

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SERGIO LUIS DO NASCIMENTO

**RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
ENSINO RELIGIOSO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Curitiba

2009

SERGIO LUIS DO NASCIMENTO

**RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
ENSINO RELIGIOSO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação do Prof^o. Dr.: Paulo Vinicius Baptista da Silva.

UFPR/ Curitiba
2009

SERGIO LUIS DO NASCIMENTO

**RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
ENSINO RELIGIOSO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA:

PROF.Dr. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA
Universidade Federal do Paraná - UFPR

(Orientador)

PROF. Dr. PEDRINHO ARCIDES GUARESCHI
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

(Prof.Convidado)

PROF.Dr.SERGIO ROGÉRIO AZEVEDO JUNQUEIRA
Pontifícia da Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

(Prof. Convidado)

AVALIAÇÃO:

Aprovação com
recomendação para
publicação.

Aprovação com
recomendação para
publicação.

Aprovação com
recomendação para
publicação.

AGRADECIMENTOS

O mestrado possibilitou-me experiências que enaltecem a minha vontade de viver e de celebrar a vida. Celebração que não tem nada de efêmero. Pelo contrário, consolidou amizades, afetos e um grande amor que estou vivenciando ao lado de uma pessoa admiravelmente dotada de paciência, de compreensão e solidariedade pessoa que balbucia sons de companheirismo e que, na doçura do seu olhar, encontrei coragem para continuar essa jornada, Fernanda, muito obrigado.

À minha querida mãe, Irene Bonifácio do Nascimento, mulher negra, pelos exemplos de caráter. Pelos ensinamentos, valores e compromisso que me ensinou.

Aos meus queridos pais adotivos, José Carlos da Silva e Nelsi de Fátima de Oliveira que, no momento mais difícil da minha vida, proporcionaram-me vivenciar uma atitude de alteridade e compaixão.

A tia Maria da Graça (tia Graça) e a Scheila Cristina da Silva pelos cuidados pós operatórios.

Ao meu irmão Sidney do Nascimento e a toda a minha família de Belo Horizonte que deixei lá cerca de 12 anos e a nova família que fiz aqui em Curitiba quando cheguei há cerca de 9 anos. Muito obrigado por me acompanharem nessa travessia que resultou nesse trabalho.

Aos meus irmãos adotivos de Curitiba Scheila Cristina da Silva, Scharles Chrystiam da Silva, Micaela Fernanda da Silva e Mayke Dayvid da Silva.

Ao meu, orientador e mestre com quem aprendi que a figura de mestre, se dá na “coincidência do ensinamento e do ensinante”. Ao professor Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, muito obrigado pela sua amizade, sinceridade, dedicação, afeto e pelo modelo de alteridade.

Ao Prof^o Dr.Sergio Junqueira pelas significativas contribuições para que o trabalho dessa dissertação pudesse se realizar e por me instigar na luta a perseverar na sequência dos estudos sobre o tema aordado.

Ao professor Dr. Pedrinho Arcides Guareschi, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul por aceitar o convite para participar da banca examinadora.

De modo muito especial, à Prof^a Dr^a Taís de Moura Tavares a quem sou muito grato pelos ensinamentos, estímulo, sensibilidade, firmeza e pela convivência e

aprendizado durante estes dois anos. Por seu intermédio estendo meus agradecimentos a todos os professores (as) do Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPR, que fazem da Universidade um lugar de inspiração e criação.

Aos amados amigos Leandro Zdradek, José Antonio Marçal, Abel Ribeiro dos Santos, Marcio de Brito, Eliana Faganello, Lúcia Galeti, João Carlos de Oliveira, Sara Viera Oliveira, Paulinho Lamarca Olszewski, Clovis Olszewski, Débora Cristina de Araujo, Mauro Poddesu, Patrícia Alves Guimarães, Vilmar Chequeleiro, Daniele Bathke, Jair Wrzvesinki, Antonio Silvério de Oliveira, Carlos Henrinque Trippia,.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

É chegada a hora da reeducação de alguém
Do Pai do Filho do Espírito Santo amém
O certo é louco tomar eletrochoque
O certo é saber que o certo é certo
O macho adulto branco sempre no comando
E o resto ao resto, o sexo é o corte, o sexo
Reconhecer o valor necessário do ato hipócrita
Riscar os índios, nada esperar dos pretos.
Caetano Veloso.

RESUMO

Na dissertação se efetuou análise dos discursos sobre os segmentos raciais negros e brancos em livros didáticos de Ensino Religioso de 5ª e de 8ª séries do ensino Fundamental, publicados entre 1977 e 2007. A análise foi produzida nos contextos interpretativos da teoria da ideologia (Thompson, 1995) e dos estudos contemporâneos sobre discursos racistas. Além disso, manteve-se como foco os possíveis impactos da movimentação em torno do tema na produção de discurso racista em livros didáticos de Ensino Religioso, procurando contemplar livros didáticos produzidos de acordo com os três modelos tradicionalmente presentes em diversas escolas do Brasil, a saber: as concepções denominadas Confessional, Interconfessional e a Fenomenológica. A análise foi realizada em perspectiva diacrônica. Foi adotada a proposta metodológica de Hermenêutica de Profundidade/HP (Thompson, 1995), envolvendo três níveis de análise. O primeiro nível foi a análise sócio-histórica de produção simbólica, que baseou-se em: a) discussão sobre aspectos teórico-conceituais acerca do racismo e das relações entre negros e brancos no Brasil; b) revisão de estudos sobre desigualdades raciais em livros didáticos brasileiros e em livros de ensino religioso; c) uma revisão sobre a história do Ensino Religioso nas escolas brasileiras e os modelos temáticos nesse campo do conhecimento que vieram se construindo ao longo do período recente e estabeleceram nuances de identidade pedagógica, no que se refere aos modelos: Confessional, Interconfessional e Fenomenológico. Traçamos um panorama das religiões no Brasil e a consonância das diversas manifestações religiosas, até chegar ao cenário democrático representado na legislação que pela lei nº 9.475/97 (LDB) que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil. O segundo, a análise formal ou discursiva, consistiu na análise interna às próprias formas simbólicas, à qual buscou-se integrar técnicas de análise de conteúdo. Para análise quantitativa foi analisada uma amostra de 229 unidades de leitura, retiradas de 20 livros didáticos de Ensino Religioso de 5ª e de 8ª séries do Ensino Fundamental, nas quais foram observados 468 personagens nos textos e 433 personagens nas ilustrações. O terceiro nível de análise consistiu na interpretação/reinterpretação das formas simbólicas e como podem ser utilizadas para estabelecer e manter relações de poder desiguais entre os grupos raciais. Os personagens negros analisados, no modelo Confessional, foram submetidos, principalmente, a uma estratégia ideológica de **dissimulação** que *ocultava, negava* a existência social desse grupo étnico. Além disso, observamos que nos selos publicados e classificados do modelo Interconfessional, em seu conteúdo as formas simbólicas atuaram de forma a **naturalizar** os personagens brancos como representantes da espécie e como interlocutores em potencial dos textos. O modo de operação ideológica da **fragmentação** foi identificado nos três modelos e o principal nas publicações mais recentes como os que são classificados de Fenomenológicos. Os livros desse modelo apresentaram, ao mesmo tempo, rupturas e permanências nos discursos sobre os personagens negros e brancos.

Palavras chave: relações raciais, livros didáticos, ensino religioso, discurso racista, negros.

ABSTRACT

The paper analyzes the discourses on Blacks and Whites characters, in school books generally used to teach Religion, from the 5th to the 8th year, of the First Grade, published between 1977 and 2007. The analysis was produced over interpretative contexts of the theory of ideology (Thompson, 1995) and contemporary studies on racist discourses. Furthermore, it was kept the focus on possible impacts related to the dynamics around the theme, in the production of racist discourse in school books used to teach religion, aiming at encompassing school books printed in accordance with the three models traditionally present in several different schools, all over Brazil, that is: the so-called Confessional, Inter-Confessional and Phenomenological conceptions. The analysis was carried out from a diachronic perspective. The Depth Hermeneutics/HP (Thompson, 1995) methodology was adopted, involving three different levels of analysis. The first was the social-historical analysis of the symbolic production, based on: a) discussion about theoretical-conceptual aspects of racism and the relationships between Blacks and Whites in Brazil; b) review of studies on race inequalities in Brazilian school books and in religion teaching books; c) review of the history of Religion Teaching in Brazilian schools and thematic models in this field of knowledge that have been built along the recent period and established the nuances of the pedagogical identity, in connection with the models: Confessional, Inter-Confessional and Phenomenological. We have drawn the scenario of all religions in Brazil and the consonance of several different religious manifestations, until we got to the democratic scenario represented in the legislation that, by means of Law no. 9475/97 (LDB), ensures the respect for cultural and religious diversity in Brazil. The second was the formal or discursive analysis consisting from the internal analysis to the very symbolic shapes, to which were integrated contents-analysis techniques. For the quantitative analysis it was subjected a sample with 229 reading units, taken from 20 different school books, for religion teaching from the 5th to 8th years, of the First Grade, in which 468 characters were observed in the texts and 433 characters in the illustrations. The third level of analysis was the interpretation/re-interpretation of the symbolic shapes and how they can be used to establish and keep relationships of uneven power between the races. The analyzed black characters, in the Confessional model, were submitted, mainly, to an ideological strategy of dissimulation that hid and denied the social existence of this ethnical group. Moreover, we have observed the stamps published and classified according to the inter-confessional model, which, in the contents, the symbolic shapes have worked in order to naturalize the White characters as the representatives of the species and also as potential interlocutors in the texts. The ideological operation approach of fragmenting was not identified in the three models and the main in the most recent publications such as the ones assorted as Phenomenological. The books in this model presented, at the same time, ruptures and permanencies in the discourses about black and white characters.

Key-words: race relationships, didactic books, religion teaching, racist discourse, black.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 -	MODOS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA.....	37
FIGURA 1 -	FORMAS DE INVESTIGAÇÃO HERMENÊUTICA.....	48
QUADRO 2 -	SÍNTESE DE RESULTADOS DE PESQUISA SOBRE O NEGRO EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS.....	65
QUADRO 3 -	RELIGIÕES DO BRASIL DE 1940 A 2000 EM PORCENTAGEM....	96
QUADRO 4 -	LISTA DE LIVROS DIDÁTICOS.....	105
QUADRO 5 -	TÍTULOS, AUTOR, SÉRIE, EDITORAS E ANOS DE REFERÊNCIA DE EDIÇÃO ANALISADA.....	108
QUADRO 6 -	CATEGORIAS PARA CODIFICAÇÃO DOS DADOS CATALOGRÁFICOS DAS UNIDADES DE LEITURA.....	112
QUADRO 7 -	ATRIBUTOS UTILIZADOS PARA DESCREVER PERSONAGENS NO TEXTO.....	113
QUADRO 8 -	ATRIBUTOS PARA DESCREVER PERSONAGENS NAS ILUSTRAÇÕES DE CAPAS E NOS TEXTOS.....	113
QUADRO 9 -	DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS MASCULINOS E FEMININAS EM UNIDADE DE LEITURA.....	123
GRÁFICO 1 -	PERSONAGENS ESPECIFICAMENTE FEMININO E MASCULINO.....	127
QUADRO 10 -	DESCRIÇÃO DOS PERSONAGENS NEGROS DAS UNIDADES DE LEITURA.....	134
FIGURA 2 -	PÁGINA DE ABERTURA DA UNIDADE 2 “ESCOLHER E CONVIVER” DA COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (ROGÉRIO FRANCISCO NARLOCH -PETRÓPOLIS: VOZES, 2007. VOL.2, P. 25).....	147
FIGURA 3 -	EXEMPLO DE PERSONAGENS ILUSTRADOS NA UNIDADE DE LEITURA DA COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (MÁRIO RENATO LONGEN – PETRÓPOLIS: VOZES, 2007. VOL. 9, P. 44).....	148
FIGURA 4 -	PÁGINA DE FINALIZAÇÃO DE UNIDADE DE LEITURA DA COLEÇÃO “TODOS OS JEITOS DE CRER” (DORA INCONTRI, ALESSANDRO CÉSAR BIGHETO – SÃO PAULO: ÁTICA, 2004. VOL. 4, P.210).....	149
FIGURA 5 -	EXEMPLO DE PERSONAGENS DA COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (MÁRIO RENATO LONGEN – PETRÓPOLIS: VOZES, 2007. P. 60).....	150
FIGURA 6 -	GRAVURA DE CRIANÇAS POBRES ATENDIDAS PELA UNICEF. COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (MÁRIO RENATO LONGEN – PETRÓPOLIS: VOZES, 2007, P. 55	151
FIGURA 7 -	GRAVURA ENCONTRADA NA COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (MÁRIO RENATO LONGEN – PETRÓPOLIS: 2007 P. 31).....	152
FIGURA 8 -	EXEMPLO DE GRAVURA DA COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O	

	UNIVERSO RELIGIOSO” (ROGÉRIO FRANCISCO NARLOCH – PETRÓPOLIS: VOZES, 2007, P. 66).....	152
FIGURA 9 -	GRAVURA DA COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (ROGÉRIO FRANCISCO NARLOCH – PETRÓPOLIS: VOZES, 2007, P.18).....	153
FIGURA 10 -	EXEMPLO DE PERSONAGEM DA COLEÇÃO “TODOS OS JEITOS DE CRER” (DORA INCONTRI, ALESSANDRO CÉSAR BIGHETO – SÃO PAULO: ÁTICA, 2004. VOL. 4 P. 107).....	154
FIGURA 11 -	EXEMPLO DE PERSONAGEM DA COLEÇÃO “TODOS OS JEITOS DE CRER” (DORA INCONTRI, ALESSANDRO CÉSAR BIGHETO – SÃO PAULO: ÁTICA, 2004. VOL. 1, P. 192).....	155

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES.....	117
TABELA 2 -	ATRIBUTOS PREDOMINANTES NA CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS NO TEXTO.....	122
TABELA 3 -	APREENSÃO DE COR -ETNIA.....	128
TABELA 4 -	ATRIBUTOS PREDOMINANTES DE COR E ETNIA NA CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS NOS TEXTOS.....	129
TABELA 5 -	ATRIBUTOS RELATIVOS A PERSONAGENS BRANCOS NEGROS PRESENTES EM AMOSTRA DE 467 UNIDADES DE LEITURA.....	131
TABELA 6 -	ATRIBUTOS DOS MODELOS CONFSSIONAIS, INTERCONFSSIONAL E FENOMENOLÓGICO DE PERSONAGENS BRANCOS NEGROS PRESENTES EM AMOSTRA DE 467 UNIDADES DE LEITURA.....	138
TABELA 7 -	INDICADORES DE IMPORTÂNCIA DOS MODELOS CONFSSIONAL, INTERCONFSSIONAL E FENOMENOLÓGICO DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS PRESENTES EM AMOSTRA DE 467 UNIDADES DE LEITURA.....	141
TABELA 8 -	ATRIBUTOS DE PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO DOS MODELOS CONFSSIONAL, INTERCONFSSIONAL E FENOMENOLÓGICOS DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS PRESENTES EM AMOSTRA DE 433 UNIDADES DE LEITURA.....	143

SUMÁRIO:

1. INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - TEORIA, MÍDIA E IDEOLOGIA.....	22
1.1. A TESE DA MIDAÇÃO DA CULTURA MODERNA.....	22
1.2. PROCESSO DE MIDAÇÃO DA CULTURA MODERNA.....	25
1.3 LIVRO DIDÁTICO COMO ARTEFATO DE MÍDIA.....	28
1.4. O CONCEITO DE IDEOLOGIA.....	34
1.5. IDEOLOGIA, MÍDIA E RACISMO.....	39
1.6. A (RE) INTERPRETAÇÃO DA IDEOLOGIA: O MÉTODO.....	46
CAPÍTULO - 2 RELAÇÕES RACIAIS	52
2.1 SOBRE O RACISMO NO BRASIL.....	52
2.2.RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROSDIDÁTICOS.....	57
2.2.1. ESTUDOS ATÉ DÉCADA DE 1980.....	59
2.2. 2. ESTUDOS DE 1990 A 2003.....	61
2.2.3. ESTUDOS DE 2003 À ATUALIDADE.....	64
CAPÍTULO 3 - RELIGIÃO E LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO:	
CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO.....	74
3.1. PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO.....	75
3.2. ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL.....	80
3.2.1. MODELO CONFSSIONAL.....	82
3.2.2. MODELO INTERCONFSSIONAL.....	92
3.2.3. MODELO FENOMENOLÓGICO.....	95
CAPÍTULO 4- PROCEDIMENTO DA ANÁLISE FORMAL.....	100
4.1.CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA.....	100
4.2. PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	110
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE FORMAL E DISCURSIVA	115
5.1 CARACTERIZAÇÕES DOS LIVROS E UNIDADES DE LEITURA.....	116
5.2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PERSONAGENS.....	121
5.3. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS TRÊS MODELOS.....	131
5.3.1 ANÁLISE COMPARATIVA NA ILUSTRAÇÃO ENTRE OS TRÊS MODELOS..	142
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	162
ANEXOS.....	169

1. INTRODUÇÃO

Ao ser questionado na banca de qualificação pela examinadora do meu trabalho sobre o porquê pesquisar livros didáticos de Ensino Religioso e relações raciais, fiquei durante o período entre a qualificação e o texto final refletindo sobre a pergunta. Talvez a resposta seja que tematizar sobre “os (as) negros (as)” na cultura escolar vai além de um trabalho acadêmico.

Recordo-me de situações que nem sempre foram muito boas. Estudante, ouvia diferentes piadinhas quando o assunto em sala de aula era sobre escravidão no Brasil. A pouca sensibilidade e conhecimento que os professores demonstravam sobre o assunto não aliviava as situações de constrangimento e desconforto quando eram expostas imagens de negros (as)¹ nas senzalas, no tronco, sendo que, muitas vezes, eram os próprios negros que castigavam negros. A falta de sensibilidade e acolhida dos profissionais da educação se refletiu também em um fato quando um professor se referia a mim, então na 5ª série, como *blackout* e somente tempos mais tarde fui entender que essa palavra em inglês significava “escuridão”. Também de forma muito amarga fui entender que o racismo não está somente presente nos bancos escolares e sim em toda uma sociedade que não consegue aceitar o diferente.

Talvez não haja espaço nessa introdução para relatar as inúmeras situações de preconceito às quais fui submetido. Dentre elas aponto uma ocasião em que fui barrado por seguranças no meu próprio ambiente de trabalho; outra situação ocorreu quando, ao me adentrar em uma loja, “boutique” uma das atendentes ofereceu-me o produto mais barato, numa atitude clara de discriminação social e racial.

O racismo permeia todas as etapas do ciclo da vida de um indivíduo negro ou mestiço no Brasil. O racismo está na família, ou seja, na primeira agência de socialização; o racismo está nas escolas; o racismo está em tudo que tem a ver com a produção simbólica da sociedade; o racismo está no mercado de trabalho; na violência policial. O racismo está, portanto, em todo o cotidiano das pessoas (HASENBALG, 1979, p.201).

São lembranças que me trazem tristezas e também alegrias, pois foi também num banco escolar que ouvi pela primeira vez e de forma positiva um professor

¹ A partir deste ponto, a fórmula os (as) será abandonada, optando-se pelo genérico masculino.

relatar as lutas e reivindicações da população negra, ao descrever o Quilombo de Palmares e seu grande líder Zumbi e o ato corajoso do Almirante negro João Cândido diante da Revolta da Chibata. As palavras e a forma de expressar as histórias desses dois personagens fizeram com que a minha autoestima e o orgulho de ser negro se revigorassem. Isso me remete à uma máxima da escritora Souza (1983), “ser negro não é condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. Experimentei o regozijo da minha negritude, da busca da minha identidade positiva recuperando a minha autoestima por meio da e pela bênção do axé². Foi quando despertaram em mim duas vocações: a primeira de ser um missionário e, a segunda, de ser educador e fazer dessas vocações ferramentas de transformações no que tange possibilitar a outros negros e brancos a beleza de respeitar o próximo e o diferente e, em específico, a população negra. Tenha como objetivo de ajudar outros jovens negros a desenvolver a autoestima e a sua negritude bem como procurar integrá-los no desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna.

Nessa trajetória de formação acadêmica, fui estudante de um seminário Católico durante cinco anos e participante do Grupo de Religiosos, Seminaristas e Padres Negros (GRENI) que tinha como objetivo refletir sobre a presença negra na Igreja católica e fazer dos seus membros estudiosos das questões que envolviam as relações raciais no Brasil. Ao deixar o seminário, tornei-me professor de ensino religioso numa instituição confessional e passei a ter contato com os livros e materiais didáticos dessa área. Durante a prática escolar, em vários momentos, era surpreendido por questionamentos relacionados às políticas públicas em relação aos negros, em específico políticas de ações afirmativas: o que mais me instigava nas indagações dos educandos era a forma como eles se referiam de maneira estigmatizada, estereotipada e pejorativa aos grupos raciais negros contemplados nessas políticas. Muitas vezes, essas polêmicas eram mediadas e motivadas pelos e por meio dos livros didáticos que traziam em seus conteúdos temáticos, questões relacionadas aos negros, mulheres e índios, como grupos sociais quase, ou sempre, em posições reivindicatórias de direitos e de uma situação melhor de vida e

² O axé é popularmente conhecido no Brasil como “boa energia” ou “alto astral”. Na tradição religiosa lorubá é a energia vital, verdadeira presença de Deus nas forças e nas formas da natureza assim como no interior dos seres humanos (LIGIÉRO, 1993). Já no Candomblé, representa “o poder de fazer coisas acontecerem, o comando espiritual, o poder da oração, do agradecimento, uma luz própria de Olorum tornada acessível aos homens e mulheres”.

dignidade no que diz respeito, por exemplo: à igualdade salarial e de oportunidade nos diferentes setores da sociedade, seja, nos órgãos públicos ou privados; no combate ao sexismo; ao racismo; à xenofobia. As reivindicações que esses grupos sociais faziam e os livros didáticos transcreviam não eram associadas a um projeto coletivo que deveria mobilizar toda a sociedade e sensibilizar os diferentes pares. Os livros, muitas vezes, estereotipavam e fragmentavam essas lutas, traçando-as geralmente como lutas de uma minoria e de questões temáticas que, geralmente, pautavam-se como questões menores ou menos importantes, algo casual, momentâneo, efêmero.

O presente problema salientado estabelece um pressuposto que Rosemberg, Bazilli e Silva (2003, p.127) descrevem muito bem: o desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades. Combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias com as quais o racismo opera através das relações culturais e sociais (p.128).

Entende-se que o conhecimento tem necessidade de refletir sobre si mesmo. Reconhecer, situar, problematizar. É o que esta dissertação propõe: debate e reflexão de um tema controverso, justamente em função de uma cultura de naturalização do racismo que reflete, por exemplo, na exclusão de negros do processo de escolarização. Frente a essa questão, Jaccoud e Beghin (2002) salientam que:

A exclusão socioeconômica a que está submetida a população negra produz perversas conseqüências. De um lado, a permanência das desigualdades raciais naturaliza a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros da injustiça à qual é negada a igualdade de oportunidades que deve o país oferecer a todos (2002).

A educação sempre foi uma constante e persistente reivindicação dos grupos negros, desde do escravismo que impedia a educação e a instrução dos negros e dos escravizados, fixando às irmandades religiosas negras, por todo o país, tomarem silenciosamente esse encargo. Muitas vezes, grupos que se reuniam e pagavam o ensino particular foram organizados ou contavam com a participação de

outros afrodescendentes cultos. Tentativas de transpor as condições de vida em que os negros estiveram imersos no pós-abolição levaram à realização de escolas formais e informais em um sem número de agremiações negras com as mais diversas denominações.

A histórica persistência da população negra na procura de níveis melhores de escolaridade é reconhecida, apesar de o sistema escolar impor ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil em relação àquela que impõe ao alunado branco (ROSEMBERG, 1987). Vale lembrar ainda que, de acordo com Rosemberg (1987), num estudo sobre atraso escolar e a participação do negro no mercado de trabalho, estudantes negros apresentaram uma trajetória escolar com frequentes interrupções, temporárias ou definitivas, para trabalhar. Entretanto, a pesquisadora salienta que tais dados parecem sugerir que não seria a participação no mercado de trabalho que determinaria o atraso escolar de alunos negros, mas sim alguns processos intra-escolares que não permitem uma identificação do alunado negro com a sua história.

O que os pesquisadores como, por exemplo, Carvalho (2006) sugere em suas análises e, de certa forma, reforça o que Rosemberg (1987) salientou, é a ausência de temas que abordam a contribuição dos negros na formação e no desenvolvimento do Brasil; a ausência de abordagens sobre os elementos culturais dos negros; a negação dos negros na África e no Brasil e a invisibilidade dos negros nos conteúdos dos livros didáticos contribuem para a interrupção da trajetória escolar de negros (as). Por isso esta dissertação pretende analisar como tais questões se apresentam nos livros didáticos de Ensino Religioso.

A dificuldade do alunado negro em se identificar-se com a sua própria história dá-se, por exemplo, no currículo que se apresenta como um campo de disputa. Em geral, ele é engessado e excludente. Etnias sequer são mencionadas como é o caso dos ciganos; ou ainda são referenciadas de forma estereotipadas como é o caso dos negros e de outros grupos étnicos como indígenas, asiáticos, latinos, que são percebidos de forma pejorativa e desqualificada na estrutura curricular. (CARVALHO, 2006, p.126).

A proposta desta dissertação não é discutir currículo, mas sim um instrumento muito presente nele e na cultura escolar representados pelo livro didático que apresenta falhas e dificuldades em contemplar em seus conteúdos os elementos culturais das diferentes culturas e etnias que compõem nosso país. No caso específico dessa dissertação, a população negra.

O ponto de partida para a nossa pesquisa foi a constatação empírica desse pressuposto e isso motivou-nos a querer entender e pesquisar melhor que processos intra-escolares são esses que Rosemberg (1987) salientou como prejudiciais ao alunado negro se identificar como sujeito.

O acesso ao trabalho de Silva (2005) sobre Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa foi fundamental pois possibilitou contato com um campo de estudo sobre livros didáticos no Brasil e suas implicações que revelam que “os livros didáticos brasileiros são racistas”. É importante que mais pesquisas nesse área apontem para os livros didáticos os seus equívocos, lacunas, disparidades, desproporções, para além da palavra de ordem genérica que diz “é necessário mudá-los” (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p.130-131).

Fúlvia Rosemberg, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Célia Maria Escanfella, Chirley Bazilli, realizam uma série de trabalhos que solicitam descrever e apreender processos de discriminação racial, em particular no campo da Educação.

Integram, uma geração de pesquisadores que são contrários à ideologia assimilacionista, a qual tem bloqueado o debate político sobre as relações raciais brasileiras... assumindo que as relações raciais brasileiras caracterizam-se pela dominação de brancos sobre negros, dominação esta que não é totalmente explicada pela herança escravista, mas é atualizada por meio de práticas racistas cotidianas e estruturais (BAZILLI, 1999, p.7).

Assim, a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática, tão almejada neste novo século, passa necessariamente pelo combate ao racismo, pelo esforço urgente e consistente no reconhecimento de suas implicações e pela tentativa de sua superação. Atitudes racistas e preconceituosas permeiam com naturalidade o cotidiano de várias pessoas, de todas as classes, de todos os grupos étnicos e condições sociais grupos que não perceberam como nem quanto o racismo tornou-se uma prática culturalmente incorporada, e nem perceberam a extensão dos danos que provocaram na população negra.

Os apoios teóricos para essa dissertação encontram-se em estudos e pesquisa do núcleo de estudos de relação de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) da PUC-SP. Entre pesquisadores que fazem parte deste núcleo, temos duas pesquisas que utilizaremos com mais freqüência nessa dissertação; são elas as de Escanfella (2006) e Silva (2005) que realizam uma elaboração teórica de interpretação e reinterpretção no campo das relações assimétricas de raça, idade e gênero.

Como referencial metodológico, utilizar-se-á a Hermenêutica da Profundidade (HP), proposta por Thompson (1995). A análise da ideologia, para o autor, que é uma forma particular de HP, cujo foco dirige-se às inter_relações entre significado e poder. A HP compreende três fases: a análise sócio_histórica, que tem a função de reconstruir as condições e os contextos sociais e históricos da produção, circulação e recepção das formas simbólicas; a análise discursiva ou formal, através da qual podemos examinar a organização interna das formas simbólicas, suas características estruturais, padrões e relações; e a interpretação/reinterpretação, que seria a análise dos discursos à luz da teoria da ideologia.

Este estudo volta-se para a análise da presença negra nos livros didáticos de ensino religioso, o que é relevante para o campo do conhecimento educacional tendo em vista que, segundo Batista, (apud SILVA, 2005, p. 9), existem na literatura diversos argumentos e características importantes para que o livro didático seja mais estudado no país: ele é a fonte de informação mais importante para grande parte dos professores e dos alunos da escola brasileira; o seu uso é mais intenso nos estratos econômicos mais baixos das populações escolares; e ele possui enorme participação na produção editorial brasileira. SILVA (2005) salienta que, apesar de todos esses motivos descritos acima, o discurso racista em livros didático ainda é tema pouco estudado.

Os desafios e as implicações que nos movem em direção ao aprofundamento dessa pesquisa dizem respeito à percepção do pequeno número de estudos sobre o assunto, tanto no campo de estudos do livro didático quanto nos estudos sobre relações raciais na educação. O que nos impulsiona ainda para esta pesquisa sobre relações raciais nos livros de Ensino Religioso do Ensino Fundamental é o fato de que até o presente momento as poucas pesquisas sobre esse tema privilegiaram as disciplinas escolares de História e Língua Portuguesa. Encontramos somente o estudo de Triumpho (1987), que, em virtude do centenário da Abolição em 1988, analisou manuais de catequese utilizados à época. Os manuais analisados foram utilizados nas diversas regiões do país onde ocorria atuação de Agentes da Pastoral Negra, da Igreja Católica. A autora percebeu nestes manuais de catequese o uso de metáforas religiosas nas quais o negro representava o mal, a negatividade, o pecado. Expressões como alma negra, ou coração negro, eram, segundo a pesquisadora, comuns nos manuais e os mesmos orientavam as crianças para serem honestas e não se tornarem ladrões, maus elementos na sociedade

(TRIUMPHO, 1987). Outro trabalho analisou imagens iconográficas do livro de Ensino Religioso de Therezinha Motta, apontando duas situações intrigantes (ROZA, 2006). A primeira é que as imagens do livro didático estão associadas ao conceito de família divina Cristã. A segunda, aponta a figura feminina simplesmente como elemento auxiliar na manutenção da estrutura familiar cujo posto central é a figura do patriarca (ROZA, 2006, p.92).

Ambos os estudos contemplam um foco de reflexão diferente do que se pretende investigar nessa dissertação. Triumpho analisou um paradidático, nesse caso um livro de catequese³. Já Roza (2006) direcionou sua pesquisa a relações de gênero. Nesta pesquisa aborda-se as implicações das relações raciais expressas no livro didático no que diz respeito aos livros didáticos de Ensino Religioso. Neste, sentido, a presença dos “*discursos racistas*”, estereótipos e preconceito em relação ao negro no livro didático constituem objeto de estudo na presente investigação. A partir dessa perspectiva a dissertação pretende analisar os discursos sobre os segmentos raciais, negros e brancos em livros didáticos de Ensino Religioso para quinta e oitava séries do Ensino Fundamental publicados entre anos de 1977 e 2007.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos: No capítulo 1 realizamos uma revisão da teoria de Thompson e como a mediação da cultura moderna possibilitou a produção e circulação das formas simbólicas. Discutimos sobre a origem e todo o processo de produção do livro didático que começa com a imprensa Gutenberg até o grande mercado livreiro que cerca a indústria do livro didático. Neste mesmo capítulo, é apresentada uma análise do conceito de ideologia e como essa categoria funciona como eixo para compreendermos as questões relacionadas ao livro didático, a mídia e as relações raciais. Apresento a metodologia da Hermenêutica da profundidade/HP. O que segue na dissertação está estruturado conforme a HP: a análise sócio-histórica focaliza práticas e discursos sobre relações raciais no Brasil; discursos sobre livros didáticos de Ensino Religioso e debate recente sobre Ensino religioso no Brasil.

O capítulo 2 realiza a atualização do estado da arte sobre relações raciais em livros didáticos estudados por Silva (2009), que faz análise de resultados de sete dissertações sobre relações raciais em livros didáticos aprovadas após 2003 (ano

³ O estudo de Triumpho (1987) constitui a nossa amostra não como um estudo de livro didático, mas como o primeiro estudo sobre relações raciais e manuais paradidático de catequese.

que foi limite das pesquisas analisadas pelo autor). São também apresentados dados sobre a desigualdade entre negros e brancos no cenário educacional brasileiro e estudos sobre relações raciais no Brasil.

O capítulo 3 se compõe de duas partes: estudo sobre a origem do Ensino religioso na história da educação no Brasil. Discute seus diferentes modelos e a produção de livros didáticos de ensino religioso de algumas editoras católicas. Apresentamos neste capítulo três proposições que modelam o ensino religioso; entre elas a Confessional, que foi no Brasil a concepção de aprendizagem mais antiga e duradoura, começou no século XVI e foi até o século XX. Apresentam ainda o modelo Interconfessional que articulou a partir dos anos 70 diferentes confissões cristãs e com o passar do tempo diversas tradições religiosas. A leitura teológica e o referencial teórico comum destas confissões religiosas eram as ciências humanas, que possibilitaram um ecumenismo entre os diferentes credos cristãos, em especial as religiões históricas como a Luterana, Anglicana e a Metodista. O modelo Fenomenológico cujo ponto de partida nos remete à compreensão do pluralismo religioso, é relativamente recente em nossa história tendo em vista que sociedade brasileira era “uni religiosa” até o final do século XIX e o catolicismo a religião oficial do estado brasileiro. Ser católico não era uma opção e sim uma condição para ser considerado cidadão. Esse modelo surge como eixo curricular nos finais dos anos 90, período em que a sociedade passa ter como pauta de discussão o respeito pela pluralidade religiosa.

No capítulo 4 serão traçados procedimentos da análise formal (segundo nível de análise da HP) e constituição da amostra, para o qual definimos o uso da análise de conteúdo, conforme a perspectiva adotada por Bardin (1977), Rosemberg (1981) e Silva (2005), com o objetivo de analisar os discursos sobre os segmentos raciais negros e brancos, em livros didáticos de Ensino Religioso.

No capítulo 5 está a análise formal, na qual apresentamos os resultados da análise de personagens dos textos e das ilustrações das unidades de leitura e das ilustrações das capas, de livros didáticos de Ensino Religioso dirigidos de 5ª e de 8ª séries do ensino fundamental, publicados entre 1977 e 2007.

Nas considerações finais procuramos responder ao problema central dessa dissertação: se os discursos dos livros didáticos de 5ª e de 8ª séries sobre os segmentos raciais negros e brancos são discursos ideológicos? Verificamos que após dois anos de pesquisa os selos didáticos de Ensino Religioso publicados entre

1977 e 2007 apresentaram avanços e permanências no que se refere a relações entre brancos e negros. Ressaltamos nas considerações finais, como os movimentos sociais negros contribuíram e como as editoras reagiram as ações, mobilizações e reivindicações desse segmento.

Resgatamos o problema da pesquisa sobre discursos ideológicos na perspectiva de Thompson (1995) remetendo suas proposições estratégicas apreendidas na análise formal nos modelos Confessional, Interconfessional e Fenomenológico os modos de operação ideológica de dissimulação, fragmentação, unificação. Finalmente, apresentamos o que a nossa amostragem revelou em relação aos livros didáticos do Ensino Religioso, após a Lei de Diretrizes de Bases/1998 a respeito dos conteúdos e a diversidade cultural e religiosa no Brasil.

CAPITULO 1 - TEORIA, MÍDIA E IDEOLOGIA

O presente trabalho tem como referencial a Hermenêutica da Profundidade/HP proposta por Jonh B. Thompson (1995) e práticas e discursos sobre relações raciais no Brasil, no que tange as políticas educacionais do livro didático.

Utilizar-se o termo mídia num sentido amplo, compreendendo a produção em suas diversas formas e meios, incluindo, como meios midiáticos, (no caso específico da dissertação) os livros didáticos. Conforme Silva (2005), a indústria do livro brasileira tem no livro didático seu principal segmento, num mercado em que as cifras estão nas casas dos milhões quanto ao número de exemplares, vendas, faturamento. Consideramos como Thompson (1995) que na “sociedade moderna” a mídia ocupa um papel central na definição de pautas e de conteúdos do discurso público.

Discutir-se a definição de Thompson sobre a problemática da ideologia, pois entendemos a necessidade de definir o sentido que damos a esse termo, uma vez que o mesmo fundamentará a nossa investigação que tem como ponto central a indagação: Os discursos dos livros didáticos de Ensino Religioso de 5ª de 8ª séries sobre os segmentos raciais negros e brancos são discursos ideológicos?

Utiliza-se o conceito de ideologia de Thompson (1995) para quem esta se define uso de formas simbólicas para criar e manter desigualdades sociais. Estaremos atentos, portanto, a formas de hierarquização entre brancos e negros nos discursos dos livros didáticos de Ensino Religioso.

1.1 A TESE DA MÍDIAÇÃO DA CULTURA MODERNA

O acesso à teoria de Thompson para a construção desta dissertação se deu por intermédio dos seminários promovidos nos anos de 2007 e 2008 no programa de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, nos quais conceito de ideologia e a metodologia da HP foram tematizados. Silva tem utilizado conceitos e metodologia para a realização de estudos (2005, 2008) sobre a produção e circulação das formas simbólicas que criam, instituem, mantêm e reproduzem relações de dominação. O autor propõe que os discursos dos livros didáticos sejam tomados, portanto, sobre o prisma da análise ideológica, ou seja, como forma de

produção e difusão de discursos que fundam e sustentam relações de desigualdade racial.

Thompson (1995, p.78) colabora para a construção desta dissertação quando fornece instrumentos teóricos para a análise da mediação na cultura moderna e análise ideológica das formas simbólicas. Defende que as formas simbólicas são ideológicas quando atuam, em contextos específicos, para estabelecer ou manter relações de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos. Comenta ainda que, em contextos sociais estruturados as pessoas têm localizações sociais diferentes e, em virtude de sua localização, diferentes graus de acesso aos recursos disponíveis. O autor estabelece uma interpretação abrangente quanto à teoria da reprodução social e defende que esta vai além da concepção de ideologia apenas como instrumento de manutenção das relações de classe e considera as outras assimetrias de poder de gênero, raça, idade igualmente importantes. Como defende em citação abaixo:

É, certamente, verdade que as relações de dominação e subordinação entre classes e facções de classes são de grande importância para a análise da ideologia; mas seria muito enganador, no meu ponto de vista, defender que as relações de classe são a única, ou, em todas as circunstâncias, a principal, características estrutural dos contextos sociais com referência aos quais a análise da ideologia devesse ser feita. Ao contrário, parece-me fundamental reconhecer que existem relações de poder sistematicamente assimétricas que estão baseadas em fatores diferentes dos de classe - de que estão baseadas, por exemplo, em fatores de sexo, idade, origem étnica - e parece-me essencial ampliar o marco referencial para análise da ideologia para dar conta desses fatores (THOMPSON, 1995, p.127).

Conforme Thompson (1995) ocorre uma marginalização de outros tipos de dominação, de como as formas simbólicas se servem para garantir e legitimar a ideologia ao longo da modernidade. Comenta que os teóricos sociais sobrevalorizam a importância do discurso sobre classe na análise da ideologia. Essa objeção que o autor levanta ajuda a definir o foco desta dissertação: a análise relativa à presença de ideologia racista em livros didáticos que são uma das fontes de informação mais importantes para grande parte de professores e dos alunos da escola brasileira.

O autor refere-se às sociedades modernas que ocupam os territórios comumente chamados de política, que são territórios extremamente importantes de relação poder e dominação, salienta, no entanto, que esse território não é necessariamente o mais importante para a maioria das pessoas na maior parte do tempo. Para a maioria das pessoas, as relações de poder e dominação que as

atingem mais diretamente são as caracterizadas pelos contextos sociais dentro dos quais elas vivem suas vidas cotidianas, ou seja, em casa, no local de trabalho, na sala de aula, entre os companheiros. Esses são contextos em que os indivíduos gastam a maior parte de seu tempo, agindo e interagindo, falando e escutando, buscando seus objetivos e seguindo os objetivos dos outros. Esses contextos estão organizados de maneiras complexas e essas relações implicam desigualdades e assimetrias de poder e recursos que passam de um contexto a outro se referindo às relações entre homens e mulheres, entre negros e brancos circunscritos em ambientes micros ou macros (THOMPSON, 1995, p.18).

Ao estudar a teoria de Thompson (1995), percebe-se como em contextos da vida cotidiana bem como nas estruturas mais amplas da esfera pública e privada, as formas simbólicas são construídas e reconhecidas socialmente como significativas. Elas podem ser linguísticas, não-linguísticas ou mistas, compreender falas e ações, imagens e escritos, numa ampla acepção, referindo-se a manifestações verbais, textos, programas de televisão, obras de arte e também a ações, gestos e rituais. São empregadas e articuladas e se entrecruzam com relações de poder nos contextos sociais estruturados nos quais muitos de nós vivemos a maior parte do nosso tempo (p.19).

O referido autor propõe uma reformulação do conceito de ideologia em termos da interação entre sentido e poder, evitando com isso a tendência comum na literatura teórica de pensar a ideologia como uma pura ilusão ou como uma imagem invertida e distorcida do que é “real”. Essa visão teve como base os estudos de Marx e Engels que compararam a operação da ideologia com o trabalho de uma câmara escura. Estes autores propõem que a ideologia reflete o mundo por meio de uma imagem invertida. Segundo Thompson (1995), “essa visão__atraente em sua simplicidade, alarmante em sua autoconfiança teórica__pode enganar-nos”, pode nos seduzir e induzir-nos ao erro de pensar a ideologia como um conjunto de imagens e ideias. Para ele, o mundo social raramente é tão simples como esta visão de ideologia sugere. Como pessoas, nós estamos imersos em “conjuntos de relações sociais e estamos constantemente envolvidos em comentá-las, em representá-las a nós mesmos e aos outros, em verbalizá-las, em recriá-las e em transformá-las por meio de ações, símbolos e palavras” (THOMPSON, 1995, p.19).

Na concepção de Thompson (1995), os atores sociais são ativos nesse campo da vida cotidiana em que a contestação e a luta se travam tanto por

intermédio de palavras e símbolos como pelo uso da força física. E a Ideologia, no sentido que o autor propõe e discute, é uma parte integrante dessa luta; é uma característica constitutiva da vida social, é sustentada e reproduzida, contestada e transformada, por meio de ações e interações que incluem a troca contínua de formas simbólicas (p.19). A análise das formas simbólicas como ideológicas nos pede que as analisemos em relação aos contextos sócio__históricos específicos nos quais elas são empregadas e persistem. Nesse sentido, a aplicação desta teoria, significa para essa dissertação a denúncia da pouca atenção dos teóricos sociais à ampla circulação das “formas simbólicas pelos meios de comunicação de massa.

1. 2 PROCESSOS DE MIDAÇÃO DA CULTURA MODERNA

Para Thompson (1995) o que define nossa cultura como “moderna” é o fato que a produção e a circulação das formas simbólicas tornaram-se, desde o fim do século XV, cada vez mais e de uma forma irrefutável, parte de um processo de mercantilização e transmissão que é, agora, de caráter global “midação da cultura moderna__Isto é as maneiras como as formas simbólicas, nas sociedades tornaram crescentemente mediadas pelos mecanismos e instituições da comunicação de massa...”(p.104).Thompson (1995) afirma que discutir ou elaborar uma teoria social e política nas sociedades modernas é impossível se não ressaltarmos a produção e a reprodução das formas simbólicas mediadas cada vez mais pelos meios de comunicação de massas (1995 p.105).

O autor toma a mídia como uma característica central da vida social moderna. Afirma que o desenvolvimento da mídia vem entrelaçado de modo fundamental com as principais transformações institucionais que modelaram o mundo atual. Apesar de todo o desenvolvimento dos meios midiáticos que, muitas vezes, pautam os diferentes discursos presentes no mais variados setores da sociedade, também o autor questiona o fato de muitos teóricos sociais não terem atentado para a importância da mídia. O autor sinaliza que essa omissão é devido ao fato dos teóricos sociais acreditarem no caráter passageiro e superficial com que, a princípio, esse fenômeno se apresentou ou ao legado e a fidelidade às teorias clássicas da Sociologia que desconsideraram o papel do desenvolvimento dos meios de comunicação para a sociedade moderna. Essas teorias clássicas associam a dinâmica cultural típica desta sociedade ao processo de racionalização e

secularização que eliminaria os mitos e as superstições. Conforme Thompson descreve:

Preocupados com o suposto processo de secularização e racionalização, esses teóricos tenderam a negligenciar um processo de muito maior significado que estava acontecendo diante de seus olhos: isto é, a proliferação rápida de instituições e meios de comunicação de massa e o crescimento de redes de transmissão através das quais formas simbólicas mercantilizadas se tornaram acessíveis a um grupo cada vez maior de receptores. Esse é o processo de que descrevo como mediação da cultura moderna. Esse processo constitui, no meu ponto de vista, uma das transformações-chave associadas como o surgimento das sociedades modernas. A compreensão desse processo é fundamental para se entender o mundo de hoje, um que é sempre mais atravessado por redes institucionalizadas de comunicação e em que as experiências das pessoas estão cada vez mais mediadas por sistemas técnicos de produção e transmissão simbólica (THOMPSON, 1995, p. 21).

Para Thompson (1999) o avanço dos meios de comunicação criou “novas formas de ação e de interação no mundo social, novas maneiras de relacionamentos do indivíduo com os outros e consigo mesmo” (p.13). Neste sentido, Escanfella (2006) concorda com o autor no sentido de que os meios de comunicação passaram a exercer novas formas de poder para além da interação face a face, desenvolvendo com isso mecanismos de interação mediada e quase-mediada, o que resultou numa transformação da organização espacial e temporal da vida social. Essa interação entre as pessoas é uma experimentação desarticulada do compartilhamento local “apesar de poderem ser recebidos e entendidos na perspectiva local, pois são interpretadas por sujeitos que vivem em contextos específicos, fato que não pode ser desconsiderado” (p.28).

Ao mesmo tempo, observa Escanfella (2006), se por um lado Thompson valoriza o poder da mídia quando afirma que ela tem exercido uma influência significativa na formação do pensamento político e social, alerta a pesquisadora que o autor evita os excessos ao evidenciar que não é possível estudar o desenvolvimento dos meios de comunicação e seus impactos desconsiderando outros processos históricos e sociais mais amplos. Nesse caso, seriam as transformações institucionais que se iniciaram no último período da Idade Média e início da Era Moderna, entre elas as transformações do feudalismo em capitalismo que abrangeram a área econômica e transformações políticas que resultavam na redução e reagrupamento das numerosas unidades políticas em estados-nações que passaram a concentrar o monopólio do uso legítimo da força em seu território (ESCANFELLA, 2006 p.29). A pesquisadora ressalta que essa transformação

apontada pelo autor encontra-se em uma vasta bibliografia, com base principalmente nos estudos de Marx e Weber. Por exemplo, o sentimento de identidade nacional, que acompanha o desenvolvimento dos estados-nações, encontra-se articulado ao desenvolvimento da mídia que possibilitou a divulgação rápida e sistemática de idéias e símbolos nacionais (ESCANFELLA, 2006, p. 29). Sobre o livro didático nesse processo, Alain Choppin descreve:

A partir do século XIX, com a Constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende aculturar - e, em certos casos, a doutrinar - as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, 2004, p.553).

Thompson (1999 apud Escanfella, 2006) sinaliza três mudanças que teriam ocorrido quanto à reorganização do poder simbólico. A primeira diz respeito à mudança do papel que as instituições religiosas mantiveram na Idade Média quanto ao monopólio e difusão de símbolos religiosos. Com a formação dos estados europeus essa influência continuou sendo exercida por meio de alianças entre as elites religiosas e políticas. O papado durante um período arbitrou sobre os governantes e somente com o fortalecimento dos estados nacionais e o advento do protestantismo esse poder acabou sendo minimizado e dividido entre autoridade religiosa e os governantes, o que abalou o poder da Igreja Católica e possibilitou que outros segmentos da sociedade pudessem também divulgar estilos de vida e bens simbólicos e culturais (p.30).

A pesquisadora descreve como segunda mudança, a crescente expansão de sistema de conhecimento e instrução secularizados que se libertaram da tradição religiosa, o que não só possibilitou o desenvolvimento das ciências como também originou a formação de sociedades literárias que resultaram nas mudanças do currículo universitário e das escolas (ESCANFELLA, 2006, p.30).

Por fim, a terceira mudança que está diretamente relacionada com o próximo tópico que abordaremos nesse capítulo sobre a editoria de livros didáticos e sob a qual consiste o eixo argumentativo de Thompson, foi a mudança da escrita para impressão, com o conseqüente desenvolvimento da mídia. As instituições religiosas

e estatais tentaram controlar de algum modo os novos centros de poder simbólico, porém isso ocorreu de forma limitada. Descreve a pesquisadora que Thompson (1999) observou que desde o “início do século XIX, três tendências podem ser encontradas das no desenvolvimento das indústrias de mídia: 1) a transformação das instituições da mídia em interesses comerciais de grande escala; 2) a globalização da comunicação; 3) o desenvolvimento das formas de comunicação eletronicamente mediadas.” Junto a esses aspectos, outro dado relevante para esta dissertação que o autor ressalta é que “as novas mídias não destruíram os conteúdos tradicionais, mas ampliaram a forma dos sujeitos as vivenciarem para além das experiências face a face, pois os sujeitos podem experimentar tradições de sua própria cultura ou de outras culturas por meios de relações mediadas e quase-interação mediadas” (THOMPSON, 1995).

1.3 LIVRO DIDÁTICO COMO ARTEFATO DE MÍDIA

A concepção de mediação das culturas modernas de Thompson (1995) postula que os meios de comunicação de massa exercem um papel fundamental na produção, transmissão e recepção das formas simbólicas. Segunda Silva (2005) A indústria editorial brasileira e, em específico, a editoria de livros didáticos, são partícipes desse processo. Os dados sobre produção, venda e faturamento da indústria brasileira do livro revelam um mercado com cifras enormes. A década de 1990 apresentou-se como sendo um dos períodos de crescimento significativo para a indústria editorial brasileira, sendo produzidos quase três bilhões de livros, com média anual de quase 300 milhões de exemplares (SILVA, 2005, p. 86). O intuito desse tópico é apresentar tais dados e traçar uma perspectiva histórica do aparecimento e uso do livro didático, contextualizando os impactos e mobilizações que envolvem a produção e veiculação do mesmo.

O alemão Jonhann Gutenberg (1400-1468) foi quem desenvolveu o processo de impressão com tipos móveis de metais, dando assim um grande passo para a divulgação da literatura em maior escala. Surgiram vários impressores que, através da publicação de obras, passaram a divulgar os ideais humanistas do Renascimento, a saber: o racionalismo que passaria a explicar o mundo não mais pela fé e sim pela razão, e o humanismo que, em vez de um mundo centrado em

Deus (teocentrismo), pregava que era preciso construir um mundo centrado no homem (antropocentrismo).

A invenção de Gutenberg, como descrevemos, atendeu num primeiro momento aos ideais do pensamento moderno, mas há um fato que não podemos deixar de levar em consideração: tanto impressores quanto livreiros, desde o princípio, trabalharam para obter lucro. A prova disso é a história da primeira sociedade publicadora, *Fust e Schoeffer*. Como seus sucessores no século XV, só financiavam o gênero de livro que julgavam que pudesse vender um número suficiente de exemplares capaz de dar lucro dentro de um prazo razoável. A ideia era multiplicar os livros às centenas e depois aos milhares. Esse novo fenômeno, trazido com o advento da imprensa, possibilitou não somente aumentar o volume das publicações como, simultaneamente, fez com uma seleção mais rigorosa das obras disponíveis que já haviam alcançado sucesso em forma manuscrita e aquelas de menor popularidade fossem deixadas de lado. (KOLESNIK, 1958, apud APPLE; 1995 p. 86).

A comercialização do livro está relacionada com as relações de dominação existentes concomitante com as lutas para alterar essas relações. Não reconhecer isso significa ignorar uma imensa quantidade de dados disponíveis, nos diferentes países (nesse caso, ocidentais), que ligam o conhecimento escolar às dinâmicas de classe, gênero e raça, dentro e fora de nossas instituições educacionais.

Esse impresso (o livro) terminou por se converter na principal referência para a formação e inserção na escrita de um expressivo número de docentes e discentes no mundo e no Brasil e, por esta razão, conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento (BATISTA, 2002).

A produção de livros didáticos, no Brasil, se iniciou em 1808, com a Imprensa Régia, órgão oficial que produzia os manuais para os cursos criados por D. João VI (BITTENCOURT, apud SILVA; 2008 p.88). Após 1822, com o término do monopólio da Imprensa Régia, começaram a surgir as editoras particulares em 1885 destacam-se E. & Laemmert, Nicolau Alves e B.L. Garnier, que eram responsáveis por 44% da produção. Já no final do século XIX e início do século XX os livros didáticos correspondiam a dois terços dos livros publicados, segundo (CHOPPIN, 1995). Ainda no século XIX, as grandes editoras de livro didático iniciaram a articulação com os dirigentes da educação. No final da primeira década do século XX, a editora Francisco Alves (que havia comprado a Laemmert) dominava a maioria absoluta da

produção, seguida da FTD, criada anos antes em São Paulo, e da Garnier, já com a produção estagnada (SILVA; 2005 p. 88).

De acordo com Silva (2005), até 1920 a maior parte dos livros didáticos utilizados no Brasil era de autores estrangeiros e publicados no exterior. É a partir de 1930 que a produção de autores cresceu devido à expansão do sistema de ensino. Entre as décadas de 30 a 60, o livro didático apresentava algumas características comuns, como argumenta Silva (2005). O título permanecia por longos anos no mercado. Geralmente os autores eram personalidades importantes para a intelectualidade da época; a linguagem não era adaptada para diferentes faixas etárias e o título era publicado por poucas editoras, que, frequentemente, não o tinham como mercadoria mais importante (GATTI, apud, SILVA; 2005, p..88).

Com a instalação do regime militar nos 60, a produção de livros didáticos passou por uma nova fase no Brasil. As políticas governamentais para o setor possibilitaram a expansão e as modificações da produção do livro didático. A modificação mais significativa desse momento, segundo SILVA (2005), constava do acordo MEC- SNEL - USAID que tinha o intuito de incentivar, avaliar, orientar, coordenar, executar, produzir, editar, aprimorar e distribuir livros didáticos. Também os resultados do decreto de 04/10/64 asseguraram a distribuição de 51 milhões de livro nos três anos subseqüentes, sendo que o MEC comprou livros obsoletos, “salvando” editoras (CASTRO, apud, SILVA; 2005 P.88 - 90).

A produção de livros didáticos entre 1967 e 1997 passou por profundas modificações de produção artesanal à indústria editorial; da autoria individual à equipe técnica responsável; e da escola de elite à escola de massa. O livro didático, principalmente nos anos 70, tornou-se um objeto privilegiado na educação brasileira e converteu-se num organizador dos conteúdos a serem transmitidos e das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Ausências de formação adequada e de condições de trabalho levaram os professores a tornarem-se dependentes dos livros didáticos (GATTI, apud, SILVA; 2005 P.88 - 90).

Neste período a indústria editorial passou por modificações no que se refere às formas de produção. Ocorreu a expansão da indústria brasileira de livros com a diversificação e segmentação do mercado; a profissionalização dos agentes envolvidos na produção e distribuição e a “tecnicização” da produção. Pesquisadores como Salgado (1995) e Silva (2005) salientam que essas modificações consolidaram-se nos anos 80. Entre essas modificações, a

institucionalização permitiu que o mercado editorial tornasse fortes e competitivos setores diferenciados tanto no mercado livreiro como na formação de nichos de atividades cada vez mais especializadas.

As grandes editoras produtoras de livros didáticos que iniciaram suas atividades no final dos anos de 1960 experimentaram enorme expansão nas décadas de 1980 e 1990. Com apoio federal ao programa do livro didático, criaram-se políticas sustentadas por órgãos e legislação específicos como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático que substituiu o antigo programa PLIDEF. Na transição de um programa para outro foram detectados muitos problemas nos livros didáticos utilizados anteriormente. O grupo de trabalho constituído pelo MEC apresentou duas recomendações: *expansão do atendimento e seleção dos livros pelo professor*. Nesta nova fase os professores iriam indicar e selecionar os livros a serem comprados. O PNLD estava diante de dois desafios que eram a universalização da distribuição dos livros e a escolha destes pelo professor (SILVA, 2005). Esse argumento pode ser verificado em Leão e Neto na seguinte citação:

Desde os anos de 1990, periodicamente, o governo federal realiza programas nacionais de avaliação das coleções didáticas voltadas para o Ensino Fundamental, com intuito de melhorar a qualidade dessas coleções e, por consequência, na visão do MEC, promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar. De modo articulado, o governo federal divulgou, na segunda metade da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais, tentativa de normatizar o currículo escolar de todo o país. Associou, assim, ao programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as novas diretrizes curriculares e todo um sistema nacional de avaliação educacional desde o Ensino Fundamental até a Educação Superior. Deste modo, é de esperar que haja grande sintonia e articulação entre diretrizes, programas de avaliação dos livros didáticos e sistema de avaliação escolar. (LEÃO & NETO, 2006; p.35).

Conforme os pesquisadores citados, a preocupação com a melhoria do livro didático, em termos mais amplos, inicia-se a partir de 1994, quando o MEC passa a programar medidas visando avaliá-lo de maneira contínua e sistemática (LEÃO & NETO, 2006; P.35). É com esse processo que entram em cena dois personagens no que se refere à avaliação do livro didático: Os “guias” contendo as relações de livros para escolhas dos professores, sendo que alguns deles continham um catálogo com a listagem de todos os livros menos os classificados na categoria excluídos. (B) e o setor privado com uma grande participação no mercado editorial de livros didáticos no Brasil.

O Programa Nacional do Livro Didático incorporou orientações emanadas do Banco Mundial (BIRD). A política educacional brasileira sofreu interferência direta, a partir dos 1990, do BIRD, como salientado pelo autor:

A qualidade educativa, na concepção do Banco Mundial, seria o resultado da presença de determinados “insumos” que intevêm na escolaridade. Para o caso da escola de primeiro grau, consideram-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, nesta ordem de prioridades, segundo a percentagem de estudos que revelariam uma correlação e um efeito positivos: (1) biblioteca; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casas; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe (TORRES, apud,LEÃO & NETO,2006;p.37).

As proposições do BIRD aos países em desenvolvimento estabeleceram prioridades na alocação de recursos, deixando de lado, por exemplo, os investimentos com a capacitação e formação continuada dos professores que demandavam elevados recursos e financiamento. Torres, Leão e Neto (2006) descrevem que o BIRD, por esta razão, aconselhou que os países investissem em três pontos prioritários que são os seguintes:

(a) aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, da atribuição de tarefas da casa; (b) proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; (c) melhorar o conhecimento dos professores privilegiando a capacitação em serviço à formação inicial e estimulando as modalidades à distância (TORRES, apud, LEÃO & NETO, 2006; p.39).

Nessa relação intrigante entre o setor privado e os “Guias”, chama-nos a atenção que o Banco Mundial propõe a melhoria dos livros didáticos no sentido de compensar os “baixos níveis” de formação docente elaborando “Guias” para dirigir o trabalho dos professores com esses livros. Acrescenta-se, nesse cenário da Nova República, a não preocupação com a capacitação e melhorias da condição de vida profissional do principal agente do processo de aprendizagem que é o professor (a). Temos, ainda, um outro aspecto que passou a interferir nos programas de avaliação dos livros didáticos: a participação das editoras. De acordo com Silva (2005), a indústria editorial brasileira e, em específico, a editoria de livros didáticos revelam para nós um mercado em que a produção, venda e faturamento é de cifras

bilionárias. O pesquisador argumenta que o faturamento anual do mercado editorial brasileiro manteve média superior a dois bilhões anuais, entre 1995 e 2002, num montante de 16, 346 bilhões de reais no período.

O objetivo de apresentar tais dados é informar a dimensão do mercado editorial e de livros didáticos no Brasil para percebermos o quanto esse mercado de massa é lucrativo e o quanto a aprendizagem torna-se vulnerável, quando o assunto é lucratividade, percentual, montante, vendas, cifras, faturamento. É importante observarmos mais diretamente esses dados que exemplificam muito bem o que chamamos hoje de “economia política da cultura”, ou seja, a organização e distribuição da cultura são “mediadas” pelas estruturas econômicas. Nesse cenário um outro agente se insere: o poder público como o principal comprador deste mercado. “O governo Federal, via PNLD, constituiu-se um comprador de escol da principal fatia do mercado livreiro sendo responsável por alto percentual de compras que girou entre 22% e 51% no período. A grande participação dos livros didáticos no conjunto de exemplares vendidos no Brasil correspondeu a mais da metade das vendas entre 1994 e 2002, significando, em média, 60% do total de vendas do mercado editorial brasileiro” (SILVA; 2005 p.87).

A mediação desta relação entre o setor público, o setor privado e o professor; é feita através dos “Guias”. Estes guias continham resenhas dos livros avaliados nas seguintes categorias: livros classificados como “recomendados” e os “não-recomendados”, “recomendados com ressalvas”, “excluídos”. Esse processo de avaliação surgiu em virtude de muitos problemas que os livros didáticos apresentaram, como por exemplo: erros conceituais, desconhecimento de avanços teóricos, predomínio de exercícios mecânicos, uso inadequado da escrita e ilustrações, presença de estereótipos de raça, gênero, idade, classe social ou de religião (SILVA, 2005). Além disso, os livros didáticos são avaliados como bastante deficientes; conforme argumentam Leão e Neto quando dizem que:

Os pesquisadores acadêmicos têm apontado graves deficiências nos manuais escolares, revelando que eles reforçam estereótipos e preconceitos raciais e sociais, mitificam a ciência, favorecem o desenvolvimento de noções científicas equivocadas parcial ou totalmente, não abordam de maneira adequada aspectos fundamentais do ensino na área de Ciências Naturais (LEÃO & NETO, 2006;p.35).

Os livros didáticos de Ensino de Religioso não são comprados pelo governo nem objeto de tais avaliações, mas, provavelmente, sofrem impacto indireto na sua produção, devido as influências nos processos produtivos das editoras.

1.4 O CONCEITO DE IDEOLOGIA

Ao manifestar a importância da mídia na estruturação das sociedades, Thompson (1995) retoma o sentido crítico de ideologia, como instrumento para entender como as formas simbólicas se articulam com as relações de dominação. Como já mencionamos, o autor considera formas simbólicas toda ação, fala, imagem e texto que são socialmente reconhecidas como construções significativas, podendo, portanto, ser verbais, não verbais ou mistas, desde que mobilizem sentidos. Sendo a dominação para o autor qualquer relação de poder assimétrica.

Ao conceber que a sociedade se estrutura com base em relações de dominação, Thompson (1995) retorna o conceito de ideologia em sua dimensão crítica e discute seu papel nas sociedades modernas em sua relação com a importância dos meios de comunicação. Para isso “recuperou a herança histórica do conceito desde a sua origem em Destutt de Tracy, passou por Napoleão Bonaparte na sua crítica aos ideólogos, por Marx e seus seguidores como Lênin e Lukács e por Mannheim” (THOMPSON, 1995, p.45). Ao fazer essa trajetória histórica com diversos autores que elaboraram teorias sociais e políticas, constatou que esse terreno é marcado por contraposições e ambigüidades.

O autor ressalta que o filósofo francês Destutt de Tracy foi o primeiro a usar o termo ideologia, isso para descrever o seu projeto de uma nova ciência que estaria interessada na análise sistemática das idéias e sensações.

Ainda na mesma discussão Guareschi (1998) ressalta que, a partir do século XV e XVI, estudos mais pertinentes começaram a ser feitos sobre o tema, mesmo que o nome ideologia ainda não tivesse sido empregado neste período. Para o pesquisador, Bacon foi quem desenvolveu um estudo mais próximo daquilo que hoje se costuma entender por ideologia. Bacon apresentou quatro classes de ídolos que para ele seriam ídolos que dificultavam a proximidade com a verdade. Esses ídolos eram “os da caverna: nossas idiossincrasias⁴, caráter; da tribo: superstições,

⁴ Formas individuais de compreensão

paixões; da praça; as inter-relações humanas, principalmente no meio da linguagem; e os ídolos do teatro: a transmissão das tradições e doutrinas dogmáticas” (1998, p.90).. Ressalta Guareschi (1998) a crescente importância da ideologia em nossos dias atuais, o fato de que nossa sociedade e nosso mundo tornam-se, a cada dia, mais “imateriais”, sempre mais sustentados numa comunicação verbal e simbólica (p.90).

Portanto, reforçando o que já foi descrito acima, Guareschi (1998) salienta que ao refletirmos sobre ideologia é muito importante prestarmos atenção aos inúmeros enfoques teóricos, que dão, ao conceito de ideologia, diferentes significados e funções. Com uma perspicácia histórica, Thompson (1995), subdivide as diferentes concepções de ideologia em neutras e críticas.

As neutras consideram ideologia como sistema de idéias, sem atribuir qualificativo, a tais idéias, de ilusórias ou falsas, nem ligá-las a interesses de algum grupo em particular. Nessa concepção poderíamos situar autores como o próprio criador do termo ideologia, Destutt De Tracy (1803) para quem a ideologia é o estudo das idéias, que por sua vez são uma emanção do cérebro; também estariam nessa concepção Lênin (1969) e Lukács (1971) que concebem a ideologia como sendo as idéias de um grupo revolucionário; outro autor que estaria inserido nessa concepção é Mannheim (1954) que afirma “tudo o que pensamos é ideológico, pois é impossível não se deixar contaminar pela situação social em que alguém nasce e vive” (p. 91) e nota-se aqui que Mannheim identifica ideologia como conhecimento, ou seja, todo conhecimento é condicionado à ideologia. (GUARESCHI, 1998).

As concepções críticas atribuem ao conceito de ideologia um sentido negativo, pejorativo. “O fenômeno caracterizado como ideologia _ ou como ideológico _ é enganador, ilusório, ou parcial” (THOMPSON, 1995, p. 73). Nesta concepção podemos situar as três idéias de Marx entre elas as idéias puras como autônomas e eficazes, como defendiam os hegelianos, sem ligação com a realidade; as idéias da classe dominante e um “sistema de representações que serve para sustentar relações de dominação” e, também, seria inserida, nesta concepção, a idéia restrita de ideologia de Mannheim em que o mesmo concebe “as idéias dominantes de um grupo sobre outro” (GUARESCHI, 1998, p. 91).

Thompson (1995) adota a concepção crítica de ideologia, em oposição às perspectivas que neutralizam o conceito, mantendo uma conotação negativa e

associando a análise da ideologia à questão da crítica social. Analisando que os “idéologues” se tornaram os bodes expiatórios de Napoleão que acreditava que Tracy e o Instituto Nacional, criado junto com seus companheiros, tinham fortes ligações com republicanismo, uma vez que, após a desastrosa campanha na Rússia, Napoleão acusou-os de subverter o Estado e o poder da lei e, dirigindo-se ao Conselho de Estado, condena a ideologia e a caracteriza como a negação de uma arte política astuta.

Thompson (1995) apresenta Marx como o pensador que contribui para que o termo tenha assumido o sentido negativo, oposicional, implícito e “presente no uso do termo como feito por Napoleão, porém Marx transformou o conceito, incorporando-o a um marco referencial teórico e a um programa político que eram profundamente dependentes do espírito do iluminismo” (p.49). O autor sustenta que na obra de Marx são perceptíveis três distintos conceitos de ideologia, todos críticos, dentre esses há um que o autor denomina “latente”. Na análise de Marx sobre a Revolução Francesa, no Dezoito Brumário de Luís Bonaparte, Thompson (1995) aponta que, apesar das condições concretas para a “emancipação”, a sociedade francesa regrediu, em função de ideias equivocadas na tradição, que foram reativadas por palavras e imagens. Para o autor, Marx anteviu o significado da dimensão simbólica da vida social. As construções simbólicas, neste caso, apresentaram certa eficácia, reativando a tradição e funcionando como meio de sustentação de uma ordem social opressiva (SILVA, 2005 p.26).

A concepção que Thompson denomina de “latente” em Marx se aproxima da proposta de voltar o foco do estudo da ideologia para o entrecruzamento das formas simbólicas com as relações de poder. Partindo dessa discussão, Thompson (1995), formula seu conceito de ideologia, entendida como formas simbólicas que, em determinados contextos, servem para estabelecer (produzir, instituir e sustentar, manter e reproduzir) relações de poder sistematicamente desiguais, ou seja, relações de dominação. Os fenômenos simbólicos não são intrinsecamente ideológicos, mas devem ser analisados em contextos sócio-históricos definidos.

O aspecto que Thompson denominou de “contextual” indica que as formas simbólicas estão sempre inseridas em contextos sociais estruturados, nos quais podem atuar para estabelecer e sustentar relações desiguais.

Thompson (1995) afirma que a pesquisa social deve se voltar aos contextos específicos e que é necessário analisar atentamente a interação entre sentido e

poder em situações concretas da vida social. O autor esboça um quadro que focaliza determinadas formas pelas quais a ideologia opera, a partir do qual pretendemos vincular a nossa proposta metodológica de crítica à ideologia.

Elas são cinco: **Legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação**. Para cada um desses modos gerais típicos de construção simbólica correspondem algumas estratégias típicas de operação ideológica. No quadro 1, estão dispostos os modos gerais de funcionamento da ideologia e as estratégias típicas de funcionamento. Segundo Silva (2005), os modos de operação descritos não são os únicos pelos quais a ideologia opera, eles podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente e, em situações particulares, a ideologia pode operar de modos distintos (27).

Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Padronização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro Estigmatização
Reificação	Naturalização Eternalização Passifização

QUADRO1 – MODOS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA
FONTE: adaptado de THOMPSON, 1995. p.81

Por “*legitimação*” entende-se a apresentação das relações de dominação como justas e dignas de apoio, isto é, legítima, baseada em “fundamentos racionais (que fazem apelo à legalidade de regras dadas), fundamentos tradicionais (que fazem apelo à sacralidade de tradições imemoriais), e fundamentos carismáticos (que fazem apelo ao carácter excepcional de uma pessoa individual que exerça autoridade)” (WEBER, 1978 apud THOMPSON, 1995, p.82).

A legitimação pode ser expressa por meio da racionalização que se manifesta em argumentos racionais que justificam as relações com objetivo de persuadir e com isso, obter apoio. A universalização em que os interesses de alguns são apresentados como de todos; por fim a Narrativização que eternizam as tradições por meio de histórias.

A *dissimulação* se apresenta quando formas simbólicas são representadas de modo que desviam a atenção. Seria a ocultação, a negação ou o obscurecimento das relações de dominação e processos existentes, por meio do deslocamento transferência de sentidos, conotações positivas ou negativas, de pessoas ou objeto a outro (a). Na Eufemização, determinadas ações, instituições ou relações sociais são referidas de forma a suavizar suas características e estabelecer valorização mais positiva. O tropo, uso de figuras de linguagem como sinédoque, é caracterizado pelo uso do todo pela parte, do plural pelo singular, do gênero pela espécie, ou vice-versa; a metonímia, tropo caracterizado pelo uso de atributo ou característica de algo para designar a própria coisa, e a metáfora que consiste na aplicação de termo ou frase a outro, de âmbito semântico distinto.

A *unificação* é o processo pelo qual se cria uma identidade coletiva, independentemente das diferenças individuais e sociais, por meio da padronização; as formas simbólicas são adaptadas a determinados padrões, que são reconhecidos, partilhados e aceitos e da simbolização da unidade da identidade e de identificação coletivos são criados e difundidos.

A *fragmentação* significa a segmentação de grupos ou indivíduos que podem representar um desafio aos grupos dominantes. Ela ocorre por meio da diferenciação em que a ênfase em características de grupos ou indivíduos, de forma a dificultar sua participação no exercício de poder, do expurgo do outro na construção social de inimigo, a que são atribuídas características negativas, ao qual as pessoas devem resistir e a estigmatização que consiste na desapropriação de indivíduo(s) ou grupo(s) do exercício de alguma condição física, moral ou social (ANDRADE ,2001 apud SILVA, 2005).

A *Reificação* é concebida como a tendência a retratar processos como coisas, retirando-lhes o caráter transitório e histórico. A reificação processa-se por meio da naturalização: fenômeno social ou histórico é tomado como natural e inevitável e da Eternalização; fenômeno social ou histórico é considerado como permanente, recorrente ou imutável. A *reificação* também pode ocorrer por meio “de vários recursos gramaticais e sintáticos, tais como a nominalização da transformação de partes de frases ou ações descritas em nomes, ou substantivos, atribuindo-lhes sentido de coisa” e a Passivização consiste no uso de voz passiva que leva à retirada de sujeitos das ações.

Com base na seleção de alguns aspectos da teoria formulada por Thompson, a dissertação pretende pautar numa teoria social a compreensão da natureza e o desenvolvimento da comunicação de massa e, neste sentido, afirmar a importância central das mídias na construção da sociedade moderna. Como já ressaltamos anteriormente, Thompson entende que a sociedade é palco de conflitos e relações assimétricas de poder de classe, raça, gênero e idade. Que o sujeito é ativo e mantém a capacidade de, em alguma medida, contrapor-se ao *status quo*; que a ideologia é um entre outros mecanismos que concorrem para estabelecer e sustentar essas assimetrias de poder e que as “mídias têm um papel central na construção e reprodução do universo simbólico, ideológico ou não (ESCANFELLA, 2006, p.39).

Thompson (1995) considera que os fenômenos simbólicos não são ideológicos em si mesmo, por isso deve ser analisado em relação a contextos sócio-históricos específicos, situados temporal e espacialmente, sem universalizar ou generalizar resultados (ESCANFELLA, 2006, p. 37). O tópico seguinte contextualiza, no Brasil, os discursos sobre os grupos raciais negros e brancos na mídia brasileira e discute como a ideologia se apresenta nesse fenômeno.

1.5 IDEOLOGIA, MÍDIA E RACISMO

Os estudos sobre racismo discursivo na mídia brasileira revelaram uma faceta no que tange *a midiação da cultura moderna*⁵ e *das relações raciais no Brasil*. No primeiro caso, pudemos ver o desenvolvimento das indústrias da mídia⁶, desenvolvimentos esses que estão baseados em fatores econômicos, políticos e tecnológicos. Estes fatores incluem uma concentração e uma diversificação sempre crescente dentro das indústrias da mídia, bem como a globalização das atividades referentes aos meios e ao desdobramento de novas tecnologias de comunicação. Exemplo disso é a transmissão por cabo e via satélite (Thompson, 1995; p.25). No segundo caso, o contexto atual reflete a existência de um racismo difuso, porém

⁵ Subtítulo de THOMPSON (1995, p.22), que faz referência ao desenvolvimento da comunicação de massa como um desenvolvimento na esfera da cultura, como uma transformação cultural.

⁶ O termo mídia, no seu sentido amplo, compreende a produção cultural de massa, em diversas formas e meios, incluindo, também, a literatura e o livros didáticos.

efetivo, com repercussões negativas⁷ na vida cotidiana da população negra. As discussões que envolvem esse tema passam pela superação do mito da democracia racial⁸. A III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata (realizada em Durban, em 2001) e o Brasil, em 1995, ter se reconhecido um Estado racista, possibilitaram políticas públicas que amenizassem e buscassem superar as desigualdades, econômicas e políticas naquilo que se refere à relação entre negros e brancos. Os argumentos de Carlos Moore (2008), encontrados numa carta aberta ao presidente de Cuba a respeito das relações raciais e do racismo em Cuba, são contundentes quando se refere à luta contra as desigualdades:

O racismo é a última fronteira do ódio entre humanos, precisamente porque raça é a mais profunda e duradoura linha divisória que determina quem tem acesso privilegiado e protegido aos recursos da sociedade, e a quem é vedada qualquer oportunidade de usufruto desses mesmos recursos. O racismo é uma estrutura de distribuição diferenciada, racialmente seletiva, dos recursos da sociedade e do planeta, que se perpetua através do monopólio do poder político. Portanto, trata-se de um *modus operandi* permanente, não de uma aberração; de uma estrutura de poder total que funciona maravilhosamente bem para garantir a permanência do domínio de uma raça específica em detrimento das outras, e não um mero reflexo das simpatias e antipatias que surgem do jogo interpessoal.(Jornal online Irohin,2008).

A junção dos dois temas mídia e racismo, com a construção teórica da dissertação traz certa implicação. A implicação a que nos referimos está justamente nas maneiras como os meios técnicos de comunicação de massa transformaram, e são capazes de transformar, a natureza da interação social nas sociedades modernas, como argumenta Thompson. Segundo o autor, é somente com o desenvolvimento da comunicação de massa que os fenômenos ideológicos podem tornar-se fenômenos de massa, e a mesma se torna um meio importante para a produção e transformação de formas simbólicas. A idéia da dissertação, ao associar a questão da mídia e das relações raciais, é interpretar a ideologia e explicitar a conexão entre o sentido mobilizado pelas formas simbólicas e as relações de dominação que esse sentido mantém.

⁷ Alguns autores como Munanga consideram que o racismo pode ter repercussões positivas quando, diante das dificuldades, os grupos oprimidos tornam-se mais solidários e combativos diante situações concretas em que um Estado adota políticas de segregação entre eles, como na África do sul nos EUA.

⁸ Segundo Rosemberg, Bazilli e Silva (2003, p.128), este é um modo de operação da ideologia racista.

Segundo Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), o racismo é uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como raça ou grupo étnico inferior. Os fundamentos biológicos e culturais servem para excluir esses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais. Tais autores salientam que na ideologia dominante o racismo não é reconhecido como um problema estrutural, trata-se apenas de uma crença e de ações que apóiam abertamente a ideia de hierarquias de base genética ou biológica entre grupos de pessoas. Nesse caso, a culturalização do racismo constitui a substituição do determinismo biológico pelo cultural. O resultado disso é um conjunto de diferenças étnicas reais ou atribuídas que representam a cultura dominante como sendo a norma, e as outras culturas como diferentes, problemáticas e geralmente, também atrasadas (p.128).

Devido à naturalização e universalização da condição do “*Branco*”, sua pertença racial não necessita ser reafirmada. Podemos observar na mídia, por exemplo, o processo de branquidade entre as principais âncoras televisivas. Contrário às reivindicações dos militantes sobre a presença de negro em situação de destaque e que fazem referência ao seu comportamento. Indicadores apontam que negros estão em sub-representação e posições de subalternidade na mídia e esta participa da sustentação e produção do racismo estrutural e simbólico da sociedade brasileira, na medida em que produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca, acata o mito da democracia racial e discrimina os negros (SILVA, ROSEMBERG; 2008). Em recente pesquisa para a sua tese de doutorado, Lara Beleli (2005) ressalta que muitos empresários e publicitários afirmam que seus clientes não querem incorporar imagens de modelos negros nas suas peças publicitárias. De acordo com Beleli (2005), a escassez e a tardia presença dessas imagens são justificadas, por boa parte dos publicitários, pelas restrições dos clientes, exceto quando a “cor” é irrelevante ao sucesso dos personagens. Conforme ela, quando um publicitário diz: “queimar produto”; significa utilizar imagens de negros, porque estes não geram identificação no consumidor e ainda dificultam a criação ou consolidação de marcas/logos no mercado (BELELI, 2005).

Destacar o sucesso e a conquista de um personagem negro é sinal de contradiscurso ao racismo. Vamos usar o exemplo de Diogo Silva para ilustrar o

posicionamento teórico desta dissertação que trabalha com a teoria da resistência⁹. Esta questão da resistência ocorre justamente porque as ideologias impostas (nesse caso, a predominância branca nas diferentes mídias) pelo sistema são contraditórias, isto é, trazem em si mesma a gênese da contestação (PIZA, 1998).

As notícias sobre os jogos Pan-Americanos de 2007 apontaram que o primeiro medalhista de ouro brasileiro foi um negro, Diogo Silva. Algumas situações daquela tarde de domingo chamaram atenção. Além do fato de percebermos que o atleta estampava um *dreadlok* ao estilo rastafari, nas entrevistas que concedeu, para alguns jornais, demonstrou grau de consciência e de preocupação em torno, principalmente, do racismo e das dificuldades que os negros enfrentam quando se aventuram numa área que, geralmente, não é o campo de ação costumeiro como na natação, automobilismo, regata. Apesar disso, há uma segunda situação que se contrapõe à primeira: o fato de que ele ganhou a sua medalha num esporte diferenciado, numa modalidade em que não estamos acostumados a ver negros terem prestígio. Um outro fato que nos chamou a atenção foi a grande imprensa ter dado destaque à família de Diogo Silva, apresentando e entrevistando a mãe Estael de Oliveira Silveira. Esta, como o filho, apresentava, no corte de cabelo e nas roupas, características marcantes da cultura afro. Alguns jornais e sites estamparam e destacaram a ancestralidade do atleta nascido em São Sebastião, litoral norte de São de Paulo. Os fatos apresentados chamam a atenção para a significação da construção da identidade e papel do negro na nossa sociedade. Isto nos coloca uma reflexão diante de uma constatação.

Por outro lado, pesquisadores como Silva e Rosemberg (2008) que tratam das relações raciais na mídia, têm levantado situações bem peculiares quando tratam da presença dos negros nos meios midiáticos. A mídia, segundo esses pesquisadores, geralmente sub-representa o negro. Silencia-se quando o assunto é desigualdade e discriminação racial ocultando sobre a racialização das relações sociais. Segundo os mesmos, o branco é tratado, nos diversos meios midiáticos, como representante natural da espécie, ou seja, a naturalização e universalização da condição do branco se estendem à representação ao público a que as mensagens, via de regra, se dirigem. A branquidade se constitui nesse caso como

⁹ Segundo PIZA (1998), têm origem em estudos desenvolvidos na área da Educação, como tentativas de respostas a certos impasses teóricos e políticos gerados por estudos de abordagem funcionalista, reprodutivista, ou credencialista.

um fato interessante de análise pelos pesquisadores, porque quando assistimos à televisão, ou lemos um jornal, uma revista, os discursos impregnados em seu conteúdo, quase sempre estão associados ao modo e comportamento do branco. “Dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana__ao ser__a mais constante: é o branco o representante da espécie. Por esta condição, seus atributos são tidos como universais” (ROSEMBERG, 1985). Apesar disso a questão parece-nos mais complexa. Consideremos o argumento do seguinte trecho:

Tanto quanto na sociedade (...), prevalecem nos meios de comunicação _ainda que combinados a outros mecanismos , os mecanismos da denegação, do recalque, do silêncio e da invisibilidade. O racismo não se reproduz na mídia (...) através da afirmação aberta da inferioridade e da superioridade, através da marca da racialização, ou de mecanismos explícitos de segregação. O racismo tampouco se exerce por normas e regulamentos diferentes no tratamento de brancos e negros e no tratamento de problemas que afetam a população afro-descendente. As dinâmicas de exclusão invisibilização e silenciamento são complexas, híbridas e sutis ainda que sejam decididamente racistas (RAMOS, apud SILVA e ROSEMBERG; 2008 p.11).

A autora chama atenção para as sutilezas e a complexidade da forma como os meios de comunicação silenciam e tornam invisível a questão racial no Brasil. Neste sentido se encontra o desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil: convencerem a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades.

Além da sub-representação os discursos raciais sobre negros na mídia brasileira recaem nos estereótipos, ressaltando o ponto da auto-categorização, que categoriza membros de um grupo em vez de indivíduos. Em especial a televisão brasileira atua para sustentar o mito da democracia racial. Em seus produtos vias de regra os negros atuam em situação de subalternidade, como “favelado”, “jogador de futebol”, “sambista”, “mulata”, “malandro”. Tais personagens carregam características estereotipadas do negro”.

O termo estereótipo tem sua origem nas expressões gregas: *stereos*, significando “sólido”, e *tupos*, significando “impresso, placa de impresso colada a um molde, mesma impressão, a mesma imagem. O jornalista americano Walter Lippmann, em 1922 adaptou e usou o termo para referir-se a imagens simplificadas que algumas pessoas têm de outras, imagens estas que não são construídas na experiência direta entre estas pessoas. Nas décadas de 1930 a 1950, o termo

estereótipo torna-se parte de um outro conceito: o de “preconceito”. É esta a noção que PIZA (1995) vai atrelar aos estudos sobre estereótipo. Segundo DORAI (apud. PIZA et. al. 1995, p.87), a diferença entre estereótipo e preconceito encontra-se na definição e utilização dos termos: o preconceito se confunde com a atitude, isto é, pressupõe a ação preconceituosa. Estereótipo revela e manifesta o preconceito, que pode existir antes e independentemente dele próprio.

O estereótipo é a face visível do preconceito. Para (PIZA, 1995), os estereótipos não estão armazenados na mente como estruturas fixas, mas são produções dinâmicas dos processos sociais de julgamento e inferência significativa. Silva, citando Brookshaw, apresenta diferentes exemplos dessa estereotipação ao longo da nossa história nas mídias em geral. Entre eles, cita o “bom crioulo” que tinha como principais características as subserviência e fidelidade aos senhores/patrões, capacidade para o trabalho árduo e a dependência do paternalismo branco. A “mãe preta”, sofredora e conformada, dedicada integralmente a uma família branca. Ambas características muito presentes nos romance abolicionista e no cinema.

Outro exemplo, muito presente na literatura e no cinema é o “preto velho” que geralmente é apresentado com passivo, conformista e supersticioso. O mesmo era sempre apresentado com o cachimbo recordando dias felizes do cativeiro. O “escravo nobre” e o “negro vítima” eram outros que sempre apareciam na literatura abolicionista de forma estereotipada. Ambos tinham como principal característica a assimilação aos ideais de comportamento do grupo racial dominante. O “negro revoltado”, muitas vezes é estereotipado como sendo violento, cruel, rebelde e por selvagem brutal. O “escravo algoz” ou “escravo demônio”. É importante entendermos que esses estereótipos construídos ao longo de nossa história que suas considerações receberam influência da teoria eugenista que chegou ao Brasil por volta do século XIX e criou no imaginário dos diferentes pensadores do Brasil a ideia do branqueamento. Boa parte desses pensadores queria superar o passado escravocrata e rural do Brasil e ingressar na modernidade. Para muitos, a modernidade estava associada à urbanidade, ao progresso, à técnica e à ruptura. Era representada pelos personagens brancos adultos. Os negros eram relacionados a significados opostos, como a tradição e ignorância, universo rural e passado. Os personagens negros eram associados à ingenuidade, ao primitivismo. Esse

argumento pode ser verificado em Gouvêa na literatura infanto-juvenil do início do século XX:

Lobato apontava a contradição entre o projeto de resgate da tradição oral e sua inadequação ao presente, na medida em que era associada à ignorância e à falta de criatividade. Lobato falava do fim de uma tradição, sepultada pelos valores da modernidade, que, ambigualmente, de um lado buscava recuperar as raízes nacionais e, de outro, enxergava nessas raízes as origens da ignorância que impediam a construção de um Brasil moderno (GOUVÊA, 2005; p.85).

Monteiro Lobato, na literatura, foi um dos principais representantes desse modernismo, principalmente quando colocava na contrapartida a personagem da Tia Nastácia e a Dona Benta; a primeira representava a tradição oral e a inadequação ao presente e, a segunda, inteligente e instruída (GOUVÊA, 2005). Segundo Munanga, “todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação”. O negro era a influência negativa nesse processo de formação da identidade étnica brasileira (Munanga, 2004). Pensadores como Nina Rodrigues, Silvio Romero, João Batista Lacerda e, outros, acreditavam que o negro não era a representação do Brasil, sendo que este último chegou a afirmar, em discurso na primeira Conferência Mundial sobre as raças, que no espaço de três gerações não existiriam mais negros no Brasil e as políticas de branqueamento resultariam num país essencialmente branco. Com a introdução da democracia racial defendida por Gilberto Freyre e Oliveira Vianna, o sincretismo, a imigração, o mestiço e a harmonia das três etnias que constituíam a base cultural do Brasil passaram a ser o novo projeto a ser alcançado pelas nossas elites (MUNANGA, 2004). Gilberto Freyre em “*Casa grande e senzala*” completa definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. O mesmo consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia. O cruzamento deu origem a uma mestiçagem cultural, à ideia daquilo que Gilberto Freyre classifica como sendo uma democracia, porque essa mistura gerou, segundo esse autor, um povo sem barreira, sem preconceito, comenta Kabengele Munanga.

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às

elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2004; p.89).

Comenta ainda o autor que além de dissimular as desigualdades, a ideologia racista proporcionou um outro dano às populações afro-brasileira que vive numa “zona vaga e flutuante”. A idéia da democracia racial e a mestiçagem tendo como modelo o mulato enfraqueceram o sentimento de solidariedade entre os mulatos e os chamados negros “puros”. Os “mulatos” tenderiam assimilar os valores culturais do mundo branco o que dificultou a formação de sentimento de solidariedade, identificação e de identidade coletiva entre os afro-brasileiros. Para Munanga ambos caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos os acessos, abrindo mão da formação de sua identidade de excluídos. A mestiçagem que seguindo o padrão cultural do homem branco representa o modelo da sociedade brasileira supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença, e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural do homem branco (MUNANGA, 2004). A mestiçagem, para esse autor, tanto biológica quanto cultural, teria, entre outras consequências, a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, etnocídio.

1.6 A (RE) INTERPRETAÇÃO DA IDEOLOGIA: O MÉTODO

Como já citado na introdução, o referencial teórico da hermenêutica da Profundidade/**HP**, proposto por Thompson (1995) norteará a discussão desta dissertação.

O ponto de partida para análise, como proposta por Thompson, é a interpretação da doxa, ou hermenêutica da vida cotidiana (1995 p. 363). É um estágio preliminar quando se busca a apreensão de como as formas simbólicas são compreendidas em contextos concretos da vida social.

O termo doxa é originário do grego, e o dicionário de Aurélio B. H. Ferreira (1986, p. 610) assinala os significados de crença e opinião. É nesse sentido que Thompson (1995, p. 364) utiliza o termo. O ponto de partida da investigação é o estudo das crenças e opiniões sustentadas e partilhadas pelas pessoas que

compõem o contexto a ser estudado. É um conceito cuja aplicação difere do realizado por Bourdieu (1994), que utiliza o termo para discutir a acumulação de capital simbólico, particularmente no campo de ciência. Doxa, para esse autor, refere-se a ordens sociais estáveis, ao que é prescrito pela tradição, devido a tal, naturalizado, implícito, que não pode ser questionado. A tradição determina aquilo que não é preciso mencionar. Quando existem desafios à doxa, trata-se das “heterodoxias”. Por vezes, estas motivam a organização de argumentos em defesa da doxa, as “ortodoxias”. Diferem da doxa, pois são implícitas, não precisam de argumentos para sustentá-la, são a posição, ao passo que as ortodoxias precisam organizar argumentos em prol das tradições (BOURDIEU, 1994). Quando explicitadas, passam a ser somente uma das posições possíveis.

Para Thompson (1995), a interpretação da doxa, é o primeiro passo da HP. Mas essa se caracteriza por ir além da interpretação da doxa, é necessária uma “ruptura metodológica com a hermenêutica da vida cotidiana” (1995, p. 364, grifos do original). A interpretação da doxa é, para o autor, um passo necessário, mas não suficiente. O ponto de partida é o reconhecimento dos sentidos compartilhados no contexto a ser estudado. Mas outros aspectos da vida simbólica devem constituir o campo-simbólico da pesquisa. As formas simbólicas são construções significativas, mas são também construções estruturadas de forma específicas e inseridas em contextos sociais e históricos determinados. Para ir além da hermenêutica da vida cotidiana, é necessário tentar compreender as formas em que os sentidos fundam e mantêm relações de dominação. Thompson propõe, nesse aspecto, o referencial metodológico da HP, constituído de três fases principais. Tais fases “devem ser vistas não tanto como estágios separados de um método sequencial, mas antes como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo” (1995 p. 365).

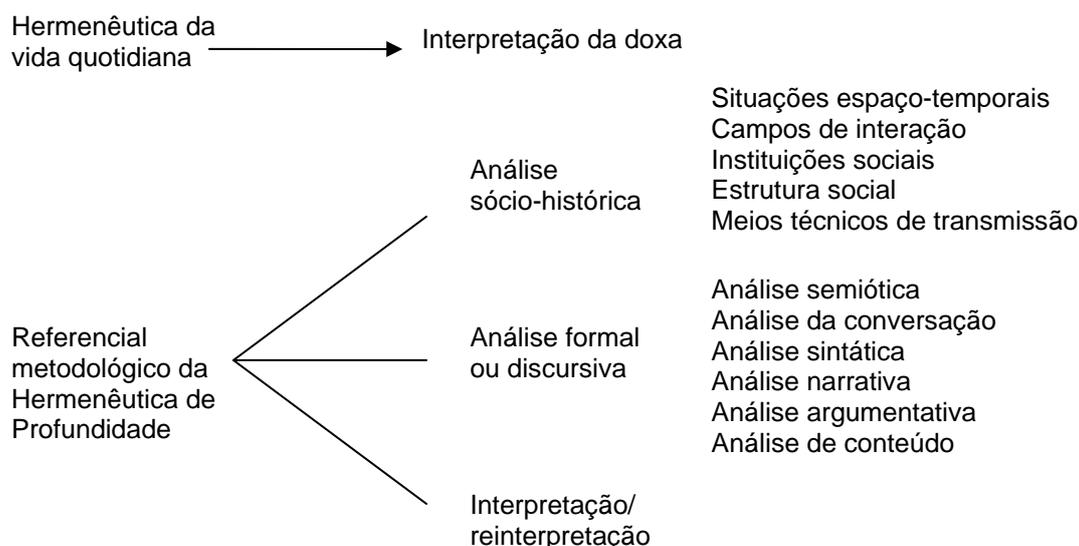


FIGURA 1 - FORMAS DE INVESTIGAÇÃO HERMENÊUTICA
 FONTE; adaptado de THOMPSON, 1995, p.365.

A primeira fase é a análise sócio-histórica, cujo objetivo é “reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas” (Thompson, 1995, p. 366, grifos do autor). Algumas situações podem ser particularmente relevantes: 1) A estrutura social na qual as relações de poder são estabelecidas e mantidas, e as assimetrias e diferenças relativamente estáveis; 2) as circunstâncias espaço-temporais nas quais as formas simbólicas são produzidas e reproduzidas; 3) os campos de interação¹⁰, suas regras e convenções, as posições das pessoas e o “capital” a elas disponível; 4) as instituições sociais, os conjuntos de regras, recursos e relações que a constituem, as formas particulares que dão aos campos de interação; 5) os meios técnicos de construção e transmissão das formas simbólicas, que lhes conferem características determinadas.

A preocupação com a ideologia dirige a atenção para as relações de dominação do contexto no qual as formas simbólicas são produzidas, difundidas e recebidas. Determinadas relações de poder “são sistematicamente assimétricas e relativamente duráveis” (1995, p. 366), como é o caso das relações raciais no Brasil. A pesquisa sócio-histórica deve tentar compreender a contextualização social das

¹⁰ “Segundo Bourdieu, um campo de interação pode ser conceituado, sincronicamente, como um espaço de posições e, diacronicamente, como um conjunto de trajetórias. Essas posições e trajetórias são determinadas, em certa medida, pelo volume e distribuição de variados tipos de recursos ou “capital” [econômico, cultural, simbólico]. Dentro de qualquer campo de interação, os indivíduos baseiam-se nesses diferentes tipos de recursos para alcançar seus objetivos particulares” (Thompson, 1995, p.195).

formas simbólicas. “A produção de objetos e expressões significativas - desde falas cotidianas até obras de arte _ é uma produção tornada possível pelas regras e recursos disponíveis ao produtor, e é uma produção orientada em direção à circulação e recepção antecipada dos objetos e expressões dentro do campo social” (Thompson, 1995, p. 368). Nesta dissertação, a análise sócio-histórica focaliza: a) práticas e discursos sobre relações raciais no Brasil; b) discursos de livro didático de Ensino Religioso e debate recente sobre Ensino religioso no Brasil.

As instâncias do discurso estão sempre situadas em circunstâncias sócio-históricas particulares, mas apresentam características e relações estruturais que podem ser analisadas formalmente. Para Thompson, estas características devem ser estudadas por meio de análise formal ou discursiva, a segunda fase da HP. Segundo Thompson (1995) podem ser empregados métodos distintos de análise discursiva, que devem ser relacionados em função dos objetivos e circunstâncias específicas da pesquisa. Na análise formal são utilizadas técnicas específicas com um sentido de “objetivação” das formas simbólicas, para analisar certas características internas, regras, padrões, recursos, relações. “Formas simbólicas são os produtos de ações situadas que estão baseadas em regras, recursos, etc, disponíveis ao produtor” (Thompson, 1995, p. 369). A análise formal enfoca as estruturas articuladas das formas simbólicas e tem como foco as características estruturais das formas simbólicas que mobilizam significados a serviço do poder. Nesta dissertação iremos privilegiar técnicas de análise de conteúdo, baseada em Bardin (1985) e Rosemberg (1981), para a análise formal dos textos de livros didáticos de Ensino de Religioso/LDs. Para Rosemberg:

A técnica de análise de conteúdo se propõe a descrever aspecto de uma mensagem, objetiva e sistematicamente, e algumas vezes, se possível, quantificável, afim de interpretá-la, de acordo com os processos da investigação. O processo de análise de conteúdo, nesta perspectiva, nada mais é que tentativa de categorizar partes de um discurso, tentando, assim, desvendar significados pouco claros ou trazer, para o primeiro plano, aspectos comuns subjacentes e sobressaídos na diversidade estilística (ROSEMBERG,1981,P.70).

Entendemos que a análise de conteúdo de procedimentos deve ser posta a serviço de objetos de estudos e teorias. Analogamente às outras formas discursivas, “este tipo de análise torna-se ilusório quando [...] discutido isoladamente da interpretação (e re-interpretação)” (Thompson, 1995, p. 369), pois as formas

simbólicas, construções com uma estrutura articulada, são também construções simbólicas complexas, por meio das quais algo é expresso ou dito, e devem ser examinadas em relação ao contexto em que são evocadas. Na perspectiva crítica que adotamos, a análise de conteúdo visa auxiliar a desvendar se os livros didáticos de Ensino Religioso pesquisado de 1977 a 2007 apresentam características discriminatórias ou estereotipadas sobre os negros.

A terceira fase da HP é a interpretação/reinterpretação da ideologia. Tem um sentido de continuidade e complementaridade da fase anterior, mas difere desta. A análise discursiva procede por análise e, a interpretação, por síntese. Nesta fase, o intuito será estabelecer a articulação dos resultados das duas fases anteriores, isto é, a interpretação do que foi expresso pela análise discursiva à luz dos contextos socialmente estruturados de sua produção. A síntese dos dois momentos leva à “construção criativa de novos significados” (THOMPSON, 1995, p.3750), que transcendem os sentidos dados nas fases anteriores. As formas simbólicas são sempre um “território pré-interpretado” pelos sujeitos que compõem o campo-objeto da investigação. Devido a isso Thompson utiliza a ideia de “reinterpretação”, a atribuição de novos sentidos às formas simbólicas estudadas. Para Thompson (1995), estudar a ideologia é explicar os sentidos que criam e sustentam relações de poder desiguais. A terceira fase da HP tem este sentido, de evitar que a pesquisa social se limite à “falácia do internalismo” (THOMPSON, 1995, p.377), isto é, que as formas simbólicas sejam estudadas somente em suas características internas, minorando as condições sócio-históricas e os processos cotidianos de sua produção e recepção.

Interpretar a ideologia para Thompson é “explicitar a conexão entre o sentido mobilizado pelas formas simbólicas e as relações de dominação que este sentido ajuda a estabelecer e sustentar” (1995, p.379). O trabalho de análise formal ou discursiva, de análise de formas simbólicas em um contexto determinado, procura estabelecer as características formais/ estruturais das formas simbólicas como instâncias ou processos específicos de construção ideológica. Pode-se, então, argumentar que nas situações específicas de construção das formas simbólicas elas podem estar ligadas a certos modos de operação da ideologia. A Análise parte das estratégias ideológicas para caracterizar a atuação de modos de operação da ideologia, conforme exemplo de Thompson:

Assim podemos tentar mostrar que o uso generalizado de verbos nominalizados e da modalidade passiva são indicativos das estratégias ou processos de nominalização e passivização; podemos continuar a argumentar que, em circunstâncias específicas, essas estratégias ou processos servem para sustentar relações de dominação através da reificação dos fenômenos sócio-históricos, isto é, apresentando uma situação transitória, histórica, como se fosse permanente, natural, fora do tempo (THOMPSON, 1995, p. 379).

A interpretação da ideologia busca explicar o significado e, em seguida, compreender como o significado serve ao estabelecimento e manutenção de relações de dominação. “É um trabalho que exige tanto uma sensibilidade às características estruturais das formas simbólicas, como uma consciência das relações entre indivíduos e grupos” (THOMPSON, 1995, p.380).

O capítulo a seguir empreende o primeiro nível de análise, isto é, explicita algumas “características típicas dos contextos sociais”, relacionadas às formas simbólicas a serem estudadas.

Com base nisso, (THOMPSON, 1995, p.89) chama a atenção para algumas das estratégias e maneiras como o sentido pode ser construído e difundido no mundo social, servindo para estabelecer e sustentar relações de dominação. O exame dos contextos específicos dentro dos quais as formas simbólicas são produzidas e recebidas, somente através do exame dos mecanismos específicos por meio dos quais elas são transmitidas dos produtores para os receptores, e somente por meio do exame do sentido que essas formas simbólicas possuem para os sujeitos que as produzem e as recebem. Essas estratégias de construções simbólicas são instrumentos com as quais as formas simbólicas criam e sustentam relações de dominação, ou seja, são instrumentos simbólicos que produzem e sustentam relações de dominação. Reforçando com isso o que pretendemos abordar no próximo capítulo, o discurso como uma construção social sendo o mesmo percebido como uma forma de ação no mundo. Nesse caso, os livros didáticos justificam-se como um objeto rico de pesquisa por se constituir como espaço privilegiado de disputas políticas de constituição de identidades.

CAPÍTULO 2 – RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

2.1 SOBRE O RACISMO NO BRASIL

Neste capítulo situaremos brevemente o marco teórico sobre relações raciais no Brasil com o objetivo de apresentar algumas considerações sobre os livros didáticos que, via de regra, contém conteúdos depreciativos em relação aos povos e culturas não oriundos da cultura europeia. O discurso dos textos e ilustrações dos livros didáticos, em geral, não deveriam caracterizar valor de superioridade ou inferioridade ao se falar sobre diversidade entre os grupos humanos. Pelo contrário a diversidade é um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade que em geral ajuda no reconhecimento positivado do alunado negro discriminado a “assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (MUNANGA, 2005, p.15).

Outra consideração importante para o desenvolvimento dessa dissertação é despojarmos-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Como argumenta Munanga (2005) essa é uma condição primordial, para que possamos transformar radicalmente nossa estrutura mental herdada do mito da democracia racial, mito segundo o qual no Brasil “não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo” (p.18).

Os estudos sobre relações raciais no Brasil podem ser classificados em três correntes de pensamentos diferentes. Uma primeira posição é a de Gilberto Freire com a proposta de compreensão do Brasil como *lócus* da democracia racial, cuja ideia baseava-se na crença da convivência cordial e harmoniosa das raças/etnias que compuseram a sociedade brasileira. A segunda posição teve, na chamada “escola de São Paulo”¹¹ e em Florestan Fernandes seu expoente no que se refere, à crítica ao “mito da democracia racial” preconizado por Freire. Para Freire o racismo

¹¹ Segundo BAZILLI (1999, p.21) “contou com a participação de figuras importantes da época, ou atuais (Octavio Ianni, Thales de Azevedo, Charles Wagley, Roger Bastide, Noemi Silveira, Fernando Henrique Cardoso), que desenvolveram, inicialmente, afinidades em torno de um projeto encomendado pela UNESCO que visava entender a democracia racial brasileira”.

é negado, velado, enfatiza a miscigenação racial e sustenta a tese de que as relações raciais no Brasil são cordiais, amigáveis. Para Florestan Fernandes as relações raciais são enfocadas pela grande distância sociais entre brancos e negros; a discriminação racial é transparente e marcada pela desigualdade. A terceira posição é marcada pela atuação do Movimento Negro e de cientistas sociais que “procuram, além de promover a crítica ao dogma da democracia racial, evidenciar que o racismo é constitutivo das desigualdades sociais brasileiras” (BAZILLI, 1999, p. 21).

Partindo da tomada de consciência que esses estudos revelaram, pretende-se realizar o resgate histórico a respeito da questão da mestiçagem do final do século XIX de que os intelectuais brasileiros se alimentaram a partir do referencial teórico desenhado pelos cientistas ocidentais (europeus e americanos) sobre o caráter ambivalente da mestiçagem. A idéia da mestiçagem tida ora como meio para “estragar e degradar a boa raça; ora como um meio para reconduzir a espécie a seus traços originais; as ideias sobre a degenerescência da mestiçagem” (MUNANGA, 2004, p. 53).

Os intelectuais do final do século XIX e início do XX defendiam o ideal de branqueamento como solução, pois estavam convictos de que os negros e os considerados mulatos eram inferiores. Suas teses estavam respaldadas na tese da mistura de brancos e não-brancos em que a alta taxa de fecundidade entre os brancos e a crença de que “os genes brancos eram dominantes. Estes eugenistas concluíram que a mistura de raças eliminaria a população negra e conduziria, gradualmente, a uma população completamente branca” (TELLES, 2003, p. 46). O lugar do negro no projeto de nação na visão dos intelectuais da época que se desenhava neste período só era possível mediante a negação de suas marcas raciais, pelo branqueamento.

Ao longo da história os discursos racistas no Brasil, passando pela “ideologia do branqueamento” e pelo mito da democracia racial, construíram propostas sociais que tinham como principal objetivo apagar a herança africana. O ufanismo¹² que glorificava a grandeza do nosso povo e da nossa terra, nitidamente identificado com a cultura européia, ausentava, marginalizava, estereotipava e discriminava a negros,

¹² Segundo GOUVÊA (2005, p.82) , o movimento Modernista no Brasil como, por exemplo, a Semana de 22, dialogava com as diversas expressões da vanguarda cultural européia.

dificultando com isso que a grande parcela dos negros cultivassem a sua auto-estima (GOUVÊA, 2005).

Segundo Borges, d' Adesky e Medeiros (2002, p.29) a intervenção do Movimento Social Negro e os estudos recentes de pesquisas raciais no Brasil feitas por setores do mundo acadêmico têm demonstrado que a exclusão e a discriminação estão mais relacionadas à cor da pele e aos traços faciais do que à ancestralidade. Essa é uma das razões pelas quais pesquisas trabalham com a classificação de grupos de cor, ao invés de grupos raciais. Para esses pesquisadores a proximidade de pretos e pardos em matéria de discriminação e desigualdades justifica agrupá-los numa mesma categoria sociológica podendo denominá-los de negros, afro-brasileiros ou afro-descendentes. A Síntese de indicadores sociais 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹³, apresenta dados recentes sobre a situação socioeconômica do Brasil:

O quadro geral das desigualdades raciais [...] tendeu a se manter inalterado, apesar dos avanços alcançados nos níveis de educação e rendimento da população brasileira do mesmo período [1992 - 1999]. As taxas de analfabetismo, embora tenham caído para todos os grupos de cor [brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas], ainda são, em 1999, duas vezes mais elevadas para pretos e pardos (da ordem de 20%) do que para brancos (8,3%). No Nordeste, por exemplo, que possui as taxas mais altas do País, o analfabetismo hoje ainda é mais expressivo entre os pretos (35%) do que entre os pardos (28%,4) e entre os brancos (21,3%). Também no Sudeste, onde são encontradas as menores taxas do Brasil, os pretos (14,4%) e os pardos (11,4%) também apresentam uma taxa bastante superior à dos brancos (5,6%). O analfabetismo funcional, isto é, pessoas com menos de 4 anos de estudo, atingia, em 1999, cerca de 40% da população preta e parda de 15 anos ou mais, enquanto incidia sobre 21% da população branca da mesma faixa etária (BORGES, D' ADESKY e MEDEIROS, 2002, p.29).

As desigualdades raciais no Brasil são evidentes e alarmantes, segundo o Atlas Racial Brasileiro (2005), “os negros são maioria entre os pobres (65%); maioria entre os indigentes (70%), em uma série histórica bastantes estável, com uma ligeira tendência de aumento da proporção de negros”. Além disso, os mais de 72 milhões de brasileiros pretos e pardos fazem com que o país apresente a maior população

¹³ População total: 183,9 milhões, sendo que no último PNAD (Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios) encontrou o Brasil sendo composto por 93.096 milhões de brancos (49,7%), 79.782 milhões de pardos (42,6%), 12.908 milhões de negros (6,9), 919 mil amarelos (0,5%) e 519 mil indígenas (0,3%).
Censo 2006.

afro-descendente do mundo, atrás apenas da Nigéria, país localizado na África ocidental (BORGES, D' ADESKY e MEDEIROS 2002, p.29).

As desigualdades entre negros e brancos não se devem somente às diferenças das condições de origem. Elas acontecem não somente pela dificuldade de ascensão social após abolição, mas, também, devido ao racismo dirigido aos negros. Segundo Silva (2005, citando HASENBALG, 2005) a “herança da pobreza” é um fato relevante, mas não explica suficientemente a situação de pobreza que assola as famílias negras na atualidade. A mobilidade social que possibilita pessoas de origens sociais/familiares diferentes alcançarem posições distintas na hierarquia social é muito mais favorável aos indivíduos brancos que aos indivíduos negros. As desigualdades se manifestam em áreas diversas, como a emprego e renda, saúde, moradia, educação.

Segundo Silva (2005), os diversos estudos sobre preconceito educacional dentro das escolas apontam a discriminação racial e a desigualdade nas relações raciais. Estudos explicitam que a desigualdade educacional inicia-se na educação infantil com o desnivelamento de custeio, de nível educacional dos profissionais, de condições gerais de atendimento. A rotina de espera e subalternidade inicia-se nos berçários e nas classes de educação infantil, onde as crianças negras e pobres; recebem baixo investimento governamental (ROSEMBERG, 1997, apud, SILVA, 2005).

Estudo conduzido por Telles (apud SILVA, 2005) realizou uma comparação de desempenho educacional entre irmãos de cor diferente (irmãos brancos comparados com seus irmãos pretos ou pardos). O estudo demonstrou que os irmãos brancos apresentaram maior propensão que seus irmãos negros a estarem na série apropriada para a sua idade. As irmãs negras apresentaram diferenças de desempenho de suas irmãs brancas. Segundo o autor, tais resultados evidenciam a importância da variável raça, tendo em vista que os irmãos possuem em geral a mesma classe social, família, moradia e outros fatores de capital social ou cultural (71).

Um dos mecanismos que oculta as desigualdades raciais no Brasil é o silêncio, que apresenta de forma não-direta uma centralidade eurocêntrica; valoriza simbolicamente os aspectos culturais, históricos e artísticos da Europa em detrimento aos legados de outros grupos étnicos que compõem a população brasileira. Esse silêncio se manifesta em particular nos currículos escolares.

Por outro lado, observa-se, nos últimos anos, uma visibilidade crescente do reconhecimento da identidade negra no país, em particular entre os afro-descendentes. As mudanças sobre a identidade negra no Brasil relacionam-se às discussões sobre políticas afirmativas. Exemplo disso é o aumento da presença de negros militantes em instituições do poder Executivo, Judiciário e Legislativo, instituições nas quais destacam-se conquistas de políticas públicas importantes como: projeto, que foi aprovado por unanimidade pela Assembléia Legislativa e sancionada pelo governo de estado do Rio de Janeiro, na forma da Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, que instituiu 40% das vagas para negros e pardos na Universidade do Estado de Rio de Janeiro (UERJ). Outra manifestação, nesse caso local, é a diversificação de organizações do movimento negro em Curitiba (por exemplo, Associação Cultural de Negritude e Ação Popular-ACNAP; o Instituto Brasil e África; Instituto de Pesquisa do Afro descendente - IPAD; Instituto 21 Março; Rede de Mulheres Negras – PR); que conseguem visibilidade em diferentes setores da sociedade civil, por atuarem na defesa de direitos coletivos e das vítimas de discriminação racial (ARAÚJO, 2000, p.31).

Essas crianças e jovens por serem negras, na sociedade brasileira, têm como referência principal a escravidão e “difícilmente se consideram como parte da sociedade ou alguém que tem um papel significativo na sua construção” (PEREIRA, 2006, p.17). O desejo e o ideal de embranquecer permanecem atuantes e podem conduzir à baixa-estima:

A repressão ou persuasão leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer (SOUZA, 1983, p.5).

Mesmo reconhecendo esses limitadores, é possível identificar manifestações de identidade¹⁴ negra brasileira, em particular via grupos de afro-descendentes que expressam desejo manifesto de estabelecer metas comuns de proteção e enfrentamento diante do preconceito e da discriminação racial existentes na sociedade. Apesar da proliferação de discursos que muitas vezes competiram entre si, observa-se uma relativa unidade na oposição ao racismo, o reforço da auto-

¹⁴ Para (PEREIRA, 2006, p.20) a identidade tem a ver com o sentimento de pertencimento do indivíduo a um grupo étnico-racial, cujo processo não se desenvolve no isolamento, mas na interação.

estima pela valorização dos traços fenotípicos e da herança cultural africana (ARAÚJO, 2000, p.31).

Tendo como parâmetro as análises sobre as desigualdades nas relações raciais entre negros e brancos, esse capítulo tem continuidade na revisão da literatura de pesquisas brasileiras sobre relações raciais em livros didáticos.

2.2 RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDATICOS

Nessa parte está disposta análise sobre resultados de pesquisas sobre brasileiros que estudaram relações raciais em livros didáticos, em estudaram particular a hierarquização entre brancos e negros.

A pesquisa volta-se para a análise da presença negra nos livros didáticos de Ensino Religioso, o que é relevante para o campo do conhecimento educacional tendo em vista que, segundo Batista, (apud SILVA, 2005, p. 9), existem na literatura diversos argumentos e características importantes para que o livro didático seja mais estudado no país: ele é a fonte de informação mais importante para grande parte dos professores e dos alunos da escola brasileira; o seu uso é mais intenso nos estratos econômicos mais baixos das populações escolares; e ele possui enorme participação na produção editorial brasileira. SILVA (2005) salienta que, apesar de todos esses motivos descritos acima, o discurso racista em livros didático ainda é tema pouco estudado.

O livro didático pode ser objeto rico de pesquisa por constituir-se espaço privilegiado de disputas políticas de constituição de identidades; pois nele, há diferentes personagens e modelos de interpretação, significados, saberes, conceitos, normas, valores para seus leitores (RIBEIRO, 2004, p.365). Diversas manifestações e ações transcorridas nas últimas décadas ao serem confrontadas na revisão sobre livros didáticos no Brasil, tem sido, na maior parte das vezes, invisíveis aos olhos de autores e editores, reforçando o que Silva constatou na sua análise sobre livros didáticos: "a) lacunas nos conhecimentos acadêmicos acumulados sobre o tema; b) intensa mobilização social sobre a questão; c) equívocos/ descaminhos da ação governamental caso as medidas assumidas visassem enfrentar o racismo constitutivo da sociedade brasileira" (2005, p.9).

Silva (2005), revisando a base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação/ANPED, sobre teses e dissertações defendidas entre 1981

e 1998, encontrou 114 títulos sobre o tema “Livro Didático”. Entre eles, somente quatro eram relacionados a racismo (estereótipos, preconceito ou racismo), em um total de mais de oito mil títulos de teses e dissertações defendidas. O autor descreve que encontrou 44 referências sobre discurso racista em livros didáticos em publicações entre 1987 e 2001. A complexidade de temas e problematizações que podem ser formulados a partir do livro didático têm transformado este objeto de estudo no veículo mais estudado, no Brasil. Encontramos educadores, historiadores, lingüistas, semiólogos, entre outros profissionais, preocupados em investigar questões ligadas à dimensão simbólica do racismo, à sua continuidade e suas transformações, aos usos e práticas na produção e reprodução, aos valores e ideologias, aos estereótipos e preconceitos de seus conteúdos. Das 218 publicações que Silva (2005, p.9) localizou tratando de discursos racistas, somando 47(21%), analisavam livros didáticos.

A pesquisa bibliográfica realizada nas mesmas bases de dados verificados por Silva (2005), para construção desse capítulo, chegou a resultado similar “o número de referências, não reflete a quantidade de pesquisas, pois diversos escritos são repetições sobre o mesmo material empírico” (p.10). Na incursão pelos trabalhos publicados sobre livros didáticos e discursos racistas entre os anos de 2002 e 2007¹⁵, verificamos que os autores não fugiram à regra do que constatou Silva (2005); os trabalhos focalizaram preferencialmente o Ensino Fundamental e a disciplina de História esteve presente em quatro trabalhos publicados.

Para apresentar os resultados de pesquisas brasileiras sobre racismo em livros didáticos, utilizou-se como base os trabalhos de estado da arte realizados por Silva (2005) e por Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) que afirmaram:

Em seu conjunto, a produção é relativamente frágil, teórica e metodologicamente, fragmentada e inconstante. Isto é, os textos nem sempre explicitam se dialogam com a produção ou a recepção, qual o modelo societário subjacente às suas inferências e qual o alcance das interpretações. São poucos os autores ou grupos de pesquisas que se mantêm trabalhando sobre o tema por um período relativamente longo. A produção sobre livro didático ignora este capítulo, ou o trata superficialmente (Freitag et al., 1989; Munakata, 1997, 2000; Em Aberto, 1996), da mesma forma que , com raras exceções, essa produção ignora o acúmulo de conhecimento sobre livros didáticos no Brasil. Complementarmente, estudos sobre relações raciais no Brasil,

15 Todos os trabalhos estão citados na Bibliografia. Não temos como proposta analisar todas as dissertações com profundidade, tendo em vista que a idéia é ressaltar, de forma breve, trabalhos que focalizaram a temática que estamos abordando; nesse caso, relações raciais e livros didáticos.

especialmente sobre o movimento negro nas décadas de 1980 e 1990, apesar de mencionarem o combate ao racismo em livro didático como um dos itens do seu ideário político, omitem o acervo de pesquisas sobre livros didáticos (D'Adesky, 2001; Guimarães, 2002). Apesar da tiragem bastante significativa, os livros didáticos não entram na configuração da representação do negro na mídia (D'Adesky, 2001). Além disso, observa-se uma quase que ausência de referências a outros estudos sobre o próprio tema. À exceção de pesquisas do próprio autor, ou de grupos de autores com filiação direta, são raras as citações, as discussões, as contraposições e críticas, mesmo em estudos de mesma universidade ou programa de pós-graduação (Silva 2002). Isto é, defrontamo-nos com uma cultura e carências que são velhas conhecidas da academia brasileira. Além da necessidade de aprofundamento teórico conceitual indispensável à constituição de um campo de estudos, notamos algumas lacunas nesse conjunto de textos: ausência de diálogo com o campo de estudos das relações raciais no Brasil; pouca preocupação com o tratamento dado à História da África, disciplina reivindicada pelo movimento negro para integrar o currículo escolar; pouca atenção dada ao vocábulo racial "nativo", usado nos livros didáticos. As implicações são sérias: dificilmente poderíamos falar em campo de conhecimento constituído. Assim sendo, a retaguarda disponível para propor e implementar ações práticas é frágil, para além do diagnóstico genérico "os livros didáticos brasileiro são racistas", e das palavras de ordem genérica "é necessário mudá-los" (p.130-131)

Ao constatar tal fato ressaltado nas leituras realizadas nas dissertações, pode-se dizer que os mesmos revelaram que os livros didáticos apresentaram mudanças significativas, quanto a edições, diagramações, ilustrações, as publicações ficaram mais diversificadas e amplas. De certa maneira houve uma assimilação e determinados avanços pedagógicos, mas as mudanças foram mais tênues no que diz respeito a relações entre negros e brancos. As pesquisas afirmam que o discurso dos livros analisados tendem a personificar os negros ainda em diversos momentos na escravidão e em expressiva subordinação ao branco.

2.2.1. ESTUDOS ATÉ A DÉCADA DE 1980

Estudos sobre preconceito racial e livros didáticos e paradidáticos no Brasil iniciaram-se na década de 1950, com pesquisas realizadas por Leite e por Holanda (apud SILVA, 2005). As pesquisas apontaram que o preconceito racial raramente era explícito, mas que a discriminação racial estava presente, principalmente por formas implícitas de racismo, pela ausência de personagens negros, pela presença de estereótipos e pela correlação dos personagens negros com posições sociais desvalorizadas.

Além do preconceito, essas novas pesquisas privilegiaram o conceito de estereótipo, que vinha sendo popularizado pela entrada da psicologia social no

Brasil. A depreciação em relação aos negros apresenta-se muitas vezes em ilustrações veiculando o negro sob forma estereotipada e negativa, o índio como selvagem, a mulher como mãe e doméstica, o caboclo brasileiro como caipira (FARIA 1984). Também para LUZ, (1983) os estereótipos justificam a exploração e a opressão pelo índice imaginário de superioridade de um grupo humano sobre outro, recalçando todo o processo histórico que engendrou esta determinada situação. Nova leva de pesquisas foram realizadas a partir da década de 1980, tendo como inspiração teorias reprodutivas que enfatizavam o papel da escola como reprodutora das discriminações existentes na sociedade contra determinadas categorias étnico-raciais. Algumas pesquisas propuseram novas metodologias capazes de captar as nuances de discriminações raciais contra negros no Brasil e uma depreciação sistemática de personagens negros, além de uma valorização sistemática de personagens brancos (PINTO, apud SILVA, 2005).

Silva (2005) destaca a pesquisa de Pinto (1981), que analisou uma amostra de 48 livros de leitura para quarta série do Ensino Fundamental, publicados entre 1941 e 1975. A pesquisa merece destaque porque tratou centralmente do tema e adotou uma perspectiva diacrônica, recolhendo dados escolhidos com base em uma listagem da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e captando permanências e transformações de discriminações. Mostrou em sua análise a naturalização da condição de branquidade dos personagens nos textos e nas ilustrações; sendo estes apresentados como representantes da espécie, ocupando quase a totalidade de posições de destaque nas ilustrações de capa, com identificação de nome próprio e em sua maioria por sua nacionalidade e inseridos em contexto familiar. Os personagens brancos foram ilustrados em atividades ocupacionais as mais variadas possíveis e com prestígio e poder de atuação e autonomia. Em contraposição os personagens negros foram retratados em número muito limitado, sempre em funções mais desvalorizadas socialmente, sem possibilidade de atuação na narrativa, geralmente em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro (PINTO, apud. SILVA, 2005). A esse respeito a pesquisadora se pronunciou afirmando que:

Seja de uma maneira mais rigorosa em que os argumentos são subsidiados pela comparação e quantificação dos exemplos apresentados, seja de uma maneira mais impressionista, conseguem desvendar não só discriminações e preconceitos explícitos, menos perceptível, que se configura através do

silêncio ou da ausência de representantes de outras raças ou etnias (PINTO, apud. BAZILLI et. Al. 1999).

Outra pesquisa que empreendeu uma análise de uma amostra com 82 livros de Comunicação e Expressão, da alfabetização à 4 série do Ensino Fundamental, da pesquisadora Ana Célia Silva (1988). Os manuais que constituíram sua amostra eram os mais utilizados numa determinada região de Salvador e a pesquisadora selecionou para análise 16 livros que apresentavam maior incidência de estereótipos. Os resultados foram bastante semelhantes aos de Pinto (1981). Na comparação da representação de crianças negras e brancas, os dados reiteraram a naturalização do branco, enquanto a criança negra foi representada de forma negativa (p.13).

2.2.2 ESTUDOS DE 1990 A 2003

Silva (2005) discute os resultados de pesquisa que analisou em sua amostra 100 crônicas mais frequentes numa amostra de 127 livros didáticos de Língua Portuguesa, da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. A sua pesquisa revelou presença de estereótipos raciais, personagens negros com pouca possibilidade de atuação na narrativa a incorporação de concepções preconceituosas por personagens negros. A utilização de termos pejorativos e grotescos e associação da imagem de uma menina negra como um “animalzinho” foi um dos atributos raciais revelados na pesquisa haja vista que segundo Silva (2007), outras terminações colocaram os negros presentes nas crônicas como pobres ou miseráveis e desempenhando papéis sociais estereotipados, como mostra a citação abaixo:

Os personagens negros trazidos nas crônicas eram estereotipados, em classe social, atividades laborais, atributos negativos, ausência de nome e quaisquer referências a atividades ou características positivas. Os personagens, listados nas crônicas, foram: 1 - garoto de 16 anos, preto, tomado como assaltante; 2 - empregada doméstica e pintor “atrevido”, “descarado”, sem vergonha”; 3 - “sambista de cor”; 4 - prostitutas, “uma mulata e alta e uma baixa e preta”, “ambas pobres e feias”; 5 - empregada doméstica; 6- “preto baixo, forte e desdentado”, malandro que aplica golpe em médicos; 7 - “negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente encostada no poste como um animalzinho”; 8 - “casal de pretos”, “compostura da humildade”, “uma negrinha de seus três anos, toda arrumadinha no vestido pobre”, “três seres esquivos”, “ a negrinha finalmente agarra o bolo com as duas mãos sôfregas e põe a comê-lo” (SILVA, 2007, p.9).

Procurando responder à indagação se os professores do curso de magistério estariam proporcionando “aos seus alunos a oportunidade de refletir sobre diferenças étnico-raciais de modo geral e particular no contexto escolar” (PINTO, 1999, p.8) a autora realizou um primeiro estudo para o magistério de Ensino Médio, analisando livros didáticos de História do Brasil, Biologia, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação e conclui que os livros didáticos suprimiram as passagens mais criticadas pelo movimento negro nas décadas anteriores. A partir de então, a cobrança do movimento negro e de pesquisadores de mencionar a história de Zumbi e de Palmares, passou a ser atendida. A pesquisadora identificou ainda lacunas no tratamento dos problemas que o negro enfrenta na sociedade brasileira em questões importantes de como a “resistência negra no continente de origem e no Brasil era tratada de forma superficial, enfatizando manifestações individuais, em lugar de coletivas. O negro era muito mais tratado como objeto, que como sujeito” (PINTO, 1999, apud SILVA, 2007, p.10).

As pesquisas do início da década atual (CRUZ, 2000; OLIVEIRA, 2000; BEISIEGEL, 2001; CÉLIA SILVA, 2001; SILVA, 2005) apresentaram avanços e permanências no que se refere aos discursos raciais nos livros didáticos. Nas amostras analisadas os livros detectaram uma representatividade mais positiva em relação aos personagens negros, como: diversificação de papéis e funções, familiares e profissionais; adjetivação positiva; localização no centro ou em primeiro plano em ilustrações; ausências de representação estereotipada, menções positivas à criança negra; utilização de nome próprio para referir-se à criança negra; representação em práticas de atividades de lazer. Os personagens negros humanos passaram a existir e as editoras passaram a ter mais cuidados com as representações gráficas de personagens negros (SILVA, 2007).

Na análise de conjunto de pesquisas por Silva (2007), algumas permanências foram identificadas, como o uso de estratégias discursivas de forma a amenizar a responsabilidade dos portugueses pela escravidão; a mão-de-obra imigrante dos brancos europeus associados ao progresso. A associação do negro à figura do escravo e a sua imagem à escravidão “foram pouco profícuas, pois, em lugar da velha associação, foram realizadas outras, com personagens folclorizados e/ou estereotipados” (SILVA, 2007, p.11). Os personagens negros mantiveram o uso da voz passiva nas narrativas textuais e em geral sendo apresentados não como sujeitos históricos, mas como dependente de ação de outros. Prevaleceu uma lógica

que coloca o negro sempre na condição de seus antepassados escravizados, com ausência de menção às resistências e conquistas que a população negra conseguiu pós-escravidão na sociedade contemporânea. Os textos didáticos analisados mantêm a tendência de um discurso universalista e não oferecem espaço para a diferença, para manifestações culturais, além das brancas. Em geral, os personagens brancos atuaram e, muitas vezes, apresentaram uma função de “salvadores” em relação a personagens negros. Por outras, atuaram, sutilmente, para corrigí-los de suas crenças, opiniões e valores.

O estudo de Marco Oliveira (2000) trabalhou com uma amostra de 25 livros didáticos de história, de 5ª a 8ª séries publicados entre 1978 e 1998. O pesquisador aplicou um questionário a 111 professores da cidade de São Paulo e obteve nos relatórios dos cursos de Prática de Ensino de História da USP, comparativos da análise que informa sobre modificações na forma de abordagem dos conteúdos. Nos livros editados no primeiro período com os editados no final sua abordagem localizou modificações nos conteúdo dos editados na primeira década que apresentaram uma história mais tradicional, definida pelo pesquisador como aquela centrada numa narrativa linear, cronológica, positivista, espelhada na biografia de ‘heróis’. As edições mais recentes buscaram se respaldar em outras perspectivas historiográficas (OLIVEIRA, apud. SILVA et. Al. 2007).

Cruz (2000) trabalhou com livros de “Estudos sociais”, estando esta disciplina escolar em processo de subdivisão, em História e Geografia, tendo sido privilegiados os conteúdos de História. A pesquisa analisou nove livros didáticos de Estudos sociais. Pautando seu critério nas políticas do livro didático do Brasil. A pesquisadora estabeleceu três intervalos: dois títulos foram depositados entre 1982 e 1984, período anterior ao PNLD; quatro foram depositados ou editados entre 1985 e 1994, dez primeiros anos do PNLD; três foram editados entre 1996 e 1998, período de início da avaliação sistemática do PNLD. Os dados de Cruz (2000) são convergentes com os de Oliveira (2000) segundo Silva (2007, p.11).

A pesquisa sobre livros didáticos de Língua Portuguesa de Ana Célia Silva (2001) constituiu uma amostra inicial com 15 livros didáticos, da alfabetização à 4ª série, utilizados em uma escola estadual de São Carlos/SP. Foram selecionados cinco livros publicados entre 1992 e 1997. A pesquisa fez comparações com a realizada pela autora em 1988 e seu resultado final foi que na amostra mais recente

o discurso foi mais favorável aos personagens negros, tanto nos textos quanto nas ilustrações.

2.2.3 ESTUDOS DE 2003 À ATUALIDADE

Aos resultados da pesquisa de Silva (2005) e do estado da arte realizado pelo mesmo, que analisou pesquisas publicadas até 2003, se incorporam os resultados de pesquisa bibliográfica realizada, de estudos entre 2003 e 2008. Um aspecto significativo é que, pesquisando nas mesmas bases de dados para fazer o levantamento bibliográfico, se observa um aumento de frequência de pesquisas sobre a temática, mas quase que exclusivamente dissertações de mestrado, por vezes com resultados das mesmas dissertações publicados como trabalho completo em anais de congresso e uma das mesmas publicada como livro. Incorporam-se nessa análise os resultados de sete dissertações. Significa uma preocupação mais intensa de jovens que ascendem à pós-graduação para fazer trabalhos de aprendizagem de pesquisa, mas pouca circulação dos resultados visto que a maior parte das dissertações, em termos de circulação, vai pouco além da leitura pelas bancas de avaliação. Pode-se considerar um interesse significativo sobre o tema, no entanto restrito a trabalhos de pesquisas iniciais. Ou seja, não se observa teses e nem artigos com novos resultados sobre a temática.

Em relação aos resultados de Silva (2005), a pesquisa analisou amostra com total de 33 livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do ensino fundamental, publicados entre 1975 e 2003. Numa análise diacrônica, comparou os livros publicados entre períodos (1975-1984; 1985-1993; 1994-2003). Nos livros foram contadas 794 unidades de leitura, das quais 252 foram analisadas. Os números de personagens brancos somaram 698 nas unidades de leitura, para 43 personagens negros. A taxa de branquidade que fornece a relação de números de personagens brancos correspondentes a cada unidade de personagens negros foi de 16,2. Os resultados possibilitaram a afirmação que no longo prazo as mudanças nos discursos racistas foram muito limitadas, permanecendo uma série de formas discursivas de hierarquização entre brancos e negros.

A seguir estruturamos no quadro 2 uma síntese dos resultados das principais pesquisas realizadas entre as décadas de 1980 até 2008 sobre racismo em livros didáticos. O quadro é adaptação do quadro de Silva (2005). Somente o último item

do quadro é novo em relação ao quadro original. A maior parte são reiteraões de resultados, com acréscimos das novas pesquisas (OLIVA, 2003; COSTA, 2004; RIBEIRO, 2004; FILHO, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006).

- Pesquisas que apresentaram os personagens **brancos como representantes da espécie humana**, muito mais frequente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque (Pinto, 1987; Ana Silva, 1988; Oliva, 2003; Costa, 2004; Ribeiro, 2004; Carvalho, 2006; Pereira, 2006, Filho, 2005; Teixeira, 2006;); personagem negro menos elaborado que branco (Pinto, 1987; Ana Silva 1988; Cruz, 2000; Paulo Silva, 2005; Carvalho, 2006; Pereira, 2006). Personagens negros **sub-representado nos livros didáticos** (Ana Silva, 2001; Costa, 2004; Paulo Silva, 2005; Ribeiro, 2004; Filho, 2005; Carvalho, 2006; Pereira, 2006;Teixeira, 2006;).
- Personagens **negros aparecem menos frequentemente em contexto familiar** (Pinto, 1987; Ana Silva, 1988, 2001; Paulo Silva, 2005; Teixeira, 2006;) e **desempenham número limitado de atividades profissionais**, em geral as de menor prestígio e poder (Pinto, 1987; Ana Silva, 1988; Cruz, 2000).
- **Crianças negras representadas em situações consideradas negativas** (Ana Silva, 1988), raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer (Ana Silva, 1988, Paulo Silva, 2005; Ribeiro, 2004; Teixeira, 2006;).
- Negros prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como **objeto da ação do outro**, em contraponto com os personagens brancos, com atuação e autonomia. (Pinto, 1987; Chinellato, 1996; Cruz, 2000, Paulo Silva, 2005; Carvalho, 2006; Pereira, 2006; Teixeira, 2006;).
- Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentam as **concepções preconceituosas compartilhadas pelos personagens negros** (Chinellato, 1996).
- As crônicas mais frequentes em textos didáticos apresentaram os **personagens negros pobres ou miseráveis, que desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados** (Chinellato, 1996; Teixeira, 2006;). Por outro lado, **as narrativas das crônicas desvelaram a existência do preconceito e o utilizaram para expor ao ridículo os agentes preconceituosos** (Chinellato, 1996).
- Personagens negros **em contexto sócio-cultural omitido**, prevalecendo valores da cultura européia (Negrão 1988; Ana Silva, 1988, 2001; Chinellato, 1996; Pinto, 1999; Oliveira, 2000; Oliva, 2003; Costa, 2004; Filho, 2005; Paulo Silva, 2005, Carvalho, 2006; Pereira, 2006; Teixeira, 2006; Teixeira, 2006;).
- Textos que condicionam a representação **do negro como escravo**, vinculando-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo (Oliveira, 2000,Oliva, 2003; Ribeiro, 2004; Teixeira, 2006;), associando o trabalho livre e o progresso do país aos brancos (Cruz, 2000; Ribeiro, 2004; Filho, 2005).
- Manutenção da **população negra confinada a determinadas temáticas** que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (Oliveira, 2000; Pinto, 1999; Cruz, 2000; Costa, 2004; Ribeiro, 2004; Paulo Silva, 2005; Carvalho, 2006; Pereira, 2006; Teixeira, 2006;).
- **Omissão e superficialidade** ao estudo obrigatório do continente africano e das civilizações africanas conforme a **Lei de Diretrizes de Base10. 639/03** (Oliva, 2003; Filho, 2005; Carvalho, 2006; Pereira, 2006; Teixeira, 2006;)

QUADRO 2 - SÍNTESE DE RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE O NEGRO EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS

FONTE; ADAPTADO DE SILVA, 2005, p.14.

Dentre as dissertações que incorporamos dos resultados, somente a pesquisa de Carvalho (2006) apresentou um estado da arte sobre racismo em livros didáticos. As escassas citações de outros trabalhos revelam a ausência de diálogo,

crítica e contraposições que dão forma a uma área de conhecimento. Apresentamos sinteticamente alguns resultados dessas pesquisas.

A pesquisa de CARVALHO (2006)¹⁶ apresentou como foco a análise do cotidiano escolar e a utilização dos textos didáticos, com abordagem dirigida por questões de análise de conteúdo e como a imagem do negro é representada nos livros didáticos. Os resultados das suas análises nos livros didáticos de História utilizados na amostragem da pesquisa entre os períodos de 1996 a 2001 apontaram que as imagens dos negros não tiveram (re) significações como previam as legislações do início da década de 1990¹⁷. Não houve mudanças nos conteúdos e nos temas dos livros didáticos “no que diz respeito à História, às culturas, ao Cotidiano e à Religião dos negros africanos e de seus descendentes na África e no Brasil. Constata-se uma continuidade e uma repetição dos temas, textos e conteúdos nos dois livros didáticos analisados de História” (p.127).

Um estudo de seis coleções didáticas de História do Brasil, realizado por Oliva (2003)¹⁸ apontou representações eurocêntricas nos manuais analisados; apenas em cinco manuais a África possuía capítulo específico e, nas demais, apareceu como um figurante sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante em relação a outras temáticas. Entre os livros analisados o pesquisador ressalta a preocupação de um autor do livro com a África contemporânea, porém, a “imagem que ele transmite aos alunos da África contemporânea é simplista e falsa. Ninguém desconhece as dificuldades e carências do Continente, mas resumir a África a essas faces é um perigoso argumento” (p.35). Esse trecho revela ao pesquisador as grandes lacunas e pouco estudo acadêmico, principalmente nas graduações, aliado às poucas traduções e publicações do mercado editorial sobre o continente africano sem muita continuidade e sem muita

¹⁶ A pesquisadora analisou os seguintes manuais: PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *História & Vida Integrada – “Os Conteúdos de História Geral e História do Brasil Integrados”* – 6ª série. Ed. Ática. 1ª edição. 1ª impressão, 2002. PNLD 2002 – FNDE – MEC. PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *História e Vida: Brasil: da Pré-História à Independência*. 5ª série. V. 1. 19 ed. São Paulo: Ática, 1996. MEC/FAE/PNLD.

¹⁷ A Lei Municipal nº 4446/96 que a pesquisadora faz referência foi sancionada em 1994 no município de Florianópolis em que estabelecia a inclusão dos conteúdos da História afro-brasileira.

¹⁸ As obras pesquisadas por Oliva (2003), DREGUER, Ricardo & TOLEDO, Eliete (2000). *História: cotidiano e mentalidades*. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo, Atual. MACEDO, José Rivair & Oliveira, Mariley W. (1996). *Brasil: uma história em construção*, vol. 3. São Paulo, Editora do Brasil. MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição & CATELLI JR., Roberto (2000). *História temática*. 6ª série. São Paulo, Scipione. MOZER, Sônia & TELLES, Vera (2002). *Descobrimos a história*, 5ª série. São Paulo, Ática. RODRIGUE, Joelza Éster (2001). *História em documento: Imagem e texto*. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo, FTD. SCHMIDT, Mario (1999a). *Nova história crítica*, 6ª série. São Paulo, Nova Geração. (1999b). *Manual do professor. Nova história crítica*, 6ª série. São Paulo, Nova Geração.

iniciativa sobre a história dessa civilização. O que reflete os preconceitos existentes na sociedade brasileira, despreparo de professores e desatenção de editoras pela temática.

À luz dos discursos raciológicos e suas representações no cenário brasileiro, produzidos nos manuais escolares desde o século XIX e ao longo do século XX, Ribeiro (2004)¹⁹ analisou as permanências e as transformações ocorridas nas práticas discursivas que forjam as imagens do Brasil como um país “racializado” nos manuais escolares da disciplina de História. O pesquisador analisou dez manuais didáticos com o intuito de realizar a “desconstrução das práticas discursivas sobre a identidade nacional forjadas pelos manuais escolares de história assentada na matriz estática e fechada de pensamento do conceito de raça na formação da nossa sociedade e as implicações históricas, políticas, econômicas sociais, culturais” (p.15). As considerações temáticas de sua proposta de pesquisa abordam as representações forjadas sobre cada uma das três “raças” constituintes da nacionalidade brasileira (índios, portugueses e negros). No caso, das populações indígenas as caracterizações nos manuais publicados no segundo Reinado até os dias de hoje se assemelham e apresentam as mesmas categorias descritivas como: origens e classificação; aspectos físicos e usos e costumes; organização social e política; língua e cultura; influências para a formação da sociedade nacional (RIBEIRO, 2004, p.28). Os portugueses são representados por esses manuais escolares como o descobridor, Portugal como pátria-mãe que deu origem à nação-filha e o povo português escolhido para trazer a luz da civilização e da fé cristã; sendo o português, europeu de origem racial “branca ou caucasiana”, o grande

¹⁹ Obras pesquisadas por Ribeiro (2004), MACEDO, Joaquim Manuel de. Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primara, 10^a Ed. (Rio de Janeiro, H. Garnier, 1907), RIBEIRO, João (J. Batista R. de Andrade Fernandes). História do Brasil - curso médio, 17^a Ed. Revista e completada por Joaquim Ribeiro (Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1935). SERRANO, Jonathas. Epítome de História do Brasil, 3^a Ed. (Rio de Janeiro, F. Briguiet & Cia Editores, 1941). SILVA, Joaquim. História do Brasil para a primeira série ginasial, 8^a Ed. (São Paulo, companhia Editora Nacional, 1951). POMBO, José Francisco Rocha. Compêndio de História da América, 2^a Ed. (Rio de Janeiro, Benjamim de Águila Editor, 1925) História do Brasil, ^a Ed. Revista e atualizada por Helio Vianna (São Paulo, Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1952). HOLANDA, Sérgio Buarque de et al. História do Brasil - curso moderno (Das Origens à Independência), 5^a série, Estudos Sociais (São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975). PILLETI, Nelson & PILLETI, Claudino. História & Vida - Brasil: Da Pré- História à Independência, Volume 1, 1^o grau, 4^a Ed. São Paulo, Editora Ática, 1991). ALENCAR Francisco et al. Brasil Vivo: Um Nova História da nossa gente, Volume 1, 1^o grau, 12^a Ed. (Petrópolis, RJ, Vozes, 1992). RODRIGUE, JOELZA Ester. História em documentos: imagem e texto, 7^a série (são Paulo, FTD, 2001). HERMIDA, Antonio J. Borges. História do Brasil, 5^a série (São Paulo, Companhia Editora Nacional, s.d).

“motor”, o rio, que congregaria as contribuições dos “afluentes” das raças negras e indígenas para a formação da identidade nacional brasileira (RIBEIRO, 2004, p.29).

As representações sobre os negros nos manuais escolares não fugiram ao roteiro editado pelos intérpretes do Brasil no século XIX, pois os manuais apresentam uma ordem discursiva em que suas temáticas seguem uma trajetória que passa pela justificativa da escravidão africana, o tráfico negreiro, o cotidiano do cativo, as resistências, os hábitos e costumes, “as particularidades da escravidão brasileira e as influências deste elemento na formação da nacionalidade têm sido privilegiados pelos autores na composição das imagens do negro em seus manuais escolares” (RIBEIRO, 2004, p.29). Segundo Ribeiro (2004) a pesquisa revelou que os historiadores pesquisados, quando tomaram a tríade racializada (índios, portugueses e negros) como uma verdade inquestionável, determinaram por meio dos livros didáticos o lugar e ordem que cada um desses grupos iriam se situar na fabricação de um passado para o Brasil e para a nação. De acordo com o pesquisador “cada uma das raças foi definida, padronizada, comparada e classificada de acordo com seus níveis de civilização - tendo os portugueses (europeus e brancos) como padrão de humanidade e civilização superior” (p. 407)

Outra dissertação sobre livros didáticos e discursos racistas, (FILHO 2005) apresenta um problema semelhante ao dos outros pesquisadores: “qual história os livros didáticos, muito utilizados pelos professores em sala de aula, narram sobre os negros na conformação da história nacional?” (p.13)²⁰. Procurou contextualizar aspectos sociopolíticos e culturais dos discursos verbais e iconográficos nos livros didáticos e a apresentação de aspectos da organização das três edições. Em cada volume foram analisados textos, imagens e atividades elaboradas para os alunos pelos autores. Na análise de Filho (2005), a pesquisa constatou que a história do Brasil Colonial e Imperial reconstituiu a temática escravista e apresentaram relações entre dominantes e dominados. Os autores limitaram-se às representações sobre o tráfico, sobre a escravidão e sobre a resistência daqueles que, reagindo ao castigo, fugiam. Assim restringiram a discussão nesse campo e não abordaram a diversidade da atuação dos negros na construção da sociedade brasileira. Prevaleceu no discurso textual a temática escravista (p.166). O pesquisador ressalta ainda que os

²⁰ O pesquisador analisou três edições de livro de História de PILLETTI, Nelson. História do Brasil. São Paulo: Ática, 1986; PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. História & Vida. Brasil: da Pré-história à Independência. V.1. São Paulo: Ática, 1997; e PILETTI, Nelson, Claudino. História & Vida Integrada. &ª série. São Paulo: Ática, 2001.

autores “não conseguiram superar a permanência de certas representações que pouco têm colaborado para uma identificação positiva dos negros na sociedade brasileira” (FILHO, 2005; p.168).

O estudo de (PEREIRA, 2006)²¹ sobre os currículos escolares observou o silenciamento dos manuais quanto à contribuição da população negra e indígena na formação identitária brasileira. Nas 5ª e 8ª séries “não trata de forma devida a questão da identidade e da diferença étnico-racial” (p.149). Observou-se ênfase dos professores entrevistados na ideia da miscigenação, o que, na análise da pesquisadora, prejudica o processo de identificação dos alunos negros e não negros. Em específico, a pesquisadora constatou que entre os profissionais da disciplina de Língua Portuguesa entrevistada numa Unidade de Educação Básica não existia uma preocupação em trazer a temática racial para currículo da disciplina e nem uma valorização da cultura africana e afro-brasileira por meio de textos literários que abordassem a questão (p.152). Pereira (2006) salienta que entre os professores de História entrevistados, há um silenciamento no currículo escolar sobre a História da África e de outras regiões antes do contato com a “civilização” branca. Ou seja, os resultados contrariam o disposto na Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da História e cultura Afro-brasileira. Os professores da disciplina de geografia afirmam que o continente africano “só é estudado, e muito superficialmente, nas séries finais do Ensino Fundamental” (p.153). A pesquisadora conclui que a temática racial não é tratada e não afirma a identidade étnico-racial no tocante ao segmento negro. Nessa pesquisa e nas seguintes temos um aspecto diferenciador em relação aos outros estudos, pois o livro didático não é estudado somente por suas características textuais, mas são incorporadas análises de dados coletados com professores (PERREIRA, 2006; COSTA, 2004) e com alunos (COSTA, 2004; TEIXEIRA, 2006).

A pesquisa de Costa (2004)²² detectou duas categorias principais nas quais as formas correntes de depreciação do grupo de negros aparecem nos manuais: A primeira é a invisibilidade que incide nos personagens negros. Para a pesquisadora, num país que, segundo o IBGE de 2000, registra 45% da população se declarando

²¹ Pereira (2005) entrevistou 07 professores das disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa com o intuito de investigar como são “(re) produzidos discursos que envolvem a questão da identidade e da diferença étnico-racial nas disciplinas” (p.125).

²² Entrevistou grupos professores e alunos de 5ª a 8ª série da rede pública do estado de Mato Grosso com o objetivo de analisar como os mesmos percebem as situações de discriminação racial contra negro, contidas nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

negra, os manuais didáticos analisados apresentaram 11% de personagens negros nos textos verbais e não - verbais representações coletivas e individuais. A segunda é detratção dos personagens negros nos textos não-verbais individuais e coletivos que foram 17% de representações de pessoas com fenótipos característicos do grupo negro e, dos quais, 72% do total são apresentados em perspectivas negativas. Os personagens negros associados, “à sujeira, ao abandono, às drogas, à mendicância, à escravidão e miséria” (p.70).

A pesquisadora Costa (2004) constatou um fato peculiar em seus resultados. Realizadas entrevistas com professores e com alunos, esses últimos captaram de forma mais significativa que seus professores as situações de preconceitos e discriminação racial presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Sobre as respostas dos professores aponta que:

a maioria percentual, 66,66%, constitui o universo dos que afirmaram não saberem se o livro tem poder de influência, não responderam ou afirmaram não perceberem esse material didático como portador de conteúdos ideológicos que, de alguma maneira, possa, interferir no modo como as relações sociais se constroem. (COSTA, 2004, p.73).

Costa (2004) considera que a falta de interesse dos professores entrevistados na sua amostragem em relação aos combates aos estereótipos e a discriminação racial nos livros didáticos é refletida pela desatenção com o manuseio dos livros, a influência dos ideais da “democracia racial” (aspas da pesquisadora) e a “necessidade de implementação de políticas voltadas para o combate das formas estruturadas de sustentação do racismo no imaginário social, com vista à promoção da equidade racial” (p.76). Em relação aos alunos, na amostragem da sua pesquisa; “ficou evidente no decorrer da entrevista que entre os alunos existe a certeza de que o livro didático exerce papel de mediador das ideologias raciais e de fio condutor de seus leitores para assimilação e multiplicação dos preceitos nele contidos” (p.76).

A pesquisa de Teixeira (2006)²³ teve como objeto de estudo a identificação da imagem/representação da população negra brasileira, apresentada em livros didáticos e paradidáticos.

²³ Teixeira (2006) analisou sete coleções de Comunicação e Expressão e quatro coleções de História Geral. A sua amostragem consistiu nos seguintes livros didáticos: NETO, A. G; GARCIA. E. G. **Nova Expressão**. Ed. FTD, São Paulo, 2000. MONTELLATO, A; CABRINE, C; JUNIOR, R. C. **História Temática**, v. 4; Ed. Scipione, São Paulo, 2001. FONSECA. L.; BRANCO. G; NUNES. E. **Língua Portuguesa**. Ed. Moderna, São Paulo, 2001. TESOTO. L. **Texto Voz**, v. 3. Ed. Brasil; São Paulo, 2002. GUSSO, A. FINAL, R. **Rumo ao Letramento**. Ed. Brasil AS, Curitiba, 2002. MIRANDA, C.

Nos manuais de Comunicação e Expressão, examinados por Teixeira (2006) constatou-se uma quantidade desproporcional de pessoas brancas que aparecem nos livros, em relação à quantidade de negros e outros grupos, “só para ter uma ideia, o livro da 7ª série, tem 9 (nove) negros e 64 (sessenta e quatro) brancos” (p. 94). Segundo a pesquisadora, os autores caíram e cometeram os mesmos deslizes e omissões nos livros didáticos quando relacionam personagens negros e personagens brancos. As imagens dos personagens negros são apresentadas nesses manuais em situação de cortadores de cana, crianças de rua, escravos, trabalhadores da construção civil, cantores e jogadores de futebol. Os personagens brancos em situações de lazer, propaganda, moda e namoro, etc. (TEIXEIRA, 2006, p.132).

Segundo Teixeira (2006) os livros de história da sua amostragem continuam trazendo como exemplo de grandes civilizações, “as ocidentais”, poucas do Oriente Médio e a China. Grécia e Roma continuam requerendo de autores espaços privilegiados, apresentados como modelo imprescindível para o conhecimento “(p.131). O pensamento eurocêntrico predomina nas coleções analisadas e os personagens negros continuam com suas imagens, associada à mão-de-obra escrava no período Colonial e no primeiro e segundo Reinados a abolição da escravatura é uma temática sempre presente. Na amostra da pesquisadora o Quilombo dos Palmares é apresentado “como simples rebeldia dos escravos contra o cativo, omitindo uma alternativa de organização política, social, econômica e cultural” (p.131).

A pesquisa analisou resultados com o total de 360 alunos (distribuídos em cinco turmas de 5ª série, quatro turmas de 6ª série e três turmas de 7ª série, totalizando trinta alunos por turma) que participaram da tarefa de desenhar a imagem do negro que se recordavam a partir das difundidas pelos livros didáticos de História nos quais estudaram. Posteriormente, foram entrevistados quinze alunos, representados por três alunos por série, afro-descendentes, meninos e meninas com idade variando de 11 a 15 anos de idade (p.21-22). O principal acréscimo em termos de resultado foi que os alunos negros representaram, em seus desenhos e responderam em suas entrevistas, se sentirem discriminados e desvalorizados

pelas representações de negro dos discursos dos livros didáticos. As representações racializadas, estereotipadas e desvalorizadoras do negro atuaram, segundo esse alunos negros, de forma significativa em sua identidade racial.

A partir destas constatações podemos relacionar os resultados dos três últimos estudos. Para professores a estereotipia e hierarquização entre brancos e negros é um não-problema (PEREIRA, 2006; COSTA, 2004) ao passo que para os alunos é significativa (COSTA, 2004; TEIXEIRA, 2006) e atua de forma significativa na difusão de representações discriminatórias sobre os negros (TEIXEIRA, 2006).

De forma geral, as dissertações reiteraram os resultados das pesquisas sobre racismo em livros didáticos. Continuam tratando os personagens negros de forma desigual bem como a invisibilidade dos personagens negros são evidentes em todas as sete dissertações analisadas neste período. Como já explicitado, são trabalhos de pesquisas iniciais, restritos, a algumas disciplinas que constataram o discurso racista presente nos manuais.

Os estudos continuam relativamente reduzidos, tanto no campo de estudos do livro didático quanto nos estudos sobre relações raciais na educação. O que nos impulsiona ainda para este trabalho dissertativo sobre relações raciais nos livros de Ensino Religioso do Ensino Fundamental é o fato de que até o presente momento as poucas pesquisas sobre esse tema privilegiaram as disciplinas escolares de História e Língua Portuguesa.

A compreensão de um livro, para Circe Bittencourt (1998), tem sido um ato contraditório quando isso implica a negação do outro e quando a negação de um implica a afirmação do outro. Estudar o uso do Livro Didático é, dessa perspectiva, importante para o educador e quanto mais se ampliar o estudo, maior será a compreensão da dimensão desse objeto cultural.

Essa análise das pesquisas realizadas e da perspectiva teórico-metodológica adotada, de análise crítica dos modos de ação e estratégias ideológicas de discursos racializados, se articula com o problema de pesquisa dessa dissertação, se os discursos dos livros didáticos de Ensino Religioso de 5ª e de 8ª série sobre os segmentos raciais negros e brancos são discursos ideológicos.

A opção por livros da 8ª série como foco relaciona-se com o fato de ser um momento de transição (última série dessa etapa e, em certa medida, preparatória para o Ensino Médio) e com as possíveis implicações para a construção de identidade dos alunos apontada pela literatura, pois durante “a adolescência, o

indivíduo começa a experimentar o sentimento de que possui uma identidade própria, o sentimento que é ser humano único e, contudo, preparado para se encaixar em algum papel significativo na sociedade” (HALL, 1999, p.71).

No próximo capítulo abordaremos as pesquisas sobre livros didáticos de Ensino religioso; o processo de escolarização dessa disciplina no Brasil e uma análise do percurso dos três modelos que, ao longo da história do Ensino Religioso, foram estabelecidos e identificados como: Confessional, Interconfessional e o Fenomenológico.

CAPÍTULO 3 - RELIGIÃO E LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO: CONTEXTO SÓCIO- HISTÓRICO

Os procedimentos que nortearão este capítulo terão como discussão do contexto a análise sócio-histórica de produção simbólica. Esta discussão será feita via análise de documentos num determinado contexto histórico em que o Ensino Religioso se constituiu como área de conhecimento integrante do currículo das escolas brasileiras, como uma disciplina ou área do conhecimento trabalhada de forma contextualizada e articulada com as demais áreas.

Um dos campos de estudo no qual a dissertação se apoiará será a sociologia da religião que pressupõe uma compreensão social e histórica sobre a religião e o Ensino Religioso na educação brasileira (ESCANFELLA, 2006, p.74).

A construção desta dissertação baseou-se em uma revisão sobre a história do Ensino Religioso nas escolas brasileiras e os modelos temáticos nesse campo do conhecimento que vieram se construindo ao longo do período recente e estabeleceram nuances de identidade pedagógica, no que se refere aos modelos: Confessional, Interconfessional e Fenomenológico. Traçaremos um panorama das religiões no Brasil e a consonância das diversas manifestações religiosas, até chegar ao cenário democrático representado na legislação que pela lei nº 9.475/97 (LDB) assegura o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil.

Na parte final deste capítulo, o foco recairá sobre a produção de livros didáticos de Ensino Religioso, particularmente após a implementação do sistema de avaliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1996, e a estruturação e organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino religioso, cujo ponto de partida é o fenômeno religioso, especialmente a partir de 1997 em que foi estabelecida uma nova concepção para Ensino Religioso, momento em que o foco deixou de ser teológico para assumir um perfil pedagógico de releitura das questões religiosas da sociedade (JUNQUEIRA, 2008, p.48).

3.1 PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO

A pesquisa bibliográfica foi bastante árdua, tendo em vista a especificação do tema da dissertação “Relações Raciais e Livros Didáticos de Religião”, assunto sobre o qual foram encontrados no Brasil apenas dois trabalhos publicados, um no ano de 1987 e o outro em 2006. Para realizar a pesquisa bibliográfica sobre o tema Ensino Religioso e relações raciais, utilizaram as seguintes palavras-chave: religião; Confessional; Ensino religioso; diretrizes; educação religiosa; livro didático; livro didático de religião; raça; racismo; relações raciais; relações raciais e religião; laicização; etnia e Ensino Religioso; grupos étnicos e religião; Ensino Fundamental.

A partir dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e com o papel que exerce a indústria editorial brasileira, em específico, as editoras de livros didáticos de religião com seus mais variados catálogos, o estudo dos temas passaram a ser mais discutidos. Apesar disso, os estudos encontrados sobre esse tema na área da educação, da sociologia, da teologia, retratam-no na dimensão político-ideológico. Portanto, o Ensino Religioso nas escolas públicas como fonte de pesquisa; quando aparecem, focam a defesa ou da refutação dessa disciplina (CUNHA, 2007, p.286).

A pesquisadora Vera Regina Santos Triumpho, da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e dos agentes de Pastoral Negros, analisou manuais de catequese da Igreja Católica. Em artigo publicado nos Cadernos de Pesquisa no ano de 1987, a pesquisadora não identificou o número de manuais analisados ou de datas de publicação. Ela descreve que os manuais que circularam em todo o país não fugiram à regra de outros livros didáticos de diferentes matérias como, por exemplo, Matemática e História, que descreviam o negro de forma estereotipada e usavam metáforas nas quais o negro representava o mal, a negatividade, o pecado, o preguiçoso, o ladrão. A pesquisadora comenta que nesses manuais, quando uma pessoa está em estado de pecado é porque está com a “alma negra”, com o coração negro (TRIUMPHO, 1987, p.93).

O artigo de Triumpho apresenta uma reflexão a partir do engajamento que os negros católicos tiveram no início da década de 1980. Nesse caso específico, os APNs²⁴ surgiram com um grupo que teria que preparar um subsídio sobre a situação

²⁴ Segundo Triumpho (1987), os agentes de Pastoral Negros são pessoas engajadas na comunidade negra que lutam contra toda forma de racismo. A partir de sua própria identidade de fé, os agentes de Pastoral negros

do negro no Brasil para os Bispos brasileiros que iriam participar da conferência de Puebla, em 1979. A tônica da ação do grupo se deu em torno do resgate da história e da identidade negra, sobretudo no processo de formação de negros nas diferentes paróquias, à luz da Bíblia.

O trabalho da pesquisadora Triumpho é subsídio para análise dos manuais de catequese no ano anterior em que a CNBB iria utilizar como tema da campanha da fraternidade, “o Negro”, “Ouvi o clamor deste povo”, em decorrência dos cem anos da Abolição da escravatura do Brasil. O artigo destaca o velamento do racismo brasileiro, a marginalização que se encontrava (e se encontra) o negro no Brasil em específico na área educacional.

Mesmo após nove anos da participação dos bispos brasileiros na Conferência de Puebla, Triumpho encontrou, nos manuais de catequese, expressões estereotipadas que associavam a imagem do negro a seres humanos “menores”, elevando os brancos a uma posição de superioridade. Também fez uma série de questionamentos sobre como os livros didáticos de história tratam a presença negra no cenário brasileiro, a começar pelos quilombos como uma organização política, social e econômica e sobre a participação negra na construção de cidades históricas como Ouro Preto (hoje Patrimônio Histórico pela UNESCO). Também questiona a negação que os livros didáticos inferem às religiões de matriz africana e por fim, pergunta sobre a falta de uma análise mais crítica e reflexiva nos livros didáticos de história sobre a situação do escravo liberto que, sem terra e marginalizado, viu-se obrigado a migrar para a vida urbana de forma desumana, engrossando os cortiços e favelas.

O artigo faz uma análise sobre dois temas que cercam as discussões no movimento negro nas décadas anteriores, a saber a questão da classe e da cor. Posteriormente, conclui que os livros didáticos confundem estes dois temas, salientando que os livros de matemática também revelam tal aspecto. No artigo descreve: Num grupo de crianças que resolviam problemas de matemática, as brancas apresentavam olhos vivos de quem sabe como fazer, enquanto que a negrinha é apresentada com um enorme ponto de interrogação sobre a cabeça (TRIUMPHO, 1987, p.94).

Na análise descritiva, reforça que as gravuras de livros didáticos colocam sempre os negros nos cantos, afastando-os do grupo, sendo os mesmos quase sempre pessoas tímidas, pobres ou assaltantes. Essa constatação reforça a tese de que os livros didáticos são instrumentos de inferiorização da raça negra.

Os estereótipos, segundo a pesquisa, são constantes neles bem como nos manuais de catequese analisados que descrevem a criança negra em situação degradante, onde as crianças brancas perguntam se o “negrinho” é também filho de Deus (RODRIGUES et al, 1988, apud TRIUMPHO, 1987).

Preconizando a ação que os movimentos negros irão exercer na década de 1990 em algumas editoras, descreve ainda que estas mesmas modificaram parcialmente sua postura e informa sobre a assessoria de negros engajados na análise do que iria ser editado. Além disso, houve o envio de cartas às editoras protestando sobre a representação dos negros nos textos e nas ilustrações revelando o preconceito explícito e desvelando preconceitos, estereótipos e discriminações implícitos por parte das editoras.

Esse artigo foi o primeiro a fazer uma análise de livros paradidáticos de Ensino Religioso e livros catequéticos que circulavam somente nas paróquias de todo país. O artigo ajudou a traçar uma meta para nossa pesquisa, bem como auxiliou a percepção e análise do trato dado aos negros em edições religiosas, e no próprio Ensino Religioso. As cussões e avanços que os movimentos negros conseguiram se refletiram nas editoras modificaram como estas analisam e veem a questão das relações raciais no cenário editorial.

Outro trabalho importante para a nossa pesquisa no que se refere ao histórico do ensino religioso e sua legislação, mas que não toma como objeto a discussão das relações raciais e o mercado editorial²⁵, foi a dissertação de mestrado defendida em 2006 por Fernando Lothario da Roza. A pesquisa analisou como a “ideologia” do catolicismo é transmitida pelas publicações de Ensino Religioso.

O pesquisador analisou duzentas e trinta e quatro fotografias da coleção “Descobrimos Caminhos” de Therezinha M. L. da Cruz do Ensino Fundamental. Também salientou em sua pesquisa que apesar da existência de inúmeras editoras que trabalham com literatura religiosa, as que trabalham com o ensino fundamental

²⁵ Segundo Roza (2006, p.26), entre as obras existentes no mercado literário específico, selecionou aleatoriamente uma editora que trabalhava com ensino fundamental. A editora escolhida foi FTD que atende a escola confessional. Em nossa pesquisa pretendemos abranger um número maior de editoras.

são em número relativamente pequeno, sendo que uma parte delas trabalha ligada às escolas confessionais (ROZA, 2006, p.25).

O trabalho aponta que na estrutura educacional o livro didático é um dos instrumentos responsáveis pela tarefa de domesticação, aos interesses da classe dominante uma vez que as informações contidas em seu conteúdo correspondem aos interesses da citada classe.

Roza (2006) realiza a primeira pesquisa acadêmica sobre um livro didático de Ensino Religioso, mas nessa pesquisa não faz referência nenhuma à questão das relações raciais. No seu trabalho aborda como os livros de Ensino Religioso dirigido ao Ensino Fundamental, em específico “Descobrimos Caminhos”, tratam a figura da mulher mantendo uma leitura de mulher fora da realidade que foi construída nesses séculos pelos movimentos de mulheres. Na análise iconográfica que o pesquisador realiza no livro de Ensino Religioso de Therezinha Motta, o mesmo aponta duas situações intrigantes. A primeira é que as imagens do livro didático estão associadas ao conceito de família divina Cristã. A segunda aponta a figura feminina simplesmente como elemento auxiliar na manutenção da estrutura familiar cujo posto central é a figura do homem (ROZA, 2006, p.92).

Para o autor, a “ideologia” está presente no livro didático de Ensino Religioso porque, na maioria das fotografias do livro, a imagem da mulher centra-se no papel de avó, de mãe, de filha e ou em prestação de serviço. Em nenhum momento aparece em cargo de comando, mas subordinada tanto no mercado de trabalho como na família. O autor acrescenta que as imagens que Therezinha Motta Lima da Cruz mostra em seu livro “Descobrimos Caminhos” não condizem com o cenário nacional em que dados estatísticos fornecidos pelos diversos institutos de pesquisa²⁶, atestam que a mulher vem exercendo um papel central no cenário educacional.

No plano internacional localizarmos uma pesquisa realizada pelos pesquisadores Otto Klineberg, Tullio Tentori, Franco Crespi e V. Filippone Thaulero que analisaram livros didáticos de Ensino Religioso de diferentes segmentos da escolarização italiana e espanhola. A pesquisa abordou a ampliação do uso dos livros didáticos e o caráter didático e científico dos mesmos. A amostragem contou com cerca de 350 títulos publicados entre as décadas de 1940 a 1964, sendo que 60

²⁶ O referido autor não fornece na sua dissertação os dados e nem as fontes dessa pesquisa.

selos dela foram considerados esgotados e os pesquisadores trabalharam 290 selos dos quais 115 eram publicações espanholas e 175 publicações italianas.

Para realizar a pesquisa foram utilizadas como fonte, catálogos oficiais das Editoras Católicas, o Ministério Público de Instituições e o Ofício Catequético do Vicariato de Roma, e a metodologia baseou-se em análise de conteúdo numa perspectiva sócio-educativa religiosa cuja montagem de uma ficha de avaliação tinha como critérios avaliar doutrinas da Igreja Católica e outros grupos religiosos.

"(...) Fine della presente ricerca è l'individuazione nei libro cattolici di insegnamento religioso, adottati come testi di Studio nelle scuole elementari, medie e superiori, di possibili atteggiamenti pregiudicanti (favorevoli o sfavorevoli) rispetto alle relazioni con altri gruppi. (...)">²⁷" (Klineberg, Tentori, Crespi e Thaulero, 1964 p. 25).

De forma geral a pesquisa indicou um discurso que discriminava os diferentes, principalmente judeus e religiões não ocidentais, mas também as religiões cristãs diferentes do catolicismo romano.

Os textos que discutem Ensino Religioso e o Livro Didático analisados acima contemplam um foco de reflexão diferente do que pretendemos investigar nessa pesquisa. Triumpho analisou um paradidático, nesse caso um livro de catequese. Já Roza direcionou sua pesquisa a relações de gênero. Neste sentido, ambos são estudos pioneiros no Brasil e apresentam objeto de investigação diferente do que pretendemos desenvolver e aprofundar na pesquisa que está focada nas implicações das relações raciais expressas no livro didático no que tange ao Ensino Religioso.

Todavia não foi a ausência de estudo nessa área do conhecimento que motivou a pesquisa. O próprio contexto religioso se mostra relevante ao que se pretende investigar nesta ou com esta pesquisa. O estudo tem como referência a Igreja Católica e os modelos do Ensino Religioso, relacionando os períodos em que o confessional, interconfessional e o fenomenológico permearam a relação entre Estado e Igreja, construíram a identidade desta disciplina. Serão acrescentadas algumas reflexões sobre o catolicismo e um panorama das religiões visando à crítica, à hegemonia da hermenêutica católica e buscando abrir espaço a currículos que contemplem temas que abordam a pluralidade religiosa.

²⁷ "(...) A finalidade desta pesquisa foi verificar como os livros de Ensino Religioso Católico adotado nas escolas primárias, secundária e superior compreendiam outros religiosos de forma favorável ou desfavorável (...)" - Tradução livre.

3.2 ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

A tradição de estudos na área da sociologia da religião tem como base dois teóricos sociais que coabitam ideias divergentes sobre a importância da religião para a sociedade, Karl Marx e Max Weber. Eles afirmaram que a religião cumpre uma função de conservação da ordem social contribuindo para uma legitimação do poder dos dominantes e para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1993, p.32, p. 78).

Segundo Escanfella (2006, p.78), Marx reconheceu que as formas simbólicas tradicionais poderiam persistir no imaginário popular e atrapalhar as mudanças revolucionárias, sendo que as emergências das forças capitalistas desintegraram tradições e formas culturais, dentre elas, as tradições religiosas que eram características das sociedades pré-capitalistas. Já Weber, segundo a pesquisadora, ao contrário de Marx, descreve que as alterações nas tradições religiosas foram uma das pré-condições culturais para o desenvolvimento do capitalismo industrial, simultaneamente com o surgimento do Estado burocrático teriam sido responsáveis pela racionalização da ação e pela adaptação do comportamento humano a critérios de eficiência técnica.

A desmistificação e todo seu processo possibilitaram aos seres humanos, pela primeira vez na história, ver suas relações sociais como realmente são, isto é, relações de exploração. Os elementos puramente pessoais, espontâneos e emocionais da ação tradicional foram limitados pelas exigências de um cálculo racional interesseiro e pela eficiência técnica. Esse argumento pode ser verificado em Thompson na seguinte citação:

Enquanto Marx falou da desmistificação das relações sociais e colocou isso como uma pré-condição para emancipação última das relações de exploração de classe, Weber falou, ao invés disso, do desencantamento do mundo moderno, em que alguns dos valores tradicionais e distintivos da civilização ocidental foram submersos por uma racionalização sempre crescente e por uma burocratização da vida social, e ele viu isso com certa pena, como o “destino dos tempos modernos” (THOMPSON, 1995, p.108).

No final do século XVIII, e começo do século XIX, o processo de secularização começou a se firmar nos centros industriais da Europa. Os antigos laços de servidão, construídos no tecido da lealdade e da reciprocidade, foram sendo cada vez mais questionados, na medida que os indivíduos estavam sendo

forçados a entrar num novo conjunto de relações sociais. A propriedade privada dos meios de produção, a troca de mercadorias e a força de trabalho no mercado, desvinculavam o antigo do estado moderno. O poder tornar-se mais concentrado nas mãos do Estado, em que a “noção de soberania é de império formal da lei”. Ou seja, o poder que outrora fora legitimado pela vontade divina, ou por um apelo religioso e místico passa a ser justificado com base em regras e direitos universais (THOMPSON, 1995, p.109).

A secularização da vida social e política possibilitaram as condições emergentes para o surgimento das ideologias, em seu sentido neutro, como o Socialismo, o Comunismo, o Liberalismo, o Conservadorismo e o Nacionalismo. Esses sistemas de ideias, a expansão da indústria do jornal e o crescimento da alfabetização junto aos indivíduos tornaram-se participantes potenciais da “esfera pública” (aspas do autor), em que os problemas eram debatidos e as posições questionadas, ou apoiadas por meio de raciocínio e argumento, seriam marcos que garantiriam a atribuição de sentido às novas condições de vida (THOMPSON, 1995, P.110).

A supervalorização da racionalização e da secularização fez com que os teóricos sociais deixassem de lado um conjunto de instituições que permitiam o fluxo cada vez mais rápido e massivo de produção e transmissão de bens simbólicos. O processo de secularização e racionalização não foi uniforme e crenças e práticas religiosas “podem ser mais persistentes para atribuição de sentido à vida ordinária do que os teóricos preconizavam” (ESCANFELLA, 2006, p.79).

Analisando um contexto específico da relação entre Igreja e Estado as duas instituições foram as que dirigiram a colonização da América espanhola e portuguesa a partir do século XVI. Para o Estado, a conquista material era vista como instrumento de acumulação de riqueza e poder. Para a Igreja Católica, a conquista espiritual era instrumento de recomposição e ampliação do “rebanho” católico, diminuído e ameaçado na Europa pela ação da Reforma Protestante. Por meio de serviços religiosos, a Igreja católica no Brasil implantou para os colonos o atendimento nas primeiras igrejas e capelas, colégios, irmandades, seminários e dioceses, geralmente a cargo dos bispos e sacerdotes do clero regular²⁸. Exerciam o

²⁸ Segundo Teixeira (2000, p.52) o clero regular é formado pelos membros das ordens e congregações religiosas católicas, geralmente chamados de frades. Além de subordinados ao Papa, eles estão vinculados às regras e hierarquias de suas próprias comunidades no interior da Igreja.

controle sobre a vida religiosa, intelectual e moral de toda sociedade colonial. O trabalho da Igreja católica no Brasil, tanto em relação aos colonos quanto aos índios, negros e mestiços, foi fundamental para formação da sociedade brasileira, sendo ela detentora do monopólio dos serviços religiosos oficiais—missas, batizados, casamentos, enterros, festas, peregrinações, irmandades.

Todos esses serviços religiosos fizeram com a Igreja Católica no Brasil estruturasse o cotidiano social de uma população heterogênea, pequena e dispersa. A igreja exerceu um domínio “absoluto das consciências, moldou hábitos, valores e normas, combateu o que considerava ‘desvios’ de crença e de comportamento, reforçou o sentimento de lealdade e obediência ao soberano, fortalecendo com isso os vínculos entre colônia e metrópole” (TEIXEIRA, 2000, p.52).O regime do Padroado²⁹ atuou como mediador de direitos e atribuições que subordinava a Igreja ao Estado português. A Coroa assumia encargos importantes em relação à manutenção da Igreja, pagando despesas de manutenção dos vigários e dos seminários e com isso mantinha o controle da vida eclesiástica, interferindo na nomeação dos párocos, bispos, na criação de irmandades, na abertura e fechamento de conventos e seminários (p.53). Ao longo de toda a colonização e até depois dela, todas essas interferências geraram disputas e conflitos constantes entre essas duas Instituições. Ao longo da nossa história irão marcar a nossa cultura e cimentar de forma explícita os modelos de aprendizagem e comportamento, principalmente nas instituições escolares de confissão Católica. Os tópicos abaixo resgataram historicamente como os modelos de aprendizagem presentes tanto nas instituições escolares de confissão católica e nos livros didáticos se incorporam e se estruturam ao longo da nossa história.

3.2.1 MODELO CONFSSIONAL:

O modelo Confessional de Ensino Religioso foi, no Brasil, a concepção de aprendizagem mais antiga e duradoura. Seu modelo consiste em formar fieis, não importando a tradição religiosa na qual esse modelo está inserido, seja nas religiões

²⁹ Segundo Teixeira (2000, p.52) a aliança entre o Estado e a Igreja católica, baseada na concessão mútua de direitos e privilégios. O regime começou a ser estabelecido no século XI, entre as monarquias européias e o papado, visando ao fortalecimento da cristandade medieval; sobreviveu nos tempos modernos, proporcionando ao estado grande margem de intervenção na administração interna da Igreja.

tradicionais ou nas novas religiões. Ele se refere também a uma tradição religiosa reconhecida oficialmente pelo Estado na qual a postura de religiosidade é expressa por meio da definição dos programas, dos subsídios didáticos, na formação dos professores. Nascido na Europa, como uma catequese na Escola por parte das Igrejas da Alemanha, da Áustria e da Holanda que a princípio não possuíam uma organização catequética paroquial, pois esta era toda realizada nas escolas, esse modelo aponta para escolarização e estabeleceu a distinção entre Catequese e o ensino Religioso. Nele o enfoque teológico é o pressuposto do conhecimento, sendo este, revelado, dogmatizado, seguro e de caráter universal e absoluto. O professor é um missionário, responsável por fazer fieis. A nomenclatura da disciplina é uma variante de “aula de religião”, sendo a escola o espaço privilegiado para controlar moralmente as gerações novas. A atitude de criatura é norteada para que o educando, nesse caso, agente principal, assuma uma postura submissa a filho de Deus, enquanto que o programa, horário, o método, local, material catequético exerce papel secundário (JUNQUEIRA, 2008, p. 48).

Este modelo esteve presente no Brasil desde o período colonial, época em que o Ensino Religioso teve a fase da “catequese de conversão e de instrução”. Este processo visou à adesão dos indígenas e a confirmação das primeiras famílias chegadas ao Brasil. Mesmo com a situação, gerada por uma crise entre Estado e Igreja Católica no início do período republicano que acenou uma laicização do Estado, o Ensino Religioso estritamente confessional predominou no Brasil até meados da década de setenta do século XX (JUNQUEIRA, 2008, p.8 - 49).

O modelo de Ensino Religioso confessional foi garantido pelos instrumentos políticos e econômicos que num primeiro momento estabeleceu a promoção da ocidentalização e cristianização da população local e dos que chegaram livremente ou foram obrigados por meio da escravização a morar nessa nova terra. Dentro desse instrumento, a formação sistematizada a cargo da Companhia de Jesus (jesuítas) que em 1549 inflama a “fé” e ao império ibérico foi outro instrumento que cimentou diversas formas simbólicas ao longo desses séculos e teve a garantia subvencionada pelo estatuto político do Padroado que orientou a atuação do estado e a Igreja desde a Reconquista e reorganização de Portugal, pós domínio árabe até a Proclamação da República em Portugal (JUNQUEIRA, 2008, p. 09).

O Padroado institucionalizou a Igreja Católica como única religião oficial e legítima do Estado brasileiro, assegurando a manutenção econômica dos clérigos

que em contrapartida dependiam da autoridade real, até mesmo para nomeação dos seus bispos. Nessa relação entre Estado e Igreja, estabelecida através do Padroado, incluem-se os cargos públicos que cabiam à instituição política, enquanto tais requeriam como pré-condição de investimento o juramento de fé. Entre esses cargos estava o de professor que, para assumir o ensino, devia fazer o juramento à fé Católica; nesse sentido, legitimando o monopólio das instituições de ensino a religião Católica, que viu o ensino da religião como exigência de evangelização e bem da cristandade (JUNQUEIRA, 2008, p. 10).

O marquês de Pombal, com sua reforma política que abrangeu também a educação, pretendeu organizar uma escola que antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da coroa. Medidas como concurso público para professores régios, criação de dezessete aulas de ler e escrever, criação de um novo imposto que pagasse os novos professores leigos foram propostas. Essas mudanças tinham umas concepções nacionalistas, reformistas e modernizante, sem, contudo repudiar o catolicismo. Isso acabou sendo ratificado mais tarde quando a primeira Constituição em 1827 no seu artigo 5º oficializou a religião cristã e o seu ensino obrigatório. Indicava entre as diversas tarefas do professor, ensinar a ler, escrever e fazer as quatro operações da aritmética e também cabia a ele o ensino dos princípios da moral cristã e a doutrina católica.

Mesmo com a proclamação da independência do Brasil de Portugal pelo primeiro imperador D. Pedro I sistema do Padroado permaneceu, ratificado no quinto artigo da primeira constituição deste país que a religião cristã católica seria oficial, quanto à educação o empenho foi muito menor do que seria de se esperar, o ensino da religião oficial foi obrigatório como previu a legislação de 1827 no sexto artigo que indicava as tarefas dos professores no império, ensinar a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética, frações, decimais, proporções, as noções de geometria, gramática da língua portuguesa, os princípios da moral cristã e da doutrina católica, assim como indicava para leitura dos meninos a constituição do império e a história do Brasil (IMPÉRIO DO BRASIL³⁰, et al., 1827, apud JUNQUEIRA et al., 2008).

No plano político e econômico o primeiro reinado é também marcado por uma mentalidade senhorial, um poder centralizado na grande propriedade, na monocultura e no trabalho escravo com uma forte influência da hierarquia eclesiástica nos diversos setores da vida pública brasileira. A figura de D. Pedro I enfraquecida politicamente por diversas crises tornou-se impopular e em

³⁰ IMPÉRIO, do Brasil. et al. Documentos complementares do Império do Brasil (15 outubro 1827)

consequência disso D. Pedro I abdicou em 1831 o trono em favor de seu filho D. Pedro II. Com a posse deste após o regime regencial, o mesmo se viu envolvido em grandes conflitos como a revolta Praieira e a Guerra do Paraguai. No cenário educacional, a falta de professores e de colégios para parcela mais humilde do império não alterava a situação do país nem da camada mais abastada tendo em vista que esta tinha duas alternativas para educar os seus filhos: Os colégios Católicos, ou, envio para a Europa. Para atender essa camada social os jesuítas já haviam sido autorizados a retornar ao Brasil e aos seus colégios em 1841 (FIGUEIREDO et al, 1996, apud JUNQUEIRA et al, 2008).

Segundo Faoro (2001, p.455) e Junqueira (2008, p.12), o governo do segundo reinado caracteriza-se pela centralização imperial, mudança da pacata, fechada e obsoleta sociedade brasileira. As idéias abolicionistas, burguesas, liberais, republicanas e eclesiásticas que neste período assumem o posicionamento de Pio IX de combate à Maçonaria³¹, resultou em condenação e prisão de bispos e uma ríspida crise entre Igreja e o império. Até mesmo porque o Episcopado viu os seus poderes temporais abalados com a instalação e o crescimento das ideias positivistas e uma independência do estado, “sobretudo em consequência das reformas do Concílio vaticano I (1869 e 1870), com a romanização do clero brasileiro” (JUNQUEIRA, 2008, p.12).

Nas primeiras décadas da República, o Ensino Religioso foi cortado das escolas públicas. Essa ruptura entre Estado e Igreja foi oficializada pelo Decreto 119 - A (17 janeiro 1890), o estado brasileiro assume a concepção de Estado laico. Com a “mesma moeda” e “troca de farpas”, o Episcopado reage com a “carta Pastoral coletiva” (19 março 1890), que explicita o sentimento de separação entre as duas Instituições que resultará na introdução do ensino leigo e a eliminação da aula de religião³². A carta descreve; “enfim livres da proteção que nos oprimia...”. Tal

³¹ Segundo TEIXEIRA (2000, p.218), O conflito começou com a decisão dos bispos de Belém, dom Macedo Costa, e de Olinda dom Vital Maria, de proibir a participação de maçons nas irmandades religiosas, em cumprimento às determinações da Santa Sé.

³² A separação entre Igreja e Estado representa para a República brasileira uma conquista histórica e um fortalecimento do estado democrático que respeita as diferentes manifestações religiosas. Durante todo esse período houve a tentativa de se fazer valer essa laicidade do Estado e do Ensino Público. O Ensino Público deve garantir o dialogo e a tolerância entre os indivíduos que manifestam crenças distintas. A Constituição Federal contempla essa tendência e assegura como inviolável a liberdade de consciência e de crença. Uma vez que o Ensino religioso esteja dentro da sala de aula, preceitos importantes não devem faltar ao educador entre eles a multiconfessionalidade da disciplina, ou seja, todas as religiões devem ter a mesma oportunidade de estudo e as manifestações de proselitismo devem ficar bem longe do processo de aprendizagem.

sentimento revela o cenário social, político do final do século XIX e início do século XX. A relação entre o Estado e a Igreja católica foi marcada pelo conflito em decorrência do postulado positivista que incorporou o estado após a proclamação da República, mas isso não significou na relação de poder, o enfraquecimento de uma em decorrência da outra. Esse argumento pode ser verificado em Roza na seguinte citação:

Porém, tal rompimento com a liderança laicista realizada pela proclamação, não implicou um enfraquecimento da Igreja católica brasileira. Na realidade, ela pode, a partir de então, iniciar um processo de reestruturação no campo religioso, renovando o eclesiástico, na sua formação, na aplicação e mesmo na moralização. Essa situação ocasionou uma aproximação com Roma, tornando os laços com a santa Sé Romana mais forte. Com isso, a aplicação das doutrinas elaboradas na Europa passa a ser executada agora também no Brasil (ROZA, 2006, p.45).

Em decorrência dos acontecimentos históricos do período, a Igreja Católica passou por transformações em função das determinações que o Estado Republicano tomou, em se institucionalizar laico para possibilitar a abertura à manifestação de diferentes credos religiosos. Os acontecimentos históricos iniciam-se com a República Velha abrindo variáveis que interferiram na organização social, política e econômica no Brasil.

Ocorreu o crescimento demográfico, devido às intensas migrações externas que vieram formar os novos proletariados urbanos compostos, principalmente, por italianos e espanhóis sendo esses com tendências anarquistas e anticlericais. Imigrações alemãs e inglesas, (a presença dos primeiros colonos de confissão luterana) os empresários, comerciantes, e, por fim, os protestantes americanos fortaleceram esse crescimento. As migrações internas foram outro fator importante nesse início de República e aconteceram do Nordeste para a Amazônia, e da zona rural para as cidades. Por outro lado, como salienta, Silva e Hasenbalg (1988, p.131 - 132) com a entrada maciça de imigrantes europeus provocada pela fim da escravidão e a não-inserção do negro como trabalhador livre, houve um desajustamento social que se fez sentir por mais de uma geração, como salientado pelos autores:

Em resumo: no resto do país ou Brasil subdesenvolvido, onde se concentra a maior parte da população de cor, a massa de ex-escravos é reabsorvida depois da abolição sem grandes comoções na rede de relações sociais caracterizadas pela dependência senhorial e clientelismo, ficando nas

décadas seguintes predominantemente vinculada ao setor agrário da região. Já na região Sudeste, onde a abolição coincide com o início da entrada maciça de imigrantes europeus, a população de cor como um todo, incluindo ex-escravos e libertos, ficou inicialmente marginalizada do núcleo da economia capitalista em formação. Até a década de 1920, em consequência da corrente imigratória européia oficialmente promovida, fechou-se um espaço sócio-econômico que teria ficado disponível às pessoas de cor e, de forma mais geral, à força de trabalho nacional, concentrada fora da região e dentro dela. Apesar deste processo de desajustamento social, que se fez sentir por mais de uma geração, o negro e o mulato começam a acompanhar posteriormente o ritmo das transformações sociais por que passa a região, sem que por isto a relação hierárquica entre o grupo branco e de cor seja substancialmente modificada (HASENBALG, SILVA, 1988, p.131-132).

O cenário contextual da República Velha estabelece essas consequências sociais que refletirão também na educação. A começar pelo conflito do modelo de educação que o Brasil deveria adotar na República, esse movimento ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros que reunia, de um lado, positivistas, patrocinadores da República, e outro, o Clero e sua intelectualidade leiga. Segundo Roza (2006, p.46) os pioneiros estavam mais ligados ao capitalismo liberal e, principalmente, aqueles que se localizavam nos centros urbanos e mais desenvolvidos do país, projetavam nessa proposta uma maneira de colocar o país ao lado das grandes nações da época e desejavam uma educação nacional de caráter liberal e democrático. Como ressalta a citação abaixo:

Os pioneiros alinhar-se-ão na corrente das mudanças. Uns, com propostas mais abertas e democráticas, outros subalternizando a democracia ao papel dirigente das "elites". Mas todos na linha de adaptação da política educacional ao avanço do capitalismo no Brasil. Uma estrutura educacional exclusivamente acadêmica ornamental e disfuncional para uma sociedade que se queria presente no mundo urbano-industrial. O que determina dentro desta necessidade e aspirações uma outra relação às necessidade do capital (Cury,1988,p.172 - 173).

Segundo Roza (2006, p.46) os católicos estavam ligados às oligarquias nacionais, de uma economia agrário-exportadora e desejavam uma educação que privilegiasse um conteúdo espiritual, tradicionalista (entenda-se confessional) e convencional conforme argumenta Cury:

Os católicos alinhar-se-ão dentro uma proposta autoritária e sacral de educação que visa a manutenção da estrutura oligárquica. Tão grande era seu medo à participação das classes populares que sua resistência às alterações no quadro brasileiro se fará através de um nacionalismo cuja proclamação não consegue disfarçar a importação de traços do fascismo europeu. Tal autoritarismo se quisesse implantado, teria que fazer uso da

estratégia mais usual: o voto. Incapazes de aniquilar as mudanças tornar-se-ão focos de resistência a elas (Cury, 1988, p.172).

O posicionamento dessas duas correntes vem à tona quando, dentro do campo político ideológico entre Igreja e Estado, a militância católica organizada sob a liderança do Cardeal Sebastião Leme e de um verdadeiro aparato de produção e difusão ideológica faz frente aos movimentos de reestruturação dos conteúdos e à organização das ciências segundo os critérios positivistas. Entre os anos 1922 e 1926, durante o governo de Artur Bernardes, deputados e senadores católicos tentavam, na revisão constitucional de 1925 e 1926, suspender a proibição do Ensino Religioso nas escolas públicas. Apesar de a bancada ser majoritária, seu voto não foi suficiente para a reforma da constituição nesse ponto. Mesmo havendo o veto na revisão constitucional, seis sistemas estaduais de educação já adotavam o Ensino Religioso nas escolas públicas, “facultativa aos alunos fora do horário normal de aulas” (CURY et al, 2003, apud CUNHA et al 2007).

Dentre esses sistemas estaduais, o estado de Minas Gerais transgrediu a norma e em 1928, o Presidente mineiro Antônio Carlos de Andrada autorizou, por decreto, o ensino do catecismo nas escolas mantidas pelo governo estadual. Num estado de hegemonia católica, o ensino Religioso acontecia uma vez por semana, dentro do horário normal de aulas. Nessa época, o assunto da educação competia ao Secretário do Interior e justiça, Francisco Campos como deputado na revisão Constitucional de 1922, já defendia a retomada do Ensino religioso nas Escolas Públicas. Em 1930, Campos torna-se ministro da educação, facilitando em 1931 o decreto n.19.941 que facultou o oferecimento nos estabelecimentos públicos de ensino primário secundário e normal da instrução religiosa (CUNHA, 2007, p.288). Podemos aqui observar na íntegra o texto que fora levado a público em abril 1931:

O chefe do governo provisório da República dos estados do Brasil decreta:
Art.1º - Fica facultativo, nos estabelecimento de instrução primária, secundária e normal, o ensino de religião.
Art.2º - Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos, cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requerem.
Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo (Cury, 1988, p.125).

Segundo Roza (2006, p.47-48), os artigos de número quatro, cinco seis e nove demarcam a influência católica na Escola Pública. A mesma podia vetar e

liberar literaturas que considerava apropriada ou não na formação moral dos alunos da rede oficial de ensino. Também tinha o poder de obstruir a manifestação do professor sobre determinado conteúdo das aulas de religião, como podemos observar nesse decreto, haja vista que, nas legislações posteriores, a autoridade da Igreja será vetada e caberá somente à direção da escola intervir.

Art.4º - A organização dos programas de ensino religioso e a escolha dos livros de textos ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art.5º - A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao estado, no que respeita à disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.

Art.6º - Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Art.7º - Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam aos alunos a cumprimento exato dos seus deveres religiosos.

Art.8º - A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.

Art.9º - Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciências dos alunos que lhes são confiados. (Cury, 1988, p.125).

No artigo décimo, temos novamente a união do Estado e sociedade civil que detêm o poder econômico e político e a diretriz daquilo que deve ser estabelecido à população pelo processo de instrução, como descrevem abaixo os seguintes artigos:

Art.º 10 - Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser revolvada de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência das famílias todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Art.º 11 - O Governo poderá, por simples aviso do ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar.

Rio de Janeiro, 30 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

Getúlio Vargas

Francisco Campo (Cury, 1988, p.127).

O decreto descrito acima potencializou a organização da Igreja católica e facilitou o surgimento lideranças como a do Cardeal Sebastião Leme, que patrocinou a criação em 1932 da Liga Eleitoral Católica. Essas lideranças, não satisfeitas com o decreto que previa que o ensino Religioso fosse oferecido nos estabelecimentos oficiais e com, no mínimo, 20 alunos e que, ainda, essa disciplina não prejudicasse as demais matérias quando fosse opção da estudante e tentaram suprimir o decreto

elegendos representantes na Assembléia que aceitassem o programa de igreja. O alistamento e a instrução dos eleitores através da Liga Eleitoral Católica resultaram numa forte bancada na assembleia que se definiu favorável nas escolas Públicas ao Ensino Religioso ao invés de instrução religiosa. Mesmo havendo lideranças contrárias à plataforma católica como o deputado Guaraci Silveira do Partido Socialista Brasileiro, a constituição de 1934 promulgou que as escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais eram obrigadas a oferecer o Ensino Religioso (CUNHA, 2007, p.289).

Nesse meio tempo, o Brasil sofre o Golpe do Estado, inaugurando o Estado Novo. Uma das iniciativas de Getúlio Vargas nesse período ditatorial foi redigir uma nova Constituição de inspiração polonesa e criar entre os dispositivos alguns voltados à Constituição de 1891 que estabeleceu o Ensino religioso como facultativo para a escola. Com o fim do Estado Novo em 1946 e a pressão da Liga Eleitoral católica, foi proposto que a disciplina fosse ministrada fora dos horários normais de aula, sem ônus para os cofres públicos. Na década de 50, foi realizada uma intensa campanha para restringir “os efeitos práticos desse dispositivo constitucional, assim como o tema do Ensino Religioso e da escola confessional, tornando-se uma questão central para a Igreja da época” (OLIVEIRA et al, 2007 apud JUNQUEIRA, 2008).

O presidente Jânio Quadros, com o decreto n.50.505 reafirmou a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica nos estabelecimentos de ensino público e privado. A rápida passagem de João Goulart conseguiu revogar as bases desse decreto. Os projetos dos militares, que após o golpe de 1964, reeditaram com sucesso o Decreto, vieram constituir a matriz do decreto lei n.869 de 12 dezembro de 1969, baixado pela junta militar; tornando a disciplina Educação Moral e Cívica obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino (CUNHA, 2007, p. 295). Os propósitos da Educação e Moral e cívica representavam uma junção do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional, como salientado por Cunha:

Apoiando-se nas tradições nacionais, essa disciplina teria por finalidade: a defesa do princípio democrático, pela preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de deus; b. a preservação, o fortalecimento e a projeção dos espirituais e éticos da nacionalidade; c. o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; do culto à pátria, aos

seus símbolos, às suas tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e. o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f. a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país; g. o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h. culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (CUNHA, 2007, p.296).

Conforme citação acima, o momento era propício para a Igreja católica, pois lembrava a Era Vargas principalmente no que diz respeito ao Ensino Religioso nas escolas públicas, pois as discussões se resumiam à questão da remuneração dos seus professores pelo estado. A Lei Diretriz de Bases que vedava o ônus do ensino religioso para os poderes públicos permaneceu em vigor e foi reafirmada pela Lei Diretriz de Base do Ensino de 1º e 2º graus, lei nº 5.692 que vedava a remuneração dos professores de ensino Religioso pelos cofres públicos, conforme dispositivo:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

1. A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

2 o registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (LDB. nº4024/61: artigo 97, apud, ROZA et AL 2006).

O decreto acima sobre o Ensino Religioso foi aprovado numa conjuntura política de cassações de mandatos não permitindo discussões livres entre os parlamentares. A Igreja Católica pretendeu aproveitar o momento, que lhe era especialmente favorável, como o da Era de Vargas, para ampliar os benefícios estatais a sua atuação religiosa e educacional. A LDB de 1961, ao contrário do que os grupos conservadores da Igreja católica desejavam, vedou a remuneração dos professores de Ensino Religioso pelos Poderes Públicos selando a priori uma ruptura entre Estado e Igreja, restando aos dirigentes católicos, após a omissão dos legisladores sobre a remuneração dos professores, passar a assediá-los os governadores e prefeitos “para obter o deslocamento de professores do quadro do magistério para o Ensino Religioso, assim como o pagamento de seus próprios agentes nas escolas públicas de 1º e 2º graus” (CUNHA, 2007, p.297).

A década de 1970 reservava também uma transição a um modelo de Ensino Religioso mais aberto ao diálogo com as outras denominações religiosas o que

resultaria um primeiro passo para o ecumenismo interconfessional entre as igrejas cristãs. Esse cenário atendia aos interesses de uma corrente da Igreja Católica mais progressista que estava mais atenta aos impactos sociais políticos e religiosos que o Concílio Vaticano II (1962-1965) desempenhava nos rumos da instituição, principalmente na América Latina, pois este foi o primeiro continente a se mobilizar para implementar suas propostas (AZEVEDO, 2003 apud ESCANFELLA et al 2006).

A reunião ativa dos bispos latino-americanos serviu para denunciar as estruturas políticas e econômicas que geravam desigualdades sociais, tanto em Medellín, 1968 como em Puebla, 1979. As expressões “pecado social” e a “opção preferencial pelos pobres” colocavam os pobres como atores centrais da vida da Igreja e da sociedade com a possibilidade de sua libertação por meio de ações concretas como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Assim, a conjuntura política na América-Latina, repleta de golpes de estado e de políticas autoritárias nos diversos países, permitiu que setores ligados à Teologia da Libertação se organizassem na defesa dos direitos humanos; no enfrentamento de políticas sociais, como os relativos reforma agrária e à distribuição de solo urbano (SOUZA, 2004 apud ESCANFELLA et al 2006). Esse panorama conjuntural passa a refletir no modelo de Ensino Religioso que foi implantado na década de 1970, Interconfessional.

3.2.2 MODELO INTERCONFSSIONAL:

Esse modelo articulou, a partir dos anos 70, diferentes confissões cristãs e, com o passar do tempo, diversas tradições religiosas. A leitura teológica e o referencial teórico comum destas confissões religiosas eram as ciências humanas, o eixo, a teologia. O Ensino Religioso interconfessional parte do pressuposto que o aluno tenha uma identidade confessional sendo essa assumida e conhecida, até mesmo porque a perspectiva que estabelecia este diálogo era a manutenção de uma sociedade homogeneamente cristã tendo em vista que as experiências que estabeleciam esse modelo interconfessional baseavam-se em uma proposta de “Teologia Comparada”. Toda essa articulação respondia a um contexto histórico em que o principal representante da igreja Católica no Brasil, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), motivada pelo momento político que nos encontrávamos de ditadura militar, estimulou o surgimento das diversas pastorais,

entre elas a Pastoral da Criança, Conselho Indígena Missionário (CIMI) e a CEBs que se organizaram em torno da Teologia da Libertação e vivenciavam entre os seus membros uma religião a partir de interesses coletivos (ESCANFELLA, 2006, p.96).

No entanto, o modelo interconfessional enquanto proposta de diálogo entre as tradições cristãs, não foi somente resultado do contexto histórico que a igreja católica no Brasil vivenciava. Foi desenvolvido a partir de alguns movimentos, sendo que muitos surgem a partir do Concílio Vaticano II (1962 - 1965). Entre eles Junqueira (2008, p.49) destaca o movimento Querigmático que, a partir da Segunda Guerra Mundial, preconizou uma nova corrente de renovação doutrinal e catequética. A mudança foi do tipo teológico-dogmático-moral para uma catequese Bíblico-litúrgica. Em 1936 o Jesuíta Joseph Andre Jungman, professor da Universidade Innsbruck, constatou nas paróquias que trabalhava, o baixo nível de vida cristã uma vez que muitos teólogos e pastores estavam presos a umas teologias clássicas, abstratas e intelectualista. Como podemos observar no trecho abaixo:

O movimento Querigmático foi a corrente de renovação doutrinal, iniciada nos anos da Segunda Guerra Mundial, que preconizava uma troca de conteúdo da catequese. E seu grande sucesso foi à mudança da catequese de tipo teológico-dogmático-moral para uma catequese bíblico-litúrgica. É assim que o Movimento Bíblico e Litúrgico do início do século preparavam também o advento do Movimento catequético. Apareceu um método atentamente bíblico na perspectiva da história da salvação, a inspiração da Teologia Querigmático e da Teologia Personalista. Depois, passou-se para um método mais litúrgico, na perspectiva do ano litúrgico que atualiza e celebra a história da Salvação. A Teologia Querigmático surgiu por iniciativa principal dos jesuítas de innsbruck, com a intenção de tornar a Teologia mais aderente à Psicologia do concreto, existencial, e à vida complexa de um mundo em transformação. Os defensores dessa Teologia reprovavam a Teologia clássica por ser muito abstrata e intelectualista. Preferiam uma Teologia centralizada em Cristo e que atingisse todas as faculdades do homem, um desejo de tornar as fontes do conteúdo de fé, em vista de acentuar o núcleo da doutrina cristã de forma mais viva, histórica e orgânica (JUNQUEIRA, 2008, p.50).

A reformulação Jungman após o Vaticano II concluiu que a “pregação Cristã não podia ser uma simples vulgarização dos conceitos abstratos dos tratados teológicos, nem o catecismo deveria ser um compêndio extraído de um manual de Teologia dogmática” (JUNQUEIRA, 2008, p.51). Essa corrente passou a enfatizar a necessidade de se partir da realidade concreta e viva dos homens e se representava comprometida com a transformação do mundo e liberdade dos homens. Os conteúdos doutrinários e hierarquizados preestabelecidos nos valores cristãos

deveriam ser deixados de lado pelo catequista. A nova catequese expressada por este agente é aquela que se compromete com o homem e com suas situações, inserido no povo convertendo a sua realidade, as angústias, atenuando o sofrimento que a sociedade capitalista faz a esse povo sofrido. O quadro que reverenciava o trabalho do missionário teólogo e do catequista do século XVI ao século XIX, mudou no conjunto da estrutura catequética, a começar no tocante a sua linguagem:

às palavras usadas durante séculos - revelação, tradição, doutrina, magistério, novas palavras vêm se juntar, tais como: relação, comunhão, acontecimento, cultura, grupo, comunidade, busca, caminhada, experiência, conversão, testemunho, valores, ambiente, mentalidade, aliança, promoção, libertação, política, angústias, povo, conscientização, compromisso, comprometer-se, transformação, realidade, impasses - todas elas a formarem numerosas expressões usadas na catequese de hoje (JUNQUEIRA, 2002³³, 2008, p.50).

Outros fatores passam a influenciar este modelo e, conseqüentemente, o modo como o Ensino Religioso passou a ser praticado nas escolas, como por exemplo: A preocupação com a doutrina perdeu a sua importância; a experiência de vida recebeu nova atenção das ciências humanas fortalecida no Concílio Vaticano II; e a história, a psicologia, a antropologia, sociologia, lingüística, ciência da comunicação, passaram a revelar valores e direitos à cidadania na atividade pastoral da igreja. Também questionamentos por meio de uma corrente de pensamento que se fortalecia tanto na Europa como na América Latina que enfatizava a análise da realidade, o confronto com os dados para optar por uma igreja engajada em prol da libertação integral do homem (JUNQUEIRA, 2008, p.55).

Com a redescoberta do método indutivo, os métodos ativos possibilitaram uma compreensão dos conceitos religiosos e fizeram com que o indivíduo vivesse a sua fé há o método cíclico-progressivo que procura respeitar as possibilidades psicológicas dos indivíduos que sofrem o processo de educação. Todos esses métodos foram redescobertos e estruturados como forma de conteúdos progressistas, sendo que esses modelos influenciaram a catequese e a educação escolar (JUNQUEIRA, 2008, p.55).

Apesar disso a questão nos parece mais complexa. Consideremos os argumentos do seguinte trecho:

³³ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O processo de escolarização do Ensino religioso no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

No processo de pedagogização da catequese e do Ensino da religião na Escola, existiu uma grande busca de elementos que orientem o trabalho do catequista e do professor. Entretanto, muitas vezes, pela falta de compreensão do processo de estrutura metodológica, realiza-se um ecletismo de estratégias que nem sempre atingem objetivos propostos. Com esta perspectiva pedagógica ocorreu a valorização do homem, encontramos a proposta do método da correlação, representada pelo trabalho de Barth e Bultmann e, sobretudo, de Paul Tillich, que propõem a relação entre a pergunta humana e a resposta divina (JUNQUEIRA, 2008,p.55). .

Chama atenção o contexto sócio-cultural no qual a igreja Católica se encontra no que tange às contribuições de Medellín, as CEBs, que visavam uma mensagem libertadora e uma dimensão mais humana da igreja. Um forte movimento de alteração social que exige da igreja uma interação mútua num cenário pluri-religioso.

3.2.3 MODELO FENOMENOLÓGICO

Esse modelo nos remete à compreensão do pluralismo religioso. Compreensão relativamente recente em nossa história. Como já analisamos anteriormente, a sociedade brasileira era “uni-religiosa”, tendo o catolicismo como religião oficial. Ser católico não era uma opção e sim uma condição para ser considerado cidadão. Toda diferença religiosa era considerada como uma forma desviante da religião oficial, por isso, muitas práticas foram perseguidas por não seguirem a religião oficial.

O cenário das religiões no Brasil, segundo o Censo Demográfico de 2000, alterou-se consideravelmente, houve um decréscimo das pessoas que se autodenominam católicas, luteranas e umbandistas e um crescimento daqueles que se autodenominavam pentecostais³⁴ e neo-pentecostais³⁵ e um crescimento daqueles que se autodenominavam sem religião (ESCANFELLA, 2006, p.86-87).

A tabela indica a diversificação do cenário religioso no Brasil, principalmente a partir da década de 1990.

Religião	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000

³⁴ Segundo Sérgio Gwercman (2004, p.53), a palavra pentecostalismo vem de uma passagem da Bíblia que diz que, num dia de Pentecoste a Páscoa judaica, o Espírito Santo desceu aos apóstolos e começou operar milagres.

³⁵ Segundo Sérgio Gwercman (2004, p.57), os neopentecostais diferem dos pentecostais pela liberação dos costumes e pela Teologia da Prosperidade.

Católicos	95,2	93,7	93,1	91,1	89,2	83,2	73,8
Evangélicos	2,6	3,4	4,0	5,8	6,6	9,0	15,4
Outras religiões	1,9	2,4	2,4	2,3	2,5	2,9	3,5
Sem religião	0,2	0,5	0,5	0,8	1,6	4,4	7,3
Total**	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

QUADRO 3 - RELIGIÕES DO BRASIL DE 1940 A 2000 EM PORCENTAGEM*

FONTES - IBGE, Censos demográficos (apud Pierucci, 2004, p. 20).

NOTA: (*) O título da tabela foi extraído do de Pierucci; (**) Não inclui religião declarada e não determinada.

O modelo fenomenológico atende a essa diversificação religiosa, ligado à diminuição do número de católicos, luteranos e umbandista, religiões essas classificadas pela sociologia como tradicionais³⁶. Como salienta Escanfella, em citação abaixo:

De acordo com Pierucci (2004b), recuo do catolicismo está em consonância com a teoria clássica da sociologia, segundo a qual religiões tradicionais majoritárias tendem a recuar à medida que as sociedades se modernizam, diferenciando-se, pluralizando-se. Enfim, após atingirem o ápice, começam a apresentar fissuras e perdem terreno. Para o autor, nas sociedades pós-tradicionais, as filiações sociais e culturais, dentre as quais a religiões, tornaram-se opcionais e passíveis de revisão, sendo experimentadas de forma não consistente (ESCANFELLA, 2006, p.87).

A pluralidade religiosa é sentida principalmente nas grandes capitais a partir de 1991, como nas periferias de São de Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e, principalmente, Rio de Janeiro. O Censo de 2000 indicou que essa pluralidade religiosa avançou em todas as micro-regiões do país, com exceção nos lugares onde o catolicismo é mais forte, como “sertão nordestino e maior parte de Minas Gerais, mas também no interior do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul” (JACOB, 2004, p.11). O período de 1980 a 2000 assinalou o movimento de diversificação religiosa em que o número de católicos reduziu (-15,1 pontos percentuais) e o número de evangélicos cresceu (em torno de + 9 pontos) principalmente entre os pentecostais. Outro dado importante nesse recenseamento é o expressivo aumento de pessoas que se declararam sem religião (+5,8 pontos). Após séculos de *unificação* no sentido thompiano³⁷, a Igreja Católica Romana, que, segundo o

³⁶ Cada qual seja tradicional à sua maneira

³⁷ Temos a compreensão que o *modus operandi* que a Igreja Católica Romana exerceu ao longo desses séculos foi uma ideologia de *unificação* porque estabeleceu uma relação de dominação, sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los (THOMPSON, 1995, P.86)

censo, continua majoritária, padronizou formas simbólicas e construiu símbolos como a proclamação de Nossa Senhora Aparecida como padroeira do Brasil. Esses símbolos unem os indivíduos “supre as diferenças e divisões”.

Após o processo constituinte de 1988 e com o cenário pluri-religioso-democrático-laico que as diferentes tradições religiosas e segmentos da sociedade civil vão começar exigir no Brasil, temos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Ambos ressaltaram o fenômeno religioso presente na sociedade, como que a abertura do homem ao sentido fundamental de sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido (JUNQUEIRA, 2008, p. 57). Os eixos organizadores que nortearam a escola plural brasileira terão como referencial todas as ciências humanas conjugadas com a fenomenologia e, a antropologia religiosas que contemplaram conteúdos que abordavam as culturas e tradições religiosas, Escrituras sagradas e/ ou Tradições orais, teologias, Ritos e Ethos.

O diálogo estabelecido entre os membros das diferentes tradições religiosas facilitou, em dezembro de 1996, a elaboração da lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira na Seção III³⁸ que trata o Ensino Fundamental e que em seu artigo trinta e três estabeleceu:

O ensino religioso, de matrícula facultativa constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestas pelos alunos ou por seus responsáveis em caráter:

I - Confessional, de acordo com a opção religiosa ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou

II - Interconfessional resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (NISKIER³⁹, 1997 apud ROZA et al 2006).

Segundo Roza (2006, p.55- 56), a atual legislação resgatou muitos aspectos da legislação formulada em 1961. A novidade da atual legislação está no fato de que o profissional que irá ministrar a disciplina deverá ter os pré-requisitos necessários para poder lecionar. No artigo trinta e três destacamos o caráter facultativo da

³⁸ Segundo Junqueira (2008, p.58), o Parâmetro Curricular do Ensino Religioso (1996) ainda não foi oficialmente reconhecido pelo Ministério de Educação e desporto, contudo oficiosamente, as Secretarias Estaduais referem-se ao documento para orientar reuniões, programas e a formação docente.

³⁹ NISKIER, Arnaldo. L.D.B. A nova lei da Educação: Tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: Uma visão crítica. 3ª. Edição, Rio de janeiro: Consultor, 1997.

matrícula da disciplina e a sua efetivação, de como, e a quem caberá o ato de ministrar o Ensino Religioso. Após seis meses da promulgação da legislação, o Congresso Nacional apresenta e o poder executivo sanciona a artigo trinta e três que rege o Ensino Religioso da seguinte forma:

Art. 1º - O art. 33 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art.33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

& 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Art. 2º esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário. (PARECER: 05/96 apud ROZA et al 2006).

Segundo Junqueira (2008, p.74) foi a partir de julho de 1997 (Lei n.º 9. 745), que o Ensino Religioso no legislativo foi considerado parte integrante da formação básica do cidadão, assumido pelo Sistema Educacional no campo da organização dos conteúdos do componente curricular. Houve a definição das normas para habilitação e admissão dos professores da disciplina com nova significação na estruturação desta área do conhecimento. O respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e a proibição de qualquer tipo de proselitismo e a matrícula facultativa para a disciplina são os componentes centrais dessa lei que estabeleceu um modelo para compreender o atual cenário do Ensino Religioso como um componente curricular que contribui na formação do cidadão.

Cidadão este que vive em uma sociedade pluralista e necessita saber dialogar nela e com ela. No artigo percebemos que a concepção de Ensino religioso muda de um foco teológico para assumir um perfil pedagógico de releitura das questões religiosas da sociedade (JUNQUEIRA, 2008, p. 57).

Cabe à escola instrumentalizar os alunos a oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas manifestações religiosas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para autêntica cidadania. E, como nenhum conhecimento teórico, sozinho, explica completamente o processo humano, se não articularmos cada elemento da cultura humana, o que à

primeira vista aparece descontínuo e mesmo, com frequência, estranho, absurdo, jamais entenderemos o que os homens produzem e como eles vivem. A condição humana é uma lenta e prolongada construção do próprio homem (ELIAS, 1993, p.9). É o diálogo entre eles que possibilita construir explicações e referenciais que escapam do uso ideológico, doutrinal ou catequético. Mesmo num país em que o catolicismo predomina, incentivar o diálogo entre os diferentes movimentos religiosos sob o prisma da construção de uma sociedade plurireligiosa é base para que possamos respeitar as diferenças, pois um fato é vertiginosamente real no cenário brasileiro: o catolicismo tem a passos largo perdido, ao longo do tempo, fiéis e isto tem impressionado os pesquisadores.

Segundo Escanfella (2006, p.86) e Pierucci (2004, p.18), mesmo havendo no Brasil uma ampliação da diversidade religiosa, um crescimento de adeptos de outras religiões e daqueles que se declararam sem religião, a Igreja Católica se mantém como confissão hegemônica no país, congregando cerca de 73% de fiéis em todo o território nacional. Quando o Ensino religioso é legitimado no Brasil pela Constituição de 1988 e pela LDB, abre uma perspectiva interessante para o mercado de trabalho e com repercussões no mercado livreiro “que têm as escolas como público cativo e o Estado como grande comprador” (ESCANFELLA, 2006, p. 102). Esses fatos configuram e reafirmam a nossa pertença da escolha de editoras católicas. Tendo esses fatos como base, pretendemos abordar. E analisar o material didático referente ao Ensino Religioso nos últimos trinta anos. Seleccionamos vinte livros didáticos de Ensino Religioso do Ensino Fundamental brasileiro de 5ª e de 8ª séries que datam de 1977 a 2007, e das mais variadas publicações editoriais que publicam temas relacionados à essa disciplina, que nesse período, transitaram pelos três modelos de Ensino Religioso que abordamos.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE FORMAL

4.1 CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

A proposta inicial para coleta de dados era contemplar livros didáticos produzidos de acordo com três modelos tradicionalmente presentes em diversas escolas do Brasil, a saber: as concepções denominadas Confessional, Interconfessional e a Fenomenológica. Salientamos que, além destas três proposições, existem outras derivadas. Além disso, as formas de classificação usam, via de regra, de generalizações e estão pouco atentas a detalhes, gerando, quase inexoravelmente, imprecisões ou ambiguidades. Reconhecendo estas possíveis imprecisões, ou incertezas, ainda assim consideramos que a classificação em diferentes “modelos” de Ensino Religioso no Brasil ajudam a compreender mudanças de propostas pedagógicas e pensar que tais mudanças se refletem nos livros didáticos. Tomamos, pois, a classificação em três modelos que se organizam em períodos sucessivos, em função do Ensino Religioso presente nos currículos das escolas brasileiras e que, também, estão de acordo com o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) que reconhece essas três correntes como marco estruturador de leitura e interpretação da realidade (JUNQUEIRA, 2008).

Fixamos um período de 30 anos para a análise de dados, porque nesse período ocorreram momentos em que as propostas de ensino religioso passaram pelas três proposições descritas. Consideramos que o período de 1977 até 2007 abrange momentos marcantes do Ensino Religioso, em particular alguns aspectos da história recente da Igreja católica.

Pós Concílio Vaticano II em 1965, a Igreja Católica se abre para o mundo e passa a rever seu lugar nele. A preocupação é como o homem concreto, o homem histórico, reconhece a importância da cultura e se reconcilia com os avanços tecnológicos uma vez que esses avanços são vistos como possibilidade para progresso mundial. Todo esse processo postula o projeto de missão num cenário de diversidade cultural que dinamiza a igreja Católica e leva-a substituir a noção de *aculturação* pela noção de *inculturação* rompendo com a antiga concepção do paganismo das culturas locais para uma concepção de alteridade cultural. Indianizar-se e africanizar-se são perspectivas tensas, mas a Igreja Católica busca adaptar-se

às culturas locais e com isso manter a universalidade de suas verdades (ESCANFELLA, 2006, p.102).

Todo esse processo pode ser observado nas duas Conferências dos bispos latino-americanos em Puebla (1979) e Santo Domingo (1992). Ambas respondiam à desafios diferentes em contextos históricos alterados pela situação política das repúblicas latino-americanas que passavam de ditaduras a regimes mais democráticos. Apesar das diferenças, Santo Domingo reforça atenção aos pobres e às culturas indígenas e afro-americanas e a inculturação do Evangelho.

Nesse mesmo período, o Ensino Religioso legitimado no Brasil pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes Bases/LDB abriu perspectiva para o mercado de trabalho, em detrimento do mercado livreiro que “têm as escolas como público cativo e o Estado como grande comprador... com editoras católicas participando ativamente da disputa desse mercado livreiro”. (ESCANFELLA, 2006, p.102).

No período estudado, 1977 a 2007, alguns eventos sobre relações entre negros e brancos foram marcantes, destacam-se: o surgimento do Movimento Negro Unificado/ MNU, em 1979; os Agentes de Pastoral Negra/APNs, em 1983 e 1984. Nesse período a Fundação para o Livro Escolar (FLE) propõe a busca de um livro didático “livre da presença de preconceitos e inverdades”. Ao mesmo tempo, aparece a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE) da Secretária de Educação do Estado de São Paulo com a criação da Comissão Especial de Luta Contra as Formas de Discriminação. Em 1984, no mês de abril, foi realizado, em São Paulo, o III Encontro de Agentes de Pastoral Negros. Em 1986, foi concluída a pesquisa “Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo”, realizada pela fundação Carlos Chagas em convênio com a Secretaria de Educação e o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo. Em 1988, o Ministério da Cultura promoveu o Programa do Centenário da Abolição, com incentivos à realização de trabalhos sobre o negro em que foi incluso o projeto “Salve 13 de maio”, organizado pelo Grupo de trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros- GTAAB. Como parte das atividades, o Dia da Abolição da Escravatura foi transformado e incorporado, por solicitação dos movimentos negros e por força de uma Resolução da Secretaria da Educação, em dia de Debate e denúncia contra o Racismo. Por ocasião do centenário da Abolição da Escravatura, em 1988, e

depois em 1994, o Ministério da Educação realiza e divulga um estudo reconhecendo que os conteúdos veiculados pelo livro didático vinham estimulando o preconceito racial (BEISIEGEL, 2001).

Nesta mesma época, (1995) as comemorações dos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares, resultou na Marcha Zumbi Contra o Racismo pela Cidadania e Vida. Nessa mesma ocasião foi encaminhado um documento à Presidência da República que incluía, dentre as reivindicações na área da Educação, modificações nos livros didáticos e inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira, além de definir o dia 20 de novembro como data de Comemoração da Consciência negra. Em 2001 acontece em Durban a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Por fim, em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio e criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Seppir.

Ao longo desses 30 anos estabelecidos para realização da amostragem dos livros de Ensino Religioso, as políticas educacionais para livros didáticos também passaram por eventos significativos. No início da década de 1990 iniciou-se a reestruturação do Plano Nacional do Livro didático/PNLDD. No ano de 1993, temos o início do que se considera um novo processo de avaliação do livro didático. Nessa fase a avaliação articula-se com os movimentos sociais e “os temas racismo e sexismo nos livros didáticos aparecem citados diversas vezes e os critérios utilizados para a avaliação dos livros demonstram a clara preocupação com as formas explícitas e implícitas” (SILVA, 2005, p.101). Embora os livros de religião não façam parte dos programas oficiais, o impacto e a influência das políticas públicas de livros didáticos refletem-se nas editoras, nas formas de produção e distribuição dos livros e também nas áreas que não são diretamente dirigidas ao PNLDD.

O estudo de Junqueira (2008) analisou a origem e o desenvolvimento do Ensino Religioso no contexto da educação brasileira e suas legislações a partir dos modelos Confessional, Interconfessional e Fenomenológico. O intuito foi analisar livros indicados nesses três modelos e, também porque as maiores publicações nesse setor estão nas editoras católicas. Para realizar a pesquisa bibliográfica dos livros recorreu-se ao depósito legal dos na Biblioteca Nacional/BN.

Escanfella (2006) lista: “entre as oito maiores editoras católicas, na atualidade, estariam: Loyola, Paulus Editora, Paulinas Editora, Vozes, Santuário, Ave-Maria, Salesiana e Canção Nova” (p.105)⁴⁰. Procuramos visitar e fazer contato cada uma dessas editoras com sub-sede em Curitiba. Com a editora Loyola só foi possível contato telefônico e a sua representante de vendas na cidade informou que a editora não publica mais livros didáticos de Ensino religioso para o Ensino Fundamental. As demais visitas serão descritas posteriormente. As informações obtidas via telefone e consulta eletrônica apontaram que as editoras Santuário e Ave-Maria não publicam livros didáticos de Ensino Religioso e a Editora Salesiana publica somente paradidáticos.

Fizemos tentativas de levantamento de dados via eletrônica, no site da Biblioteca Nacional (BN); orientados por Silva (2005) utilizamos uma base de dados [HTTP://consorcio.bn/consorcios/bases.html](http://consorcio.bn/consorcios/bases.html). Obtivemos acesso aos índices dos livros didáticos de Ensino Religioso do Ensino Fundamental. O índice geral de Ensino Religioso deu como resposta 5232 entradas. Os sub-índices específicos foram Ensino Religioso (fundamental), com 55 entradas. A partir dessas entradas, foram separadas as referências de livros voltados de 5ª à 8ª séries. Excluíram-se as repetições (livros com dados catalográficos iguais, ano de depósitos diferentes, mesmo autor e editora) com intuito de diversificar ao máximo a amostra. Retiradas todas as repetições, chegamos a uma listagem com 42 referências de livros didáticos de Ensino Religioso, depositados na Biblioteca Nacional entre 1977 e 2007, listados no quadro 3.

Nº	Título e autor	Série	Editora	Ano
1	Educação Religiosa Escolar Conselho Interconfessional para Educação	8ª	Vozes	1977
2	Educação Religiosa Escolar Conselho Interconfessional para Educação	5ª	Vozes	1980
3	Educação Religiosa Escolar Deus chama a viver sua vida	5ª	Vozes	1981
4	Educação Religiosa Escolar Deus chama a viver e crescer com Jesus Cristo	6ª	Vozes	1981
5	Libertação educação religiosa escolar Deus salva em Jesus Cristo	7ª	Vozes	1981
6	Deus nos quer construtores de um mundo Secretariado Arquidiocesano de Pastoral(São Luis.MA)	8ª	Vozes	1983

⁴⁰ A pesquisadora Escanfella (2006) não inclui na sua lista a editora FTD, mas, no exame de qualificação o pesquisador Junqueira (2009), membro da mesa examinadora lista a editora como Católica, sendo a mesma pertencente aos Irmãos Marista.

7	Deus liberta o seu povo Secretariado Arquidiocesano de Pastoral(São Luis.MA)	5 ^a	Vozes	1983
8	Maria Inês Carniato Nossa opção Religiosa	5 ^a	Paulinas	1993
9	Maria Inês Carniato Nossa opção Religiosa	6 ^a	Paulinas	1993
10	Maria Inês Carniato Nossa opção Religiosa	7 ^a	Paulinas	1993
11	Maria Inês Carniato Nossa opção Religiosa	8 ^a	Paulinas	1993
12	Sem autor Deus nos convida a viver e crescer em sua vida	5 ^a	Vozes	1996
13	Sem autor Deus nos convida a participar da vida em comunidade	6 ^a	Vozes	1996
14	Sem autor Deus nos convida à liberdade com responsabilidade,	7 ^a	Vozes	1996
15	Alegria de Viver Tongu, Oliveira I. Maria	5 ^a	Moderna	1997
16	Alegria de Viver Tongu, Oliveira I. Maria	6 ^a	Moderna	1997
17	Alegria de Viver Tongu, Oliveira I. Maria	8 ^a	Moderna	1997
18	Descobrimo caminhos Maria Therezinha L. Cruz	5 ^a	FTD	1998
19	Descobrimo caminhos Maria Therezinha L. Cruz	5 ^a	FTD	1999
20	Irmãos a Caminho: Religião na Vida Maria Therezinha L. Cruz	5 ^a	FTD	1999
21	Irmãos a Caminho: Religião na Vida Maria Therezinha L. Cruz	6 ^a	FTD	1999
22	Irmãos a Caminho: Religião na Vida Maria Therezinha L. Cruz	7 ^a	FTD	1999
23	Irmãos a Caminho: Religião na Vida Maria Therezinha L. Cruz	8 ^a	FTD	1999
24	Religião e mudança Catão, Francisco A. C.	7 ^a	Paulinas	2000
25	A religião no mundo Maria Inês Carniato	5 ^a	Paulinas	2001
26	De mãos dadas Avelino A. Corre & Amélia Schneiders.	5 ^a	Scipione	2002
27	De mãos dadas Avelino A. Corre & Amélia Schneiders.	6 ^a	Scipione	2002
28	De mãos dadas Avelino A. Corre & Amélia Schneiders.	7 ^a	Scipione	2002
29	De mãos dadas Avelino A. Corre & Amélia Schneiders.	8 ^a	Scipione	2002
30	Entre amigos Diocese de São Paulo	8 ^a	Moderna	2004
31	Todos os jeitos de crer Dora Incontri & Alessandro César Bigheto	5 ^a	Ática	2004
32	Todos os jeitos de crer Dora Incontri & Alessandro César Bigheto	6 ^a	Ática	2004
33	Todos os jeitos de crer Dora Incontri & Alessandro César Bigheto	7 ^a	Ática	2004
34	Todos os jeitos de crer Dora Incontri & Alessandro César Bigheto	8 ^a	Ática	2004

35	Descobrindo caminhos Maria Therezinha L. Cruz	5^a	FTD	2006
36	Descobrindo caminhos Maria Therezinha L. Cruz	6^a	FTD	2006
37	Descobrindo caminhos Maria Therezinha L. Cruz	7^a	FTD	2006
38	Descobrindo caminhos Maria Therezinha L. Cruz	8^a	FTD	2006
39	Redescobrindo o Universo Religioso Mário Renato Longen	5^a	Vozes	2007
40	Redescobrindo o Universo Religioso Mário Renato Longen	6^a	Vozes	2007
41	Redescobrindo o Universo Religioso Mário Renato Longen	7^a	Vozes	2007
42	Redescobrindo o Universo Religioso Mário Renato Longen	8^a	Vozes	2007

QUADRO 4 - LISTA DE LIVROS DE ENSINO RELIGIOSO, 5^a à 8^a SÉRIES, DEPOSITADOS NA BIBLIOTECA NACIONAL, 1977-2007.

FONTE: o autor (2009)

No caso das referências sobre livros didáticos de Ensino Religioso do Ensino Fundamental, das 42 referências encontradas, todos contemplavam títulos para 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries. Definiu-se analisar os livros da 5^a e da 8^a do ensino fundamental. Além disso, ao invés de definir uma amostra dentro do total de livros, optou-se por analisar todos os livros e constituir uma amostra no interior de cada um dos selos, com a análise de 30% das unidades de leitura de cada um dos 20 livros de 5^a e 8^a séries.

O número de títulos definidos para a composição da amostra foi de 20 e, com essa listagem, passamos a visitar editoras. Em visita a editora Paulinas obtivemos dois livros para análise de nossa amostra com os títulos: “Religião no Mundo”, de 5^a série e “Nossa opção religiosa” de 8^a série, e apuramos que as editoras Paulinas e Paulus publicam conjuntamente os seus selos de livros didáticos. A editora Vozes também forneceu dois selos para a nossa análise e amostragem que é: “Redescobrindo o universo religioso”, um de 5^a e o outro da 8^a séries. A FTD, com sede em Curitiba, não forneceu nenhum livro e sua representante informou-nos que não estava autorizada a fornecer qualquer informação mais detalhada sobre a editora. Conseguimos via acervo particular de um professor de Ensino Religioso os selos “Descobrindo caminhos” de 5^a e 8^a séries, de uma Instituição de ensino na cidade de Curitiba que é ligada a Editora FTD, irmãos Maristas.

A pesquisa no site da BN possibilitou a ampliação da mostra e, com isso, identificamos as editoras que publicam especificamente material de Ensino Religioso

do Ensino Fundamental (FTD, Vozes, Paulinas, Scipione, Moderna, Ática).

Identificamos três editoras que possuem representantes de vendas em Curitiba e as mesmas forneceram para a nossa amostra os livros necessários para a pesquisa. A editora Moderna nos forneceu o selo “Entre amigos” de 5ª e 8ª séries, a editora Ática o selo “Vidas” de 5ª série e o selo “Idéias” de 8ª série. A editora Scipione, os selos “De mãos dadas” de 5ª e 8ª séries. Todos foram unânimes ao serem questionados sobre as listas editadas e de livros mais vendidos, alegaram que tais informações somente com a matriz.

Realizamos um contato com o professor Sérgio Junqueira que é integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Religião/GPER. Este grupo tem como principal objetivo a construção de uma rede de pesquisadores no campo da pedagogia Religiosa, e é vinculado à Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR. O mesmo, além de conceder entrevistas e participar como informante privilegiado sobre ensino religioso, forneceu-nos o restante da amostra de selos com os títulos: “Deus liberta o seu povo” de 5ª série e “Deus nos quer construtores de um mundo novo” de 8ª série, “Educação Religiosa Escolar” de 5ª série e 8ª série e os “Irmãos a caminho” de 5ª e 8ª série.

O quarto quadro mostra os 20 livros que compõem a amostra e que foram localizados e analisados, bem como informa os anos de suas respectivas edições. Nesse período, as editoras lançaram títulos diferentes ao longo dessas três décadas para atender a exigências do mercado e diferentes propostas pedagógicas. Tal característica é importante para a análise que empreenderemos, pois isso indicará em que medida essas mudanças foram feitas para atender aos contextos históricos nos quais as publicações estavam inseridas, bem como, em que medida essas mudanças estavam vinculadas às próprias contingências de mudanças culturais que cada modelo do Ensino Religioso passou a exigir nesses períodos específicos⁴¹.

Na última coluna do quadro colocamos a classificação do selo segundo o foco de conteúdo que cada selo apresentou. Nesse caso o modelo Confessional incorpora uma linha de conteúdos doutrinários, Interconfessional que apresenta uma linha de conteúdos cristãos e Fenomenológicos e outra de conteúdos culturais. Essa classificação tem que ser compreendida como uma aproximação, não como um

⁴¹ No quadro 4 realizamos uma classificação das unidades de leitura seguindo as orientações de Junqueira (2008), no que se refere aos modelos de educação religiosa e o perfil característico de cada um dentro do contexto histórico em que foi publicado.

critério que engloba todos os aspectos de cada uma das obras. Assim, usando os critérios de cronologia de publicação e de exame das obras, classificamos os selos conforme a sua maior proximidade com essas linhas de conteúdos que os selos apresentam. Ou seja, a classificação tem efeitos para essa pesquisa, mas não pode ser compreendida como definidora precisa de cada uma das obras, isso porque, em passagens específicas cada uma das obras pode possuir aspectos que são peculiares a outro modelo de ensino religioso, mas na nossa classificação o esforço foi de classificar os selos conforme o predomínio em um modelo.

Nº	Título e autor	Série	Editora	Ano	Modelo
1	Deus nos quer construtores de um mundo Secretariado Arquidiocesano de Pastoral (São Luis. MA)	8ª	Vozes	1983	Confessional
2	Deus liberta o seu povo Secretariado Arquidiocesano de Pastoral (São Luis. MA)	5ª	Vozes	1983	Confessional
3	Alegria de Viver - Educação religiosa Maria Izabel de Oliveira Tongu	5ª	Moderna	1996	Confessional
4	Alegria de Viver - Educação religiosa Maria Izabel de Oliveira Tongu	8ª	Moderna	1997	Confessional
5	De Mãos Dadas Amélia Schneiders; Avelino Antônio Correa	5ª	Scipione	2002	Confessional
6	Educação Religiosa Escolar Conselho Interconfessional para Educação	8ª	Vozes	1977	Interconfessional
7	Educação Religiosa Escolar Conselho Interconfessional para Educação	5ª	Vozes	1980	Interconfessional
8	De Mãos Dadas Amélia Schneiders; Avelino Antônio Correa	8ª	Scipione	1992	Interconfessional
9	Irmãos a Caminho Therezinha Motta Lima da Cruz	5ª	FTD	1993	Interconfessional
10	Irmãos a Caminho Amélia Schneiders; Avelino Antônio Correa	8ª	FTD	1993	Interconfessional
11	Descobrimos caminhos Therezinha Motta Lima da Cruz	5ª	FTD	1998	Interconfessional
12	Descobrimos caminhos Therezinha Motta Lima da Cruz	8ª	FTD	1998	Interconfessional
13	Religião no Mundo Maria Inês Carniato	5ª	Paulinas	2001	Fenomenológico
14	Nossa opção Religiosa Maria Inês Carniato	8ª	Paulinas	2002	Fenomenológico
15	Entre Amigos André F. Seco; Luiz E. Fernandez; Márcia Braga; Maria Del Mar I. Barbosa e Sonsoles C.de La Peña	5ª	Moderna	2004	Fenomenológico
16	Entre Amigos André F. Seco; Luiz E. Fernandez; Márcia Braga; Maria Del Mar I. Barbosa e Sonsoles C.de La	8ª	Moderna	2004	Fenomenológico
17	Todos os jeitos de crer-Vidas Dora Incontri e Alessandro César Bigheto	5ª	Ática	2004	Fenomenológico
18	Todos os jeitos de crer-Vidas Idéias Dora Incontri e Alessandro César Bigheto	8ª	Ática	2004	Fenomenológico
19	Redescobrimos o Universo Religioso	5ª	Vozes	2007	Fenomenológico

Mário Renato Longen					
20 Redescobrimo o Universo Religioso	8ª	Vozes	2007	Fenomenológico	
Mário Renato Longen					

QUADRO 5 - TÍTULOS, AUTORES, SÉRIE, EDITORAS E ANOS DE REFERÊNCIA DE EDIÇÃO ANALISADA.

FONTE: O AUTOR (2009).

A estrutura física dos livros da amostra não manteve uma mesma forma, apresentou variação no seu formato de editora para editora.

O formato dos dois primeiros selos são 220 mm por 150 mm, os terceiro e quarto selos são 210 mm por 140 mm e os dezesseis selos restantes seguem um formato semelhante de 280 mm por 200 mm, texto impresso com ilustração na capa. As capas dos quatro primeiros remontam ilustrações de sacralidade, símbolos católicos, figuras elípticas, vitrais que relembram a Idade Média, com crianças. Os selos mais recentes, principalmente de 2004 em diante, já ilustram símbolos e multidões em contextos étnico-religiosos de diferentes culturas. Os quatro primeiros selos trazem somente na capa os títulos grafados e, os selos seguintes, já descrevem na capa, título e autor (es). A contracapa contém praticamente os mesmos dados e, no verso dessas, em geral, constam: ficha catalográfica e créditos da produção do livro (funções e nomes de profissionais envolvidos na produção). Com o passar do tempo às informações da contracapa tornaram-se progressivamente mais completas.

Na maior parte das vezes, o sumário ou índice está na seqüência. Diferente dos livros didáticos que passam pela avaliação no PNLD, não existe uma padronização na organização no sumário e na listagem de títulos das unidades de leitura. Os livros didáticos da amostra da pesquisa não apresentaram esse tipo de padronização. Em alguns casos o sumário e a apresentação só aparecem após uma longa orientação psicopedagógica que indica: objetivos, sugestões de atividades, conteúdo, metodologia e depois é dirigida aos alunos/leitores. Muitas vezes, o sumário não é dividido em unidade e sim em número de aulas, que o é caso dos selos de 1977 e 1980. O selo de 1993 apresenta um índice de conteúdos divididos em unidades e, logo em seguida, a apresentação do conteúdo, não focalizando uma interface de diálogos com os alunos/leitores. O selo de 2001 apresenta o sumário na capa final do livro e dedica uma orientação somente ao educador para, logo em seguida, a apresentação do conteúdo da primeira unidade. Os outros selos, de modo geral, realizam uma apresentação dirigida aos alunos/leitores, em alguns

acaso estando dispostas antes ou depois do sumário. A maioria absoluta dos capítulos iniciou com textos para leitura e interpretação dos alunos (as). Em todos os selos os textos são acompanhados com exercício ou propostas de atividades que abordaram temáticas relacionadas ao conteúdo do texto. Por vezes, essas são tematizadas em dinâmica de grupos, reflexões que possibilitam e os alunos (as) relacionar a proposta messiânica do evangelho e a realidade em que eles (as) estão inseridos.

Na amostra, os exercícios contextualizam-se em compreensões diferentes. Em alguns casos, reforçam, por exemplo, os sacramentos católicos como, a renovação do batismo. Outros exercícios mesclam questões religiosas com problemas sociais, políticos e, por fim, selos que elaboram exercícios muito mais voltados a questões filosóficas e antropológicas do que teológicas. Os selos trazem, na sua grande maioria, informações e bibliografia de personagens históricos tanto do meio religioso quanto do histórico e do científico. Ao final, alguns selos trazem atividades complementares. Somente um selo trouxe glossário e quatorze referências bibliográficas.

A ilustração variou de selo para selo. Nos dois primeiros não existe nenhuma ilustração. Os selos seguintes contam com número limitado de ilustrações, com uso limitado de cores. Essencialmente, examinamos ilustrações coloridas nas capas e nas unidades. Nos quatro primeiros selos os personagens aparecem em contorno, como croquis, dificultando a análise do personagem na ilustração nas categorias cor- etnia e idade ou etapa da vida. Nos selos seguintes, que datam da década 1990, verifica-se uso delimitado de cores e desenhos, basicamente todos com imagens fotográficas. O aumento significativo de ilustrações e variedades de cores, fotografias, ícones nos selos da década, 2000 ilustrações com os mais variados tamanhos, padrões gráficos sofisticados e bem definidos.

Os textos para a leitura/análise pelos alunos se apresentam com formatos distintos: Textos teológicos, bíblicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, étnicos, gravuras, gênero, biografias, narrativas informativas, poesias, letras de música, quadrinhos, pinturas, esculturas, fotografias.

Os recursos gráficos preenchem e contextualizam a mensagem escrita. A princípio os livros seriam analisados por capítulos, seguindo a ordem dos múltiplos de 3, devido ao fato dos livros didáticos não estarem, em sua maioria, dispostos em

lições ou encontros. Seguiu-se a mesma análise com os múltiplos de 3 analisando os encontros e a lições.

Independente das diferentes formas de organização e denominação das partes que compõem cada selo (unidades, capítulos, partes, etc.), numeramos as unidades de leitura na ordem na qual estão dispostas. Selecionamos para a análise de conteúdo as unidades de leitura numeradas em 3 e seus múltiplos, de forma que pelo menos 30% das unidades de leitura de cada selo fossem selecionadas.

4.2 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A partir do momento em que localizamos os selos, passou a submeter-se as unidades de leitura da amostra a procedimentos de análise de conteúdo. De acordo com Silva (2005), a análise de conteúdo consiste em conjunto de procedimentos que auxiliam a descrever, de forma sistemática e propositiva, aspectos selecionados das formas simbólicas. O uso de técnicas de análise de conteúdo constitui instrumento descritivo auxiliar para a interpretação dos textos e ilustrações de livros didáticos de Ensino Religioso, é o que demonstra a situação abaixo:

As proposições da análise de conteúdo associam-se à metodologia proposta por Thompson (1998) em três aspectos principais: o estudo das formas simbólicas com ênfase na dimensão de sua significação; a necessidade de procedimentos sistemáticos e objetivantes de descrição e caracterização dos textos, que servem como suporte empírico à pesquisa, no momento de sua análise; e a consideração de que os significados dos produtos simbólicos são construídos a partir de sua contextualização social e histórica. Além disso, a explicitação de procedimentos para efetuar cortes e categorizar textos, habitual em análise de conteúdo, encaminha mais facilmente a interpretação da interpretação, tal como sugere Thompson (CALAZANS 2000 apud SILVA, 2005).

Entendemos que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de procedimentos que auxiliam-na a descrever, de forma sistemática e “objetivável”, aspectos selecionados das formas simbólicas. Essa sistemática constitui na nossa pesquisa, o uso de técnicas de análise de conteúdo como instrumento descritivo de apoio para a interpretação dos textos, personagens e ilustrações de livros de Ensino Religioso, ressaltando aspectos ocultos, conforme objetivos propostos nesta dissertação: analisar os discursos sobre os segmentos raciais negros e brancos, em livros didáticos de Ensino Religioso. As formas de hierarquização racial, via de regra, ocorrem por formas implícitas, não diretas (SILVA, 2005, p.123).

O método de análise visou, neste sentido, classificar partes do discurso (personagens nos textos e ilustrações) de Livros Didáticos de Ensino Religioso, “tentando, assim, desvendar significados pouco claros ou trazer, para o primeiro plano, aspectos comuns subjacentes e soçobrados na diversidade estilísticas” (ROSEMBERG 1981 apud SILVA, 2005).

Definimos para análise de conteúdo, (BARDIN 1985 apud SILVA 2005): unidade de contexto “as unidades de leitura” que se encontram nos capítulos dos livros didáticos, e, como unidade de análise, o personagem, no texto e nas ilustrações. Como unidades de conteúdo foram estabelecidas as informações catalográficas, as informações sobre a unidade de leitura, as qualidades dos personagens, conotações e denotações relacionadas aos personagens.

Foram adaptados os manuais catalográficos de análise de conteúdo de Silva (2005) seguindo as categorias que foram conceituadas e explicitadas nas características específicas dos manuais e resumos - Manual de ficha catalográfica; Manual 1 (dados catalográficos dos Livros Didáticos); manual 2 (Ilustração na capa); Manual 3 (Personagens na Ilustração); Manual 4 (Personagens no Texto) _ que orientaram e uniformizaram o procedimento de coleta de dados.

Conforme Silva (2005) os dados catalográficos dos livros didáticos que pretendemos utilizar contém, fundamentalmente, categorias sobre edição e informação sobre os diversos profissionais relacionados à produção dos livros (autores, editores, etc.). Os dados relativos às unidades de leitura contém maior diversidade de variáveis, que estão listadas no quadro 6.

- 1- Número do livro;
- 2- Número do autor;
- 3- Sexo do autor;
- 4- Cor/etnia do Autor;
- 5- Cor/ etnia do 2º Autor;
- 6- Cor/ Etnia do 3º Autor;
- 7- Data de nascimento do Autor;
- 8- Data de Nascimento do 2º Autor,
- 9- Data de Nascimento do 3º Autor,
- 10- Currículo Literário do Autor;
- 11- Número do Ilustrador;
- 12- Sexo do ilustrador;
- 13- Cor/etnia do Ilustrador;
- 14- Identificação do capista;
- 15- Número do capista;
- 16- Sexo do capista;
- 17- Cor/etnia do capista;
- 18- Número do Editor;
- 19- Sexo do editor;
- 20- Cor/Etnia do Editor;
- 21- Número da Editora;
- 22- Local de Publicação;
- 23- Data de 1ª Edição;
- 24- Data da Edição Analisada;
- 25- Número de capítulos;
- 26- Informações complementares.

QUADRO 6 - CATEGORIAS PARA CODIFICAÇÃO DOS DADOS CATALOGRÁFICOS DAS UNIDADES DE LEITURA.

FONTE: o autor (2009)

O manual 4:, análise do personagem no texto, contém a definição detalhada dos componentes utilizados para definição de personagem. Conforme Silva (2005), os personagens foram definidos como equivalentes ficcionais de pessoas, podendo assumir naturezas distintas (humana antropomorfizada ou fantásticas); existência no contexto ficcional ou fora dele; realizar ações ou somente ser mencionado. Enumeramos os personagens individuais uma única vez, conseqüentemente, os coletivos também. Desconsideramos os personagens genericamente indeterminados, personagens sonhados ou de mentira e personagens somente evocados que não tinham ação própria ou antropomorfizada.

Os personagens que utilizamos e que constam das listagens foram descritos no quadro 6 que é composto por categorias que formam uma grade de análise.

- 1- Natureza;
- 2- Individualidade;
- 3- Sexo;
- 4- Cor-Etnia;
- 5- Forma de apreensão da cor/etnia;
- 6- Idade ou Etapa da vida;
- 7- Nome;

- | |
|---|
| 8- Nacionalidade; |
| 9- Contexto geográfico; |
| 10- Vida e Morte; |
| 11- Deficiências; |
| 12- Importância do personagem; |
| 13- Diálogo; |
| 14- Narrador; |
| 15- Ação; |
| 16- Língua e Linguagem; |
| 17- Religião; |
| 18- Valor do Personagem; |
| 19- Profissão; |
| 20- Atividade Escolar; |
| 21- Relação Conjugal; |
| 22- Relação de Parentesco entre Personagens: Pais biológicos; |
| 23- Relação de Parentesco entre personagens: Pais Adotivos; |
| 24- Relação de Parentesco entre Personagens: filhos; |
| 25- Relação de Parentesco entre Personagens: Filhos Adotivos; |
| 26- Relação de Parentesco entre Personagens: Irmãos; |
| 27- Relação de Parentesco entre Personagens: Posição na Família: Irmãos; |
| 28- Relação de Parentesco entre Personagens: família ampla hierarquicamente superior; |
| 29- Relação de Parentesco entre Personagens: Família ampla hierarquicamente inferior; |
| 30- Relação de Parentesco entre Personagens: Família Ampla Sem Hierarquia; |
| 31- Relação de Parentesco entre Personagens: família geral. |

QUADRO 7- ATRIBUTOS UTILIZADOS PARA DESCREVER PERSONAGENS NO TEXTO

FONTE: o autor (2009)

Para as planilhas 2 e 3 foram usados os mesmos manuais de personagens utilizados nas ilustrações dos textos e personagens que constavam nas nas ilustrações das capas, como mostra o quadro 8.

- | |
|-----------------------------|
| 1- Natureza; |
| 2- Individualidade; |
| 3- Sexo; |
| 4- Cor/Etnia; |
| 5 - Idade ou Etapa da Vida. |

QUADRO 8 - ATRIBUTOS UTILIZADOS PARA DESCREVER PERSONAGENS NAS ILUSTRAÇÕES DE CAPAS E NOS TEXTOS.

FONTE: o autor (2009).

Usando o programa Excel, criou-se planilhas eletrônicas nas quais foram anotados, para cada variável, os códigos definidos nos manuais. Essas informações foram postadas no programa SPSS⁴², versão 13.0. Sendo que, para cada um dos manuais e cada uma das variáveis, foram geradas tabelas de frequência simples.

⁴² SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) é um software aplicativo (programa de computador) permite realizar cálculos estatísticos complexos, visualizar resultados, de forma rápida permitindo assim aos seus usuários uma apresentação e uma interpretação sucinta dos resultados obtidos.

Para os dados relativos aos personagens, organizou-se tabelas de cruzamentos de variável cor-etnia com todas as demais variáveis.

Com isso foi gerado um número elevado de tabelas, selecionadas tais tabelas e dados, sistematizou-se as informações e por meio destas, deu-se a análise de conteúdo. A primeira planilha apresentada tratou da análise dos dados catalográficos dos livros didáticos que compuseram a amostra.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE FORMAL E DISCURSIVA

Nesta parte da dissertação são apresentados os resultados da análise de personagens dos textos, das ilustrações das unidades de leitura e das ilustrações das capas, de livros didáticos de Ensinos Religiosos, dirigidos à 5ª e à 8ª séries do ensino fundamental, publicados entre 1977 e 2007. Nesta caracterização pretendeu-se apresentar os dados da análise de conteúdo que empreendem a interpretação dos resultados à luz da Hermenêutica da Profundidade e dos estudos críticos sobre relações raciais em livros didáticos.

Foram analisados 20 livros didáticos de Ensino Religioso de 5ª e de 8ª séries do Ensino Fundamental, publicados entre 1977 a 2007. Computados, o total de 229 unidades de leitura e 468 personagens nos textos. Nas ilustrações que acompanham estes mesmos textos, foram observados 433 personagens e 43 nas ilustrações de capas.

Divididos os resultados relativos aos dados catalográficos dos livros didáticos e das unidades de leitura que compõem a amostra, examinou-se algumas das características importantes. Analisados os principais atributos dos personagens. Apresentou-se uma discussão sobre personagens brancos e negros (agrupamento dos resultados obtidos para as categorias preto e pardo) e cotados os resultados com outros estudos sobre relações entre negros em brancos em livros didáticos e em alguns casos, com resultados de estudos sobre negros e brancos em outras formas discursivas (em especial literatura infanto-juvenil e literatura). Além disso, fez-se o exercício de comparar os personagens das unidades de leitura dos livros categorizados como representantes das três diferentes propostas de educação religiosa: confessional (os cinco primeiros selos constantes do quadro 4), interconfessional (os sete selos do quadro 4) e o fenomenológico (os oito selos seguintes do quadro 4).

5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS E UNIDADES DE LEITURA

Os 20 livros didáticos analisados foram predominantemente produzidos nos eixos São Paulo (70%) e Rio de Janeiro (30%). Os cinco primeiros selos Confessionais abrangem as editoras Vozes, Modernas e Scipione. Os sete livros seguintes do modelo Interconfessional foram editados pelas editoras Vozes, Scipione e FTD. Representando o modelo Fenomenológico, oito selos representados pelas editoras Paulinas, Moderna, Ática e Vozes (selos dispostos no quadro 5). Tais editoras são grandes empresas e atingem o mercado editorial em todo o país. Alguns pesquisadores (BAZILLI, 1999, ROSEMBERG, 1985, ESCANFELLA, 2006) já salientaram que as produções desses livros didáticos são, predominantemente, das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo e relacionam-se ao porte de tais estados, com maior número de compradores potenciais e à ampla concentração de editoras com proeminência no mercado livreiro nestes locais.

O selo *De Mãos dadas* é o único dessa amostra que não possui co-autoria. Os selos *Irmãos a caminho*, *Alegria de Viver - Educação Religiosa*, *Descobrendo Caminhos*, de 5ª a 8ª séries possuem co-autoria. Os selos *Educação Religiosa Escolar* de 5ª e 8ª e o selo “*Deus liberta o seu povo*”, de 5ª, “*Deus nos quer construtores de um mundo novo*” de 8ª séries, pertencentes às editoras Vozes, não possuem autores específicos. As obras foram elaboradas por grupos de trabalhos e por orientadores de educação religiosa e conselhos interconfessionais e comissões de assessoria para educação religiosa compostas por Bispos Católicos e Metodistas e pastores de confissões Luteranas e Presbiterianas.

Dos 20 selos analisados para a pesquisa 9 possuem *imprimatur*⁴³ do Bispo ou do seu secretariado Arquidiocesano na contracapa, que avalia e aprova o selo didático. O *imprimatur* não levava em conta a Forania a qual Arquidiocese que aprovou o livro pertencia, sendo que 9 selos que possuem o *imprimatur* são de Arquidiocese e Dioceses diferentes desde São Paulo, Santo André, Santo Amaro - SP, Joinville - Santa Catarina, São Luis no Maranhão.

⁴³ **Imprimatur.** Declaração de aprovação, dada por um Bispo ou outra autoridade competente da Igreja, certificando que um escrito católico não contém erros contra a Fé ou a Moral.

As certificações, apresentações e recomendações denotam aos leitores e alunos cristãos uma *legitimação*, conforme Thompson (1995) fazem apelo à legalidade de regras dadas, sacralizadas pela tradição ou por fundamentos racionais ou atribuídos ao caráter excepcional de uma pessoa individual que exerce autoridade. O autor considera que com a legitimação relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas.

Nos 20 selos da amostra analisados para a pesquisa, 35% são assinados por autoras (sexo feminino), 55% são de autoria mista (contado como de autoria mista os quatro primeiros selos, de autoria coletiva) e 10% de autoria masculina. A maior parte das informações constantes do manual 1 dos dados catalográficos não foi preenchida, por ausência de informação nos livros e as dificuldades ou impossibilidade de obter as informações por outros meios, por exemplo, no que se refere a cor-etnia e a data de nascimento dos autores.

Características predominantes		N	(%)	
Local de Publicação	Rio de Janeiro	6	(30%)	
	São Paulo	14	(70%)	
Autor	Currículo (N = 20)	20	(100%)	
	Sexo (N = 20)	Masculino	2	(10%)
		Feminino	7	(35 %)
		Misto	11	(55 %)

TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DOS DADOS CATALOGRÁFICOS
 FONTE: o autor (2009)

Sobre os outros profissionais envolvidos no processo de produção também não identificaram e nem tiveram acesso a informações desses profissionais. A princípio se propusemos realizar uma busca eletrônica para conseguir essas informações relevantes que constam no manual 1, mas a busca pareceu ser impossível, tendo em vista que os principais autores envolvidos no processo de produção dos livros didáticos não constavam nenhuma informação. Para evitar dados incompletos e informações falsas desses profissionais e, também, por não ser o foco da pesquisa, não realizou-se por completo o preenchimento e nem análise desses dados catalográficos.

No que se refere às unidades de leitura e os modelos estruturadores do Ensino Religioso, identificou-se nas 28 unidades dos cinco primeiros selos, práticas discursivas especificamente dirigidas à catequese e uma literatura voltada ao

modelo confessional em que os ensinamentos apóiam-se nos ensinamentos bíblicos e o referencial de conduta humana em que o desenvolvimento dos alunos são as práticas messiânicas de Jesus Cristo.

Os conteúdos são doutrináveis e pré-estabelecidos numa hierarquia de valores cristãos e as práticas temáticas são catequéticas e litúrgicas, tanto no sentido de difundir doutrinas quanto de fazer do livro didático de Ensino Religioso subsídio para ensinamentos cristãos. As atividades propostas nos livros *Alegria de Viver - Educação Religiosa* de 5ª série, os selos *Deus liberta o seu povo*, de 5ª, *Deus nos quer construtores de um mundo novo* de 8ª série, sempre estiveram com a Bíblia e com reflexões que reportam aos sacramentos cristãos. Já nos selo *De mãos Dadas* da 5ª série, predominam textos temáticos cujas atividades, ensinamentos e valores cristãos que sempre se reportam à Bíblia ou aos personagens bíblicos com preenchimento de respostas às questões anunciadas ao final de cada unidade. Há uma exceção, pois o selo faz referência ao líder indiano Mahatma Gandhi, e exalta os seus atos como defensor dos negros na África do Sul e como principal articulador da independência da Índia. Neste trecho do capítulo, os autores fazem menção ao Hinduísmo como principal religião da Índia, mas associa-o, exclusivamente à temática da divisão em castas, não fazendo nenhuma menção aos conteúdos doutrinários que a religião hinduísta possa vir a ter, ao contrário das outras unidades desse mesmo selo que, ao final de cada uma delas, trazia uma associação com o conteúdo apresentado e apreendido com uma atividade em que os leitores deveriam descobrir na Bíblia trechos relacionados à temática abordada.

Nestes quatro primeiros selos, os conteúdos doutrinários predominam reforçam os ensinamentos catequéticos a partir de um conhecimento revelado por uma confissão religiosa. É o que identificamos por meio da citação de Junqueira:

O conhecimento será percebido em um enfoque teológico, sobretudo por este ser revelado, justificando a adesão a uma tradição religiosa. É próprio destas instituições promoverem a dogmatização dos conhecimentos, tanto revelados como humanos. Ao mesmo tempo em que respondem à necessidade de segurança para os crentes, esses processos de ensino das crenças tende a conferir-lhes um caráter universal e absoluto. (JUNQUEIRA, 2008, p.49)

O selo *Alegria de Viver*, da 8ª série, publicado nos anos noventa, traça um discurso mais apropriado à transição que os educandos dessa série tradicionalmente série de transição para o Ensino Médio. Encontram-se nos conteúdos desse selo,

personagens históricos como Gandhi, Martin Luter King, Bertold Brecht e Chico Buarque. Tais personagens são citados e incluídos nos textos e na temática dos mesmos. Não demonstram discutir as causas pelas quais lutaram, mas são apresentados como modelos de persistência. Como pessoas que não desistiram de lutar pelo que acreditavam ou por um ideal. Problemas sociais ou relações raciais não têm prioridade neste selo. É comum imagem e manifestação de outras confissões religiosas historicamente reconhecidas pela Igreja Católica como o Hinduísmo, Budismo, Judaísmo, Islamismo. Nenhuma referência às religiões de matrizes africanas no Brasil foi observada. Sobre essas religiões há uma negação e um ocultamento.

Os selos do modelo Interconfessional do quadro 5 apresentam características diferentes ao longo de suas publicações. A classificação que empreendida para essa pesquisa usou como critérios os conteúdos que os selos apresentavam e, nesse caso, os sete selos que compõem o modelo Interconfessional, apresentam uma linha que incorporam conteúdos cristãos. Os selos “Educação Religiosa Escolar” de 5ª e 8ª séries foram publicações do final da década de 1970 e início da década de 1980 e os mesmos são o resultado de trabalhos das igrejas Cristãs de Santa Catarina que reuniu as seguintes denominações: Igreja católica, Igreja de Confissão Luterana, Igreja Metodista e igreja Presbiteriana. O objetivo desse selo foi oferecer aos professores de Religião um roteiro para a Educação do 1º Grau, não trabalhar a doutrina exclusiva de uma igreja, mas trabalhar a doutrina das que compõem o Conselho Interconfessional para a Educação religiosa – CIER. A dimensão ecumênica era o que norteava a coleção.

Os outros cinco selos do modelo Interconfessional, apresentam o conteúdo focado nos ensinamentos do cristianismo. Os selos *Irmãos a Caminho de* 5ª e 8ª séries, *De mãos dadas de* 8ª série e *Descobrimos caminhos de* 5ª e 8ª séries traçam um novo contexto para publicação de livros didáticos de Ensino Religioso. Conforme Silva (2005) a indústria gráfica passou por uma “modernização” da produção de livros didáticos e experimentou uma enorme expansão. Os selos de Ensino Religioso não ficaram fora desse cenário e também se profissionalizaram. Diferente dos selos da década de 1970 e início da década de 1980 que não possuíam autor(es) e nem dados catalográficos, todos os selos dessa década, de 1990, possuem fichas catalográficas, conteúdos programáticos dispostos em unidades temáticas. Constam

nesses selos listagem ampla com diversas funções e nomes, entre as quais as de editor, ilustrador e diagramação.

As atividades descritas nesses selos são, na maioria, exercícios que reforçam a visão cristã com leituras e reflexões sobre trechos da Bíblia. Os livros abrem espaços para textos de outros autores como de Vinícius de Moraes, Khalil Gibran, Ruth Rocha, Gilberto Dimenstein, Herbert Souza, Mario Quintana, Manoel Bandeira e Guimarães Rosa. Somente o selo *Descobrimos caminhos* de 8ª série, na página 45, faz referência à religião de matriz africana. Nesse caso, o livro traz uma imagem de uma celebração religiosa. A imagem associa a manifestação religiosa ao papel que a mulher exerce nos grupos que têm o seu ritual relacionado mais diretamente com a natureza. Como a maternidade é mais visível do que paternidade, é comum que esses povos considerem a mulher como fonte de vida ligada ao mistério divino da criação. O texto descreve que as religiões de origem africana valorizam as mulheres como grandes intermediárias entre os problemas deste mundo e o além.

Os oito últimos selos do quadro 5 foram classificados conforme o conteúdo de modelo fenomenológico, isto porque a análise realizada de cada livro didático permitiu verificar que os selos apresentavam uma temática de cunho mais Sociológico, Filosófico e Antropológico do que Teológico. A análise sobre os selos *Religião no Mundo* e *Nossa opção Religiosa* de 5ª e 8ª séries de Maria Inês Carniato, selos *Entre Amigos* de 5ª e 8ª séries de André F. Seco; Luiz E. Fernandez; Márcia Braga; Maria Del Mar Barbosa e Sonsoles C. de La Penã, selos *Todos os jeitos de crer - Vidas* de 5ª e *Todos os jeitos de crer - Idéias* de 8ª de Dora Incontri e Alessandro César Bigheto e os selos *Redescobrimos o Universo Religioso* de 5ª e 8ª de Mário Renato Longen, todos com publicações pós revisão do Artigo de número trinta e três da lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, apresentaram em seu conteúdo uma concepção de Ensino Religioso não mais focados na concepção teológica e sim pedagógico de releitura das questões religiosas da sociedade.

As publicações da editora Paulinas de 2001 e 2002, editora Moderna e editora Ática de 2004, e editora Vozes de 2007, tentaram relacionar as temáticas com as diversas tradições religiosas presentes no Brasil. Propunham um diálogo dessas temáticas com os diversos problemas sociais que o Brasil e o mundo enfrentam na atualidade. Sobre o aspecto político, encontram-se nos selos desses modelos temas relacionados à questões ambientais, violência, homofobia, conflito entre

Estados Unidos e Iraque. Conflito do Apartheid na África do Sul, entre Palestina e Isarel. Os livros abordam assuntos como comportamento, adolescência, juventude, sexualidade, ateísmo, família, mercado de trabalho, lazer, a morte nas visões das diferentes manifestações religiosas. A origem do mundo a partir das visões míticas, religiosas, filosóficas e científicas, nesse caso, a perspectiva criacionista e evolucionista. A pluralidade religiosa esteve presente em todos os selos. Alguns com breves citações a religiões não cristã, outros com capítulos e atividades relacionadas a essas religiões como no caso dos selos *Todos os jeitos de crer -Vidas* de 5ª e *Todos os jeitos de crer - Idéias* de 8ª de Dora Incontri e Alessandro César Bigheto que dedicaram capítulos exclusivos às religiões orientais como o Budismo, Hinduísmo, Islamismo, Xintoísmo, religiões da antiga Mesopotâmia, Escandinava da mitologia Odin, rituais Tupinambá e Karajás, Judaica, Espiritismo, Pentecostais e religiões de matriz africana como Candomblé e Umbanda. Nesses selos o espaço dedicado ao cristianismo é maior do que o espaço dedicado a outras manifestações religiosas.

No que diz respeito aos personagens ilustrados, percebe-se que nestes selos a representatividade do personagem negro é bem maior com relação aos demais, porém, estes, muitas vezes, configuram, realmente, apenas uma ilustração, não tendo participação ou menção dentro da categoria personagem no texto. Percebe-se uma maior preocupação em representar os personagens negros nas ilustrações de forma positiva e representativa, como famílias felizes, profissionais no desempenho de suas funções, grupos de jovens descolados ou frequentando bancos universitários, desempenhando cargos de chefia. Isso se confirma nos temas de algumas das unidades que trabalham temas como “Todos Somos iguais”, “Um novo modo de viver”, “raça ou etnia?”.

5.2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PERSONAGENS

Nas unidades de leitura observamos 467 personagens nos textos e 432 personagens ilustrados. O número de personagens, em cada unidade de leitura, variou de 5 a 80. Os selos *Educação Religiosa Escolar* de 5ª e 8ª séries da amostra não apresentaram nenhum personagem ilustrado. Em alguns trechos, personagens de natureza religiosa/divina são muito frequentes em particular Deus, principalmente

no que se refere às mitologias indígena, grega, e aos personagens pertencentes a religiões de matriz africana.

Atributos predominantes		Total	
		N	(%)
Natureza	Humana	346	74,1
	Religioso	107	22,9
Individualidade	Indivíduo único	391	83,7
	Multidão ou grupo	76	16,3
Sexo	Especificamente masculino	309	66,0
	Especificamente feminino	35	7,5
Idade	Criança	17	3,2
	Adulto	345	73,9
	Misto	30	6,4

TABELA 2 - ATRIBUTOS PREDOMINANTES NA CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS NOS TEXTOS

FONTE: o autor (2009)

Na tabela 2 estão reproduzidos dados sobre as características predominantes dos personagens das unidades de leitura. O levantamento demonstra, em sua maioria, personagens individualizados 391 (83,7%) de natureza humana 346 (74,1%). Tais características, personagens predominantemente individuais e humanos, indicam na amostra a prevalência do equivalente ficcional de pessoa, o que dá maior confiabilidade a inferências sobre processos discriminatórios. “O repertório de atributos dos personagens encontra-se mais próximo de pessoas concretas e mais distanciado de seres surreais, folclóricos e míticos” (BAZILLI, 1999, apud, SILVA 2005).

Como se observa na tabela 2, os personagens especificamente masculinos são maioria 309 (66,0%) em relação aos especificamente femininos 35 (7,5%). Mesmo com a maioria de autoras femininas 7 (35%) e 2 autores masculinos, observa-se uma grande desigualdade no que se refere ao sexo dos personagens. O universo quase exclusivamente masculino observado em nosso estudo é peculiar em relação a outras pesquisas.

Em livros didáticos de Língua Portuguesa Pinto (1981) observou 1020 (74%) de personagens masculinos e 256 (18,6%) de personagens femininas; Silva (2005) e Moura (2007) contaram 812 (39%) personagens masculinos e 353 (26%) femininas. Na literatura infanto-juvenil Rosemberg (1985) contou, nos textos, 3896 (75%) personagens masculinos e 1299 (25%) femininas. Na literatura contemporânea, Dalcastagné (2005) contabilizou 792 (62,1%) personagens masculinos e 471

(37,8%) personagens femininas. Destes números nota-se que a presença masculina é, via de regra, sub-representada, ao passo que a proporção de mulheres “encolhe” de metade para, na maior parte dos casos, cerca de $\frac{1}{4}$ da população. O discurso dos livros didáticos de Ensino Religioso da amostra analisada aumenta de forma aguda essa desproporção. O universo religioso construído nos discursos de tais livros é quase que exclusivamente masculino mesmo sendo mulheres a maioria das que construíram tais discursos.

O resultado auferido corrobora os resultados apontados por Roza (2006), de que os discursos dos livros de Ensino religioso dirigidos ao Ensino Fundamental mantêm uma leitura da mulher fora da realidade que foi construída pelos movimentos de mulheres. Roza (2006) salienta, em sua pesquisa, o papel da mulher na Igreja Católica e descreve que a instituição dimensiona esse papel não ao mundo do trabalho, mas “sim à igreja ao acreditar que a maioria da população feminina vive intensamente as atividades domésticas ligadas muito mais ao universo da família do que as atividades ligadas ao mercado de trabalho” (p.72). Esse não é foco de nossa pesquisa, mas os números de nossa amostra reforçam de certa maneira o que pesquisador já havia salientado em sua pesquisa sobre livro didático de Ensino Religioso: a figura da mulher como mãe, dona de casa, boa esposa... Transmite uma idéia que a mulher se prepara e espera o casamento. Por exemplo, nos selos do modelo confessional de 8ª série, “Educação Religiosa Escolar”, sexta aula, na página 46, com a temática “Ele os criou homem e mulher” aparece o seguinte quadro:

Ele	Ela
Ativo, possessivo, forte, dominador, protetor, conquistador.	Oblativa, tentadora, receptiva, acolhedora, graciosa, gestos delicados.
Visa interesse, renome, esporte, dinheiro, trabalho	Procura ser amada, agradar, ser protegida, preocupa-se com os outros, observa os pormenores.
Intelectual.	Coração.
Vê globalidade.	Detalhes.
Simple na moda, mais equilibrado, menos gosto.	Tem bom gosto, às vezes é escrava da moda, sabe adornar-se.
Guia-se muito pelas idéias.	Guia-se muito pelo coração.

QUADRO 9 – DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS MASCULINOS E FEMININAS EM UNIDADE DE LEITURA.

FONTE: Conselho Interconfessional para Educação. *Educação Religiosa Escolar*, 1980, p. 46.

Neste trecho, a cada característica destinada ao rapaz outra complementar é destinada à moça. Fica explícito, no texto, que a mulher precisa do homem pela sua liderança, firmeza de atitudes, qualidades estas presentes no papel de esposo. Como descreve Roza (2006) a imagem de família divina como modelo “se reproduz na família nuclear e serve como imigração de idéias para modelar a sociedade ocidental e, ainda, sustentar sua dominação social no mundo contemporâneo” (p.30). A figura feminina aparece simplesmente como elemento auxiliar na manutenção da estrutura familiar cujo posto central é a figura do patriarca. Beisiegel (2001) analisando os resultados de pesquisa sobre sexismo em livros didáticos, afirma:

Um panorama geral dos resultados obtidos pelos estudos incluídos em seu ‘estado da arte’: segundo as autoras, o livro didático estaria valorizando um homem branco adulto, apresentando-o como ‘representante’ privilegiado da espécie. Personagens femininas surgem com pequena frequência nos textos e nas ilustrações. Os destaques sempre incidem sobre figuras masculinas, deixando-se as mulheres em planos subalternos. As ilustrações, com frequência vinculam a mulher à vida doméstica, enquanto o homem é associado a atividades profissionais. São poucas as situações em que a figura feminina tem o papel principal. Personagens femininas são indeterminadas e pouco elaboradas. Associam-se à mulher características socialmente menos valorizadas, tais como: fragilidade, ignorância, desinformação, passividade, submissão. Nas passagens em que são apresentadas sob uma perspectiva mais favorável, as mulheres são vistas como ‘um misto de fada, santa e rainha’ e como pessoas mais emotivas, sujeitas a reações de medo, choro etc. No âmbito familiar, a mulher é representada como dona de casa, cabendo ao homem a autoridade e a provisão dos recursos materiais. As mulheres aparecem pouco no campo profissional, quase sempre ocupações manuais não especializadas ou não manuais de rotina. Embora o magistério apareça como ocupação predominantemente feminina, o homem sempre ocupa os cargos de direção (BEISIEGEL, 2001, p.10).

Os livros didáticos de Ensino Religioso da nossa amostra omitem a presença feminina na esfera pública e a suprime de decisões e atitudes necessárias para liderança e competitividade, requisitos estes, muitas vezes, atribuídos somente à figura masculina. Na amostragem, a categoria gênero apresenta a porcentagem masculina de 66,2% e a feminina 7,5% sendo que, além deste baixo percentual, as personagens femininas não ocupam papéis principais nos textos, são em sua maioria, personagens bíblicos, entre elas Maria, por ser a mãe de Jesus Cristo; Madre Teresa de Calcutá pelo trabalho de ajudar os pobres e personagens mitológicos como Isis, Anúbis, Atena. Para Roza (2006) a “ideologia” está presente no livro didático de Ensino Religioso porque na maioria das fotografias do livro a

imagem da mulher é ressaltada no papel de avó, de mãe, de filha e ou em prestação de serviço, inserindo as mulheres quase exclusivamente em contexto de cuidados domésticos. Em nenhum momento aparece em cargo de comando e sim subordinada tanto no mercado de trabalho como na família.

...os livros de Ensino religioso, produzidos para o Ensino Fundamental podem acabar, por assim dizer, mantendo uma leitura da mulher fora da realidade que foi construída desse século pelos movimentos de mulheres, principalmente do território nacional (p.76).

A prevalência de personagens adultos em relação a crianças é também bastante elevada e superior a outros estudos (PINTO, 1981; ROSEMBERG, 1985; SILVA, 2005; DALCASTAGNÉ, 2005) o que, de acordo com Silva (2005) estabelece, “o padrão de categorias sociais dominantes, homem e adulto” (p.137). Pode-se afirmar que na amostra a infância é relegada e constitui um “grupo social desprivilegiado” (ESCANFELLA, 2006, p, 53), reforçando um discurso adultocêntrico (ROSEMBERG, 1985). O percentual de somente 3% de crianças contrasta com os discursos de livros didáticos e literatura infanto-juvenil que tem uma tendência em apresentar personagens infanto-juvenis mais frequentemente em discursos dirigidos à infância (Escanfella, 2006, por exemplo, anotou 52,4% de protagonistas criança/adolescente e somente 26,2% de protagonistas adultos). Na amostra analisada a distribuição foi de 73,9% de personagens adultos e 3,2 de personagens infantis. Sendo estes livros direcionados ao público infanto-juvenil a amostra corrobora com a afirmação que “nossa sociedade é construída e pensada **por** e **para** os adultos” (SILVA e SOUZA, 2007, p.24). Nos livros de Ensino Religioso a tendência geral foi não incorporar as crianças e adolescentes como personagens ativos e participativos nas tramas.

No que se refere à cor e etnia, inicialmente, trabalhou-se com as categorias de cor-etnia do IBGE. Observou-se que uma parcela significativa dos personagens eram personagens bíblicos que viveram da região da Ásia menor. Identifica-se tais personagens como “pardos”, mas, refletindo melhor, percebeu-se que as categorias brasileiras são inadequadas para a classificação de tais personagens que viveram em outra região e época. Houve a necessidade de se criar uma nova categoria devido ao fato dos personagens bíblicos não se encaixarem na classificação do IBGE e optou-se pelo termo “judeu” para classificar tais personagens, que foram um total de 104 (22,3%) nas unidades de leituras analisadas.

Dentre 467 personagens no texto, foram computados 152 (32,5%) personagens brancos e 19 (4,1%) negros nas unidades de leitura. Nesta pesquisa, optou-se pelo uso da expressão “personagens negros”, entendendo por negros o equivalente a pretos e pardos. Observar-se em que esta tem sido a opção de vários estudos, entre eles o de Rosemberg (1985), Bazilli (1999), Silva (2005) que envolvem dados demográficos e relações raciais.

Rosemberg (1985) utilizou da razão entre personagens brancos e personagens negros como indicador para o nível de desigualdades entre esses dois grupos raciais e denominou tal razão de “taxa de branquidade”. Num patamar ideal essa taxa seria de 1, ou seja, correspondente à proporção de negros e brancos na sociedade brasileira (cerca de 50% para cada um dos grupos).

A taxa de branquidade fornece a “relação entre o número de personagens brancos identificados correspondentes à unidade de personagem negro identificado” (SILVA, 2005, p.137). Na nossa amostra essa taxa de branquidade correspondeu a 8,0 personagens brancos para cada personagem negro. Ou seja, observa-se a sub-representação de personagens negros, que foi anotada por diversos outros estudos sobre negros em livros didáticos (PINTO, 1981; SILVA, 2005) e em outros discursos midiáticos (ARAÚJO, 2000; DALCASTAGNÉ, 2005).

A sub-representação que atinge os personagens negros estaria relacionada a um padrão na representação dos personagens brancos incidindo sobre estes uma naturalização da sua condição. Consideremos o argumento do seguinte trecho:

A pequena presença de negros e negras entre personagens sugere uma ausência temática na narrativa brasileira contemporânea, que o contato com a obra, dentro e fora do corpus, (...), confirma: o racismo. Trata-se de um dos traços dominantes da estrutura social brasileira, que se perpetua e se atualiza desde a Colônia, mas que passa ao largo da literatura recente. Se é possível encontrar aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações brasileiras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. O mito, persistente, da “democracia racial” elimina tais questões dos discursos públicos (...) (DALCASTAGNÉ, 2005, p. 46).

No gráfico 1 estão dispostos os resultados relativos à cor-etnia dos personagens. A distribuição apresenta uma elevada taxa de personagens indeterminados na categoria cor-etnia com 32,8% do total (154 casos). Essa categoria engloba personagens que, por diversos motivos, não explicitam nem cor e nem etnia, por vezes, esses dados estão implícitos. Os personagens classificados

como judeus, com 22,2% (104), são, via de regra, personagens bíblicos localizados em seu contexto de origem, a Judéia. No caso de Jesus Cristo, alguns selos o apresentaram nas ilustrações com fenótipo europeu e outros selos com a cor parda característica da região da Ásia Menor. Voltando aos textos, observou-se que os personagens estavam em seus contextos de origem e não em representações renascentistas (as quais “branquearam” os personagens bíblicos, em especial Jesus Cristo e a Sagrada Família). A próxima categoria são os brancos, com 32,5% (152) do total. Outras cores foram 4,3% (20) e os negros foram 3,8% (19 casos).

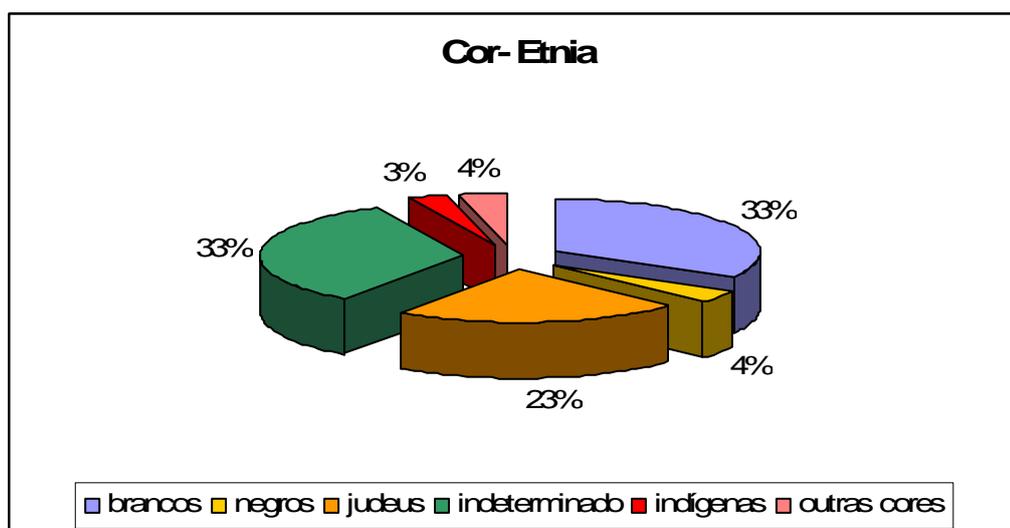


GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DE COR-ETNIA DOS PERSONAGENS, EM PERCENTUAIS
 FONTE: o autor (2009)

O alto índice de personagens com cor-ethnia indeterminados pode compor o que sugere Rosemberg (1985, apud SILVA, 2005), que tais personagens não classificados por cor-ethnia seriam brancos na condição de cor-ethnia representante da espécie, ou naturalmente brancos. Esse argumento pode ser verificado em Bazilli na seguinte citação:

Provavelmente tais personagens são brancos que, por pertencerem a uma cor-ethnia 'neutra' prescindem de descrição tal como observáramos com personagens adultos. Enquanto representantes da espécie, seus atributos específicos são tratados como universais, naturais. O diferente necessita ter sua especificidade demarcada, pois não é universal (1999 p. 77).

Na tabela 3 estão dispostos resultados sobre formas de apreensão dos personagens brancos, negros e judeus. Tais resultados, no entanto, não corroboram a afirmativa acima sobre a norma branca de humanidade ser “natural”. Dos 152 personagens classificados como brancos 7 (63,6%) foram determinados pela

ilustração. 22 (17,2%), foram classificados como brancos prováveis (por suposição, em decorrência de sua descendência ou pela cor explicitada de seus parentes). Personagens brancos cuja apreensão de cor etnia foi determinada como histórica, foram 114 (77,6%). Na forma de apreensão explicitada os personagens brancos foram 1 (0,7%). Sobre as formas de apreensão os personagens negros foram 3 classificados pela ilustração (15,1%) e 6 como históricos (36,8%) e como provável 5 (26,3%). Comparado a outros estudos como o de Silva (2005), a forma de apreensão de personagens brancos pela ilustração é menor, ou seja, menos personagens que são neutros nos textos foram “naturalmente” definidos como brancos pelas ilustrações.

Ao mesmo tempo, a forma de apreensão explicitada indicou 4 (21,7%) personagens negros com algum atributo no texto, além da presença de personagens classificados como negros por serem históricos ou ilustrados, o que aponta para uma especificidade no discurso da amostra. A norma branca não está tão forte e os poucos personagens negros apresentam padrão de menor estereotipia.

	Total (n = 466)		Branco (n = 152)		Negro (n = 19)		Judeus (n = 104)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Explicitada	17	3,6	1	0,7	4	21,7	0	0,0
Ilustrada	11	2,4	7	4,6	3	15,1	0	0,0
Provável	128	27,4	22	14,5	5	26,3	93	89,4
Histórica	147	31,5	114	75,0	6	36,8	6	4,1
Definida pelo contexto	6	1,3	4	2,6	0	0,0	0	0,0
Indeterminado	157	33,6	3	0,7	0	0,0	5	3,2

TABELA 3 – FORMA DE APREENSÃO DA COR-ETNIA
 FONTE: o autor (2009)

Nos livros didáticos de Ensino Religioso o resgate dos personagens bíblicos é recorrente. Na amostra os classificamos na categoria judeus e na forma apreensão da cor e etnia a categoria mais frequente de classificação foi como *provável* devido às características físicas da população do Oriente Médio.

Na tabela 3 e nas seguintes, os resultados em destaque são os relativos aos personagens brancos e negros, em função do objetivo desta pesquisa, ser analisar os discursos sobre tais personagens e discutir possíveis formas de hierarquização racial.

Na tabela 4 estão dispostos alguns resultados relativos a atributos dos personagens, para os grupos de cor “brancos” e “negros”. Observa-se a

superioridade dos personagens brancos sobre os personagens negros no que se refere à proporção: 152 (33% do total) contra 19 (4,1% do total). A taxa de branquidade é de 8,0 e informa sobre a significativa desigualdade entre brancos e negros. É uma taxa menor que a calculada por Silva, que foi 16,2 para livros de Língua Portuguesa de 4ª série, mas bastante elevada.

	Atributos predominantes de Cor e etnia	Brancos (n = 152)		Negros (n = 19)		Taxa de branquidade
		N	%	N	%	
Natureza	Humana	135	88,8	11	57,5	12,2
	Religioso	13	8,6	6	36,8	2,1
Individualidade	Indivíduo único	150	98,7	19	100	7,8
	Multidão ou grupo	2	1,3	0	0	2
Sexo	Especificamente masculino	132	86,8	14	73,6	9,4
	Especificamente feminino	19	12,5	5	26,4	3,8
Idade	Criança	4	0,7	0	0,0	4
	Adulto	145	96,0	19	100	7,6
	Misto	0	0,0	0	0,0	0

TABELA 4 - ATRIBUTOS PREDOMINANTES DE COR E ETNIA NA CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS NOS TEXTOS

FONTE: o autor (2009)

Os demais atributos da tabela 4 confirmam a diferenciação entre brancos e negros. A maioria dos personagens brancos foram personagens humanos, ao passo que os personagens negros eram humanos em sua totalidade. No entanto, os personagens de natureza religiosa como Deus, Jesus, Maria e outros, foram 13 brancos (8,6%), e, personagens negros, 6 (36,8%). Interpretou-se esse resultado como um indicativo dos livros de Ensino Religioso que foram publicados a partir de 1996 e seguiram as orientações da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em seu artigo 33 que estabelece o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, tendo em vista que todos os personagens de natureza religiosa são do modelo fenomenológico e os selos que compõem essa amostra datam as suas publicações a partir da década de 2000.

A amostra acentua outra diferença com os estudos de Silva (2005) com relação à variável indivíduo único. Na sua amostra os dados atingiram (38,4%) de personagens brancos e na amostra analisada esse número foi de 150, quase todos os personagens brancos e 19, todos os personagens negros, estabelecendo uma taxa de branquidade de 7,9.

Os personagens especificamente masculinos brancos foram maioria 132 (86,8% do total) e, as especificamente femininas brancas, 19 (12,6%) (do total de personagens brancos). Os especificamente masculinos negros 14 (73,6%) e, especificamente femininas negras, 5 (26,4%). Observando-se a taxa de branquidade, 9,4 para personagens especificamente masculinos e 3,8 para especificamente femininas, percebe-se que a hierarquia de sexo correlaciona-se com a hierarquia de raça: aumenta-se a desigualdade para homens brancos em relação a homens negros e diminui-se para $\frac{1}{4}$ a desproporção entre mulheres brancas e negras.

Observando-se a classificação por idade dos personagens, resulta o que Silva (2005) descreve como sendo: “o padrão de categorias sociais dominantes, homem e adulto” (p.137). No entanto, em livros dirigidos à população infanto-juvenil, esperava-se uma proporção mais elevada de personagens crianças e adolescentes. O único observado na amostra era branco, ou seja, são diminutas as possibilidades de identificação com personagem infanto-juvenil para crianças brancas e não há essa possibilidade para crianças negras.

Alguns indicadores de complexidade de personagens foram transpostos para a tabela 5. Tais resultados ajudam a precisar se os personagens negros, além de sub-representados, são menos complexos que os personagens brancos. A taxa de branquidade acima da média do estudo em diversas variáveis (acima de 8,0) aponta que, nessa amostra, via de regra, os personagens negros são menos complexos que os brancos. Somente dois atributos, importância do personagem e valor do personagem, sendo estes categorias descritas no manual catalográfico, apresentam uma taxa de branquidade inferior à média. Além disso, prevalece a maior complexidade de personagens brancos nas variáveis relacionadas à autonomia e uso da linguagem. Em alguns casos, ter ação efetiva como narrar a própria história foi prerrogativa exclusiva de personagens brancos. Em outro atributo relacionado, o uso da fala, a taxa foi superior a geral (11) e em uso correto da linguagem a taxa aumentou para 11,2. Ou seja, nas características relacionadas ao uso da palavra e à autonomia permanecem a característica de, além de sub-representados, maior complexidade de personagens brancos.

	Brancos (n = 152)		Negros (n = 19)		Taxa de branquidade
	N	%	N	%	
Nacionalidade – brasileira	11	7,2	1	5,8	11
Vida e Morte - personagem vivo/toda história	94	61,8	7	36,8	13
Importância do personagem – principal	80	52,6	11	57,5	7,2
Diálogo - o personagem fala	22	14,5	2	9,5	11
Narrador – é narrador de sua própria história	1	0,7	0	0	
Ação - o personagem tem ação própria	9	5,9	0	0	
Língua /Linguagem – fala corretamente	90	59,2	8	42,5	11,2
Religião - Católica há uma explicitação	15	9,9	1	5,8	15
Valor do personagem - positivo/negativo	147	96,7	19	1	7,7

TABELA 5 - ATRIBUTOS RELATIVOS A PERSONAGENS BRANCOS NEGROS PRESENTES EM AMOSTRA DE 222 UNIDADES DE LEITURA

FONTE: o autor (2009)

De forma similar a outras pesquisas (SILVA, 2005; BAZILLI, 1999) os personagens negros tiveram pouca ocorrência de autonomia e de uso da linguagem, não tendo ação própria e demonstrando uma tendência já salientada anteriormente dessa valorização dos personagens que se realiza com “o silêncio do texto sobre um personagem é pleno de significado, pois dilui (sua) dimensão ficcional” (BAZILLI, 1999, p. 87).

No caso da variável, religião, para aqueles personagens classificados como explicitado que confessam a religião Católica, os dados apontam uma significativa superioridade numérica de identificação dos personagens brancos à religião hegemônica no país, sendo 15 (9,9%), em proporção relativamente pequena e ligeiramente superior a de personagens negros, somente 1 personagem, mas que corresponde a 5,8 % do total desse grupo.

Esses resultados sugerem e reforçam a invisibilidade, a ausência de identificação e a subtração da identidade dos personagens negros aos quais quase sempre, nega-se protagonismo. Os personagens negros muitas vezes sem ação, sem articulação com os temas centrais são discursivamente construídos, via de regra, como personagens simples, sem motivação.

5.3 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS TRÊS MODELOS:

No quadro 10, estão dispostos os 19 personagens negros das unidades de leitura, dos modelos confessionais, interconfessionais e fenomenológico. Os

personagens negros catalogados nos modelos Confessionais e Interconfessionais aparecem nos selos em situações diversas ao apresentarem papéis diferentes na sociedade. Algumas vezes como heróis de causas nobres, como a luta contra o racismo e direitos humanos e, às vezes, perpetuando um *modus operandi* dos discursos dos livros didáticos de naturalização/eternização de ações discriminatórias, como os exemplos dos casos que ilustram estas tendências nas personagens femininas, abaixo.

As personagens humanas, Maria José do Nascimento e Aparecida David Dias são apresentados nos textos em posições socialmente desfavorecidas. Como nas pesquisas de Rosemberg (1985), Bazilli (1999) e Silva (2005), não observaram-se expressões explícitas de racismo e discriminação racial, mas da mesma forma, como nas pesquisas anteriores, os personagens femininos da ilustração descritos abaixo são estereotipados, sendo que a mulher negra não existe, quem aparece é a empregada doméstica negra, representada monotonamente com os traços (lábios grandes, gorda, lenço na cabeça, brincos e avental) (ROSEMBERG et al, 1985, apud BAZILLI et al, 1999).

A primeira personagem foi colocada numa situação de miséria, com signos de pobreza muito explícitos, em especial a imagem de uma mulher desdentada. Evoca a crença num milagre de São Cosme e Damião no combate a uma epidemia que se alastrou em Pernambuco no século XVII, e da qual ninguém foi vítima. O texto contrapõe essa “crendice” descrevendo que uma lavadeira de 41 anos deveria ter a clareza de perceber a diferença entre o que é responsabilidade humana e o que é ação de Deus. Ou seja, o papel desempenhado pela personagem negra é o de ausência de capacidade de julgar, ausência de inteligência. O velho estereótipo de “ingênuos”, “infantis”, representantes de uma cultura inferior, não-civilizada, tão presentes na literatura infanto-juvenil (GOUVEIA, 2005) e na literatura (EVARISTO, 2005). A personagem caricaturada e envolta de lixo é apresentada como se estivesse berrando para que todos acreditassem nos santos populares que realizaram o milagre em outros tempos, em oposição à crença, na ciência e na religião oficial. É explicitado, nesse exemplo, que as crenças populares baseadas na tradição e costumes dos antepassados não têm valor nenhum diante do conhecimento estabelecido no meio científico e na fé que segue princípios racionais e institucionalizados na religião oficialmente detentora dos desígnios divinos.

A personagem Aparecida David Dias é representada no texto como moradora de rua no viaduto da Praça Bandeirante no Rio de Janeiro, ao ter a matrícula de sua filha recusada, e resolve educá-la no viaduto mesmo que, com o tempo, passa abrigar outras crianças. O texto ressalta que a personagem não tem residência fixa e por isso não pode realizar a matrícula. Por um lado, o texto é uma crítica social à condição de pobreza que gera impossibilidade de acesso à educação. A mulher negra é colocada numa posição de solução e é ativa, pois não tendo o direito à educação respeitado, busca alternativa própria para tal situação. Por outro, é uma das duas únicas personagens femininas negras e circunscrita à situação miséria e de tarefas do lar.

É significativo que ambas as personagens estereotipadas foram as duas únicas mulheres negras humanas que figuraram na amostra. Ou seja, a representação de forma totalmente alienada da realidade e de forma exclusivamente estereotipada vinculou-se especificamente às mulheres negras, reiterando que a hierarquização racial pesa de forma particular nas mulheres negras e, que o discurso dos livros didáticos de religião, acentua o papel ideológico quando olhado pela perspectiva de gênero.

Ao lado dessas personagens estereotipadas figuram três personagens negros que representam o contraponto. São discursivamente compostos de forma positiva e representam características valorizadas, em particular na luta anti-racismo. Notável que sejam todos personagens masculinos. Martin Luther King aparece em selos diferentes, desempenhando papéis similares em ambos os textos. Dois deles foram evocados pela sua importância histórica nas lutas contra a segregação racial tanto nos Estados Unidos como na África do Sul. A presença de tais personagens, que trazem aspectos de humanização e defesa de direitos humanos, embora diminuta, é importante como forma de valorizar os personagens negros. Por outro lado, pelo fato de serem justamente personagens que se destacam pela luta anti-racista, acabam representando, para o discurso dos livros, uma mensagem de duplo sentido. Tais personagens afirmam o anti-racismo, porém, ao mesmo tempo, reforçam velhas práticas racistas que se mantêm implícitas no discurso dos livros.

Nº	Nº do livro (L) Nº do texto (T)	Nome	Caracterização	Modelos
----	------------------------------------	------	----------------	---------

1	L4	T18	Martin Luther King	Personagem que segundo a unidade de leitura lutou contra o egoísmo e as injustiças.	Confessional
2	L9	T9	Martin Luther King	No texto o personagem é colocado como modelo que deveríamos procurar conhecer.	Interconfessional
3	L9	T9	Maria José do Nascimento	Personagem que ilustra na unidade de leitura e aparece como personagem no texto. Na ilustração é uma figura estereotipada, mal vestida, desdentada, envolta em lixo e com balão de fala que reafirma a credence popular.	Interconfessional
4	L9	T15	Aparecida David Dias	Personagem ilustrado e presente no texto. Analfabeta, moradora de um barraco embaixo do viaduto do metrô no RJ, que tentava matricular a filha em uma escola, mas não conseguiu por não ter residência fixa.	Interconfessional
5	L11	T3	Nelson Mandela	Aparece como personagem ilustrado e no texto é descrito como pessoa capaz de viver e morrer por um ideal, ilustrando a frase: "... a conquista dos direitos dos negros na África do Sul, nos EUA,..."	Interconfessional
6	L13	T1.3	Kahlil Gibran	Aparece com um poema de sua autoria para abrir o tema abordado no texto sinal no transcendente em nosso mundo.	Fenomenológico
7	L13	T4.1	Oxossi	Apresentado como personagem dentro da descrição de uma celebração destinada a este Orixá designado como o deus da caça, dentro do Candomblé.	Fenomenológico
8	L13	T4.1	Xangô	Descreve a festa de Xangô, orixá dos raios e trovões, a festa descreve o mito de Xangô e suas mulheres.	Fenomenológico
9	L13	T4.1	Oxalá	Festa de Oxalá o pai criador, descreve o texto que a festa dura 16 dias e passa pelos rituais de obrigações das "Águas de Oxalá".	Fenomenológico
10	L13	T4.1	Oxumaré	Orixá que leva água da terra para o céu e para os outros orixás.	Fenomenológico
11	L18	T3	Isis	Descrita no texto as muitas faces da divindade como a deusa que criou ou o Nilo com suas lágrimas	Fenomenológico
12	L18	T3	Hórus	Descrito no texto como deus do céu e protetor do Faraó.	Fenomenológico
13	L18	T3	Faraó	Representante humano egípcio protegido pelo deus Hórus	Fenomenológico
14	L18	T3	Osíris	Esposo de Ísis era o deus supremo.	Fenomenológico
15	L18	T3	Nammu	Descrita como deusa mãe na Mesopotâmia que deu à luz o céu e a terra.	Fenomenológico
16	L18	T15	Orunmilá	É apresentado no texto como Babalaô muito procurado por doentes, os quais curavam suas enfermidades com o uso das ervas miraculosas.	Fenomenológico
17	L18	T15	Ossaim	Descrito como o nome de um escravo que foi vendido a Orunmilá e assim o ajudava a receitar remédios aos doentes e acabou sendo conhecido como um grande médico.	Fenomenológico
18	L18	T15	Aroni	Gnomo de uma perna só que ensinou todo o segredo das ervas para Ossaim	Fenomenológico
19	L18	T15	Anúbis	Divindade egípcia que conduzia as almas no além.	Fenomenológico

QUADRO 10 – DESCRIÇÃO DOS PERSONAGENS NEGROS DAS UNIDADES DE LEITURA
 FONTE: o autor (2009)

No modelo fenomenológico foram catalogados 14 personagens negros sendo que 12 são divindades, um personagem humano, Kahlil Gibran, (nesse caso catalogado na categoria cor-etnia do manual catalográfico como parda, classificação essa devido à origem libanesa do personagem) e outro personagem humano presente na história mundial como Faraó. Os dados revelaram uma abordagem diferente nos livros didáticos desse modelo em relação às religiões de matriz africana. Em alguns selos são demonstradas ilustrações com rituais desses segmentos religiosos. Também, verificou-se que as mesmas estão circunscritas a espaços limitados e muitas vezes a ilustração desses rituais não está associada aos textos.

Nesse modelo os personagens negros descritos em forma de divindades são Xangô, Oxossi, Oxalá, Oxumaré que foram apresentadas em textos diferentes, de selos distintos. Em uma das unidades analisada, houve uma reflexão sobre os conflitos entre ciência e religião. O conto relatava sobre Ossaim, o orixá detentor da sabedoria das folhas e ervas miraculosas. Vale salientar que para ilustrar a discussão sobre ciência e religião houve menção nesse caso, de uma divindade de religião de matriz africana. Num segundo selo observou-se uma unidade todo dedicado às festas dos orixás Xangô, Oxalá, Oxossi, descrevendo as comidas dos orixás e algumas passagens dos rituais festivos do Candomblé. Em ambos os casos, os selos citam essas manifestações religiosas, mas não fazem menção às doutrinas, ensinamentos, diferentemente das unidades que retratam o cristianismo: uma vez que quando tratam deste assumem cunho catequético; compondo os textos com atividades com consultas e pesquisas na Bíblia.

Com relação às religiões prestigiadas nos textos, os selos Confessionais e Interconfessionais se quer mencionaram elementos das religiões de matriz africana. Os selos que fazem menção a ela são selos recentes e datados na década de 2000 e seguem a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s) que apresentam como um dos eixos transversais, o tema da Pluralidade Cultural. Essa constatação trazendo à baila a necessidade de se levar em conta esta dimensão no cotidiano escolar para contemplar o que diz a Lei de Diretriz e base da Educação/LDB quando estabelece uma nova concepção para o Ensino Religioso, cujo foco deixa de ser teológico para assumir um perfil pedagógico de releitura das questões religiosas da sociedade. Nos selos analisados do modelo fenomenológico

foi possível perceber uma preocupação dos autores em conjugar as ciências humanas com a fenomenologia religiosa e a antropologia religiosa.

De acordo com Piza (1998) isso é uma característica dos pensadores pós-modernos que se inspiram na fenomenologia heideggeriana, cuja filosofia do Ser procura compreender a existência humana na dimensão fenomênica “(as formas de aparecimento, permanência e desaparecimento), dedicando muito pouco espaço à experiência humana, diferenciada nas sociedades, culturas e tempos históricos, embora se refira à trama social onde o ser está mergulhado” (p.72).

Uma das considerações que deve ser levada em conta ao analisar teoricamente esses assuntos, é que os autores abordam, nas suas temáticas, ao relatar as manifestações religiosas na perspectiva da existência, a forma que é dada ao ser humano comum e universal a todos e, a experiência, que não varia intensamente não pode ser tomada como universal (VARIKAS, 1989, apud PIZA, 1998).

No final da década de 1987, o primeiro estudo que identificamos sobre relações raciais em manuais catequéticos apresentava uma análise crítica ao discurso racista que esses manuais ilustravam ao colocar a criança negra em situação de inferioridade em relação às crianças brancas. O artigo de Triumpho (1987), já citado anteriormente, foi inspirador, porque já passados 20 anos de todas as reivindicações e mobilizações dos movimentos negros sobre os discursos de brancos e negros em livros didáticos, pode ser, analisado os livros da nossa amostra sobre o modelo Confessional, Interconfessional e Fenomenológico.

É importante ressaltar que da amostra analisada 4 dos 20 livros são posteriores ao artigo de Triumpho (1987) e do III Encontro de Agentes de Pastoral Negros, realizados em abril de 1984 em São Paulo, que propôs reflexão sobre a presença dos negros nos livros didáticos. O encontro contou com a presença de representantes de algumas editoras⁴⁴ que participaram de um painel sobre “O negro e a Educação” (TRIUMPHO, 1987, p.95). Segundo a pesquisadora, as discussões foram polêmicas, entretanto “hoje, essas editoras já modificaram parcialmente sua postura e, às vezes, até solicitaram nossa assessoria para uma análise crítica do que será editado” (TRIUMPHO, 1987, p.95). Na constituição da amostragem, em específico nos 16 livros do modelo interconfessional e fenomenológico, pode-se observar os

⁴⁴ Triumpho (1987) não cita no seu artigo quais foram as editoras presentes neste encontro.

indicativos dessas modificações e assinalar a permanência ou a superação de discursos racistas apontados pela pesquisadora.

Na tabela 6, no que se refere às características predominantes do modelo Confessional, Interconfessional e Fenomenológico das unidades de leitura, analise-se os dados catalográficos dos 20 selos separadamente. Nos 5 primeiros selos, que datam de 1983 a 2002 e correspondem ao primeiro modelo, os negros praticamente não existiram enquanto personagem, reiterando resultados de outros pesquisadores (como TRIUMPHO, 1987; Ana Célia SILVA, 1988; CHINELLATO, 1996; Marco OLIVEIRA, 2000 e Paulo SILVA, 2005) e a omissão do personagem negro no contexto sócio-cultural brasileiro (SILVA, 2005, p.14).

A negação da população negra que Triumpho (1987) ressalta na sua pesquisa é transportada para os “livros didáticos, justamente por ser o pensamento da sociedade dominante” (p.93). O silenciamento a este grupo étnico quando refletirmos a distribuição por cor-etnia nesse modelo e cruzamos os dados que cada categoria nos fornece, mostra o personagem branco muito mais freqüente nos textos e nas ilustrações, representados na maioria das posições de destaque (SILVA, 2005).

Na tabela 6 os resultados dos livros dos três períodos, Confessional, Interconfessional e Fenomenológico, foram dispostos de forma desagregada. No caso da individualidade nos dois primeiros modelos os personagens foram 100% indivíduos, e ocorrendo uma diferença no modelo fenomenológico com 2 (2,1%) personagens brancos aparecendo na categoria multidão, do manual catalográfico. Em todas as outras categorias os personagens negros apareceram 100% indivíduos e 0,0% na categoria multidão. Os indicadores dispostos nessa tabela revelaram no modelo Confessional e Interconfessional, uma diferença pequena ou inexistente. Por exemplo, nesses dois modelos os personagens de natureza religiosa negros não existiram; os livros didáticos publicados nesses dois modelos não fizeram referências às religiões de matriz africana nem mesmo de elementos que as caracterizam. Já no modelo fenomenológico os indicadores apresentaram mudanças. Apareceram 7(50,6%) personagens negros de natureza religiosa nos selos analisados. Os personagens citados no texto, divindades religiosas das religiões de matriz africana, por exemplo os orixás citados no quadro 10, representados na ilustração por pessoas. Exemplificando, o texto “A festa dos

orixás” onde a celebração era dirigida a divindade Xangô representado no terreiro por um filho de santo, portanto pessoa humana.

Na categoria sexo, os índices de personagens negros novamente nos modelos Confessional e Interconfessional são muito baixos. No período confessional não observamos ocorrência de qualquer personagem feminina, negra. O índice de personagens femininas negras no modelo Interconfessional foi 2 (50%) e no modelo Fenomenológico 3 (21,1), sendo que a proporção de personagens negras, 50% e 21,1% foi muito superior à de personagens femininas brancas, 12,8%. Importante salientar que a maior frequência de personagens negras nesses dois períodos não amenizaram a estereotipia presente, principalmente, no modelo Interconfessional que incorporou uma linha de conteúdos cristãos (conforme discutimos na análise das personagens). Já no modelo fenomenológico essas estereotípias não se apresentam; as personagens são descritas e os selos apresentam uma linha de conteúdos que se orientam pelo conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa e o contexto da respectiva cultura, sensibilizando o educando para a força e a beleza da diversidade do fenômeno religioso.

Atributos		Modelo Confessional		Modelo Interconfessional		Modelo Fenomenológico	
		Cor-etnia		Cor-etnia		Cor-etnia	
		Branços (N = 29)	Negros (N =1)	Branços (N =29)	Negros (N = 4)	Branços (N =94)	Negros (N =14)
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Natureza	Humana	27 (93,3)	1 (100)	23 (79,3)	4 (100)	85 (90,4)	6 (42,3)
	Religiosa	2 (6,9)	0 (0,0)	4 (13,8)	0 (0,0)	7 (7,4)	7 (50,6)
Individualidade	Indivíduo	29 (100)	1 (100)	29 (100)	4 (100)	92 (97,9)	14 (100)
	Multidão	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (2,1)	0 (0,0)
Sexo	Masculino	27 (93,1)	1 (100)	25 (86,2)	2 (50)	80 (85,1)	11(78,9)
	Feminino	2 (6,9)	0 (0,0)	4 (13,8)	2 (50)	13 (13,8)	3 (21,1)
Idade	Adultos	28 (96,6)	1 (100)	25 (86,2)	4 (100)	92 (98,9)	14 (100)
	Crianças	1 (3,4)	0 (0,0)	2 (6,9)	0 (0,0)	1 (1,1)	0(0,0)

TABELA 6 - ATRIBUTOS DOS MODELOS CONFSSIONAIS, INTERCONFSSIONAL E FENOMENOLÓGICO DE PERSONAGENS BRANÇOS NEGROS PRESENTES EM AMOSTRA DE 467 UNIDADES DE LEITURA

FONTE: o autor (2009)

Na amostra analisada ocorreu o predomínio de personagens do sexo masculino nos três modelos, tendo sido 93,1 % no Confessional, 85,1% no Interconfessional, e 78,9% no Fenomenológico os personagens brancos masculinos, o que reforça contemporaneamente o que estudos dessa mesma época também

revelaram como, por exemplo, os de Rosemberg (1980); Pinto (1981) e Tavares (1981, apud BEISIEGEL, 2001). No modelo Fenomenológico os personagens negros masculinos foram 11(78,9%), um aumento significativo.

No que se refere à idade, observa-se a não existência de qualquer personagem negro(a) ao passo que os personagens infanto-juvenis brancos foram diminutos em número e em percentual nos três modelos, 3,4% no Confessional, 6,9% no Interconfessional e 1,1% no fenomenológico.

Os negros passam a ser mais frequentes no modelo fenomenológico, mas a sub-representação praticamente se manteve, em função do aumento significativo de personagens brancos que somam 94 e 14 negros. Calculadas as taxas de branquidade houve uma redução em relação aos dois primeiros modelos. Taxa de branquidade no modelo confessional 29, no modelo interconfessional é 7,25 e no fenomenológico a taxa de branquidade é 6,7, ou seja, a diferença foi relativamente pequena entre os dois últimos modelos.

No período de 1992 a 1998 correspondentes ao modelo Interconfessional a ação de movimentos negros irão exercer, na década de 1990, uma preocupação explícita e uma reivindicação de que “a inclusão de novas orientações escolares privilegiam a História dos afro-brasileiros e africanos, além de ser a concretização de uma política pública há muito almejada, é também a oportunidade de refletirmos sobre a naturalização das desigualdades e oportunidades para trabalharmos aspectos ainda pouco conhecidos da história de uma população que desconhece sua própria história” (SILVA, 2007, p.14). No entanto, o impacto nos livros didáticos de Ensino Religiosos parece ter sido relativamente pequeno nesse modelo, sendo mais perceptível no posterior, o Fenomenológico.

No modelo Interconfessional verificamos os mesmos estereótipos e preconceitos que a pesquisadora Rosemberg (1985) constatou na sua amostra de literatura infanto-juvenil. Os personagens brancos, considerados pela pesquisadora “os mais dignos” também aparecem em nossa amostra, o que vem validar as observações feitas em seu estudo. Rosemberg (1985) verificou na sua pesquisa que as personagens negras “eram apresentadas, nas ilustrações, em traços estereotipados: gordas, lábios avantajado, lenço na cabeça, avental” (ROSEMBERG, 1985). Na nossa pesquisa as personagens negras (e também as brancas) foram apresentadas de forma similar conforme resultados nos quadros 9 e 10.

Já no período de vigência da nossa amostragem de 2001 a 2007 temos no modelo fenomenológico uma mudança nesse cenário. Nos selos pesquisados, em particular na análise qualitativa, quando os livros foram lidos na íntegra, os personagens negros figuram com mais frequência em situações e foram observados em ilustrações que os reforçam positivamente. No selo “Todos os jeitos de crer” e no capítulo 15, intitulado “Todos somos iguais” há subtemas que falam sobre o povo escravizado, como surge um líder, a luta pela não violência nos quais, os personagens ilustrados veem figurar e exemplificar os temas. Alguns estereótipos e temáticas se mantêm. Por um lado, temos personagens que vêm à baila para dar subsídios e reforço positivo a ideias e fatos como a resistência do povo negro a escravidão. Por outro, os selos ainda estão presos a personagens importantes e históricos como Zumbi e Martin Luther King. Negam informações valiosas no sentido de oferecer aos estudantes negros a chance de reconhecimento e pertencimento cultural e racial positivos que poderiam ser representados nos selos por personalidades negras contemporâneas, pelos movimentos negros e pela Lei 10.639 que dispõe sobre ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras.

Ao analisar os indicadores de importância dos personagens nos três modelos nos quais estamos realizando a comparação de cor-etnia (tabela 7), verificamos que os personagens que tiveram menção no texto por serem nomeados ou por serem narradores do texto ou, ainda, terem suas falas relatadas por outro narrador e personagens que contribuem de maneira positiva para o texto ou apresentando-se com neutralidade mas que, em ambos os modelos, tanto no Confessional, Interconfessional e fenomenológico praticamente não existiram. No primeiro modelo os personagens negros tenderam de 0 a 1 % no total em todas as categorias. Nesse caso específico o modelo Confessional para esses indicadores destacou o que Triunfo (1987) ressalta sobre a predominância de perspectiva eurocêntrica e a não abordagem das culturas africanas nos livros didáticos.

No segundo modelo, o Interconfessional, houve um aumento da representatividade, mas ainda ficando percentualmente muito inferior aos personagens brancos. Calculando a taxa de branquidade temos para cada personagem que recebe um nome nos textos, 9,3. Nos personagens vivos em toda história 7,3. Portanto nesse modelo, observa-se a presença de personagens negros, mas as relações de desigualdade entre brancos e negros continuou acentuada. No modelo fenomenológico os personagens negros vivo em toda a história apresentam

uma taxa de branquidade em torno de 6,5 inferior ao do modelo anterior, mas com um número de personagens brancos 92 (97,9%) bem superior aos personagens negros 4 (28,9%).

Indicadores de Importância		Modelo Confessional Cor-etnia		Modelo Interconfessional Cor-etnia		Modelo Fenomenológico Cor-etnia	
		Brancos (N =29)	Negros (N =1)	Brancos (N =29)	Negros (N = 4)	Brancos (N =94)	Negros (N = 14)
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Nome	Recebe um nome	27(93,1)	1 (100)	29 (100)	4 (100)	92 (97,9)	14 (100)
Vida e Morte	Personagem vivo em toda história	20 (69,0)	0 (0,0)	11 (37,9)	3 (75,0)	63 (67,0)	4 (28,9)
Diálogo	Personagem fala	15 (51,7)	0 (0,0)	6 (20,7)	2 (50)	1 (1,1)	0 (0,0)
Valor do Personagem	Positivo ou neutro	29 (100)	1 (100)	28 (96,6)	4 (100)	90 (95,7)	14 (100)

TABELA – 7 INDICADORES DE IMPORTÂNCIA DOS MODELOS CONFSSIONAL, INTERCONFSSIONAL E FENOMENOLÓGICO DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS PRESENTES EM AMOSTRA DE 467 UNIDADES DE LEITURA.

FONTE: o autor (2009)

Esses resultados comparativos dos personagens nas unidades de leitura tanto no modelo Confessional e Interconfessional e Fenomenológico mostram que os livros didáticos organizam os seus conteúdos, não permitindo a visibilidade dos personagens negros e dos leitores negros enquanto sujeito do processo histórico. Nossos resultados apresentam particularidades, mas as tendências gerais na perspectiva racial, seguem tendência similar a de outros estudos (ROSEMBERG, 1985; TRIUMPHO, 1987; BAZILLI, 1999; SILVA, 2005) em que os personagens negros continuam sub-representados, ocupando posição de menor destaque, confinamento da população negra a determinadas temáticas, como escravidão, *apartheid*, servidão e, mesmo no modelo fenomenológico o aumento de personagens negros está circunscritos as religiões de matriz africana. Isso muitas vezes, reafirmando o lugar social e negando a sua identidade enquanto grupo se comparadas às de personagens brancos; além de representados, muitas vezes, de forma estereotipa (ESCANFELLA, 2006).

5.3.1 Análise comparativa de personagens na ilustração entre os três modelos:

A distribuição de personagens brancos e negros na ilustração que acompanhou as unidades de leitura, está apresentada na tabela 8. Esses resultados apresentaram algumas variações importantes para os diversos modelos. Foram observados um total de 432 personagens ilustrados, sendo 80 no modelo Confessional, 155 no Interconfessional e 197 no Fenomenológico.

Os personagens brancos ilustrados do modelo Confessional prevaleceram sobre os personagens negros. Esses, no entanto, que praticamente não existiam nos textos do referido modelo, tiveram um número superior nas ilustrações. Uma tendência observada nos livros desse modelo foi a maior frequência de personagens negros ilustrados, sendo a metade de tais personagens representada de imagens de grupos ou de multidões.

A tabela mostra um gradativo aumento de personagens brancos e personagens negros no modelo Interconfessional e Fenomenológico: Sendo que no modelo Interconfessional foram 109 (70,9%) personagens brancos e 17 (10,1%) personagens negros e no Fenomenológico foram 127 (64,5) de personagens brancos e de 33 (16,5%) de personagens negros. Neste caso, repetiu o que aconteceu com os personagens no texto, um aumento significativo de personagens brancos (29 no modelo Interconfessional para 94 no Fenomenológico) e de personagens negros (4 no modelo Interconfessional para 14 no modelo Fenomenológico).

Calculadas as taxas de branquidade, para o modelo confessional foram 4,2 personagens brancos ilustrados para cada personagem negro; no modelo Interconfessional foram 6,4 personagens brancos ilustrados para cada personagem negro; no modelo Fenomenológico foram 3,8 personagens brancos ilustrados para cada personagens negros. Ou seja, a tendência de apresentar personagens negros nas ilustrações de forma mais freqüente que nos textos esteve presente em todos os modelos, sendo mais acentuada no modelo Confessional (redução de 29 para 4,2). Os livros do modelo Fenomenológico apresentaram a menor desproporção em relação a personagens no texto (taxa de branquidade de 6,7) e nas ilustrações (3,8).

Atributos		Modelo Confessional Cor-etnia		Modelo Interconfessional Cor-etnia		Modelo Fenomenológico Cor-etnia	
		Branco (N = 34)	Negro (N = 8)	Branco (N = 109)	Negro (N = 17)	Branco (N = 127)	Negro (N = 33)
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Natureza	Humana	32 (94,1)	8 (100)	106 (97,2)	17 (100)	123(96,9)	32 (96,7)
	Religiosa	2 (5,9)	0 (0,0)	3 (2,8)	0 (0,0)	2 (1,6)	1 (3,3)
Individualidade	Indivíduo	16 (47,1)	4 (50,0)	54 (49,5)	14 (82,9)	51 (40,2)	9 (27,7)
	Multidão	18 (52,9)	4 (50,0)	55 (50,5)	2 (11,4)	76 (59,8)	24 (72,3,)
Sexo	Masculino	16 (47,1)	1 (12,5)	57 (52,3)	12 (70,5)	59 (46,5)	17 (51,2)
	Feminino	5 (14,7)	2 (25,5)	19 (17,4)	4 (23,8)	21 (16,5)	3 (9,1)
Idade	Adultos	21 (61,8)	1 (12,5)	77(70,6)	8 (47,6)	102 (80,3)	18 (54,5)
	Crianças	10 (29,4)	5 (62,5)	23 (21,1)	7 (41,9,)	5 (3,9)	8 (24,4)

TABELA 8- ATRIBUTOS DE PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO DOS MODELOS CONFSSIONAL, INTERCONFSSIONAL E FENOMENOLÓGICOS DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS PRESENTES EM AMOSTRA DE 433 UNIDADES DE LEITURA

FONTE: o autor (2009)

Repetiu-se nas ilustrações também a hegemonia de personagens de natureza humana e ao passo que em todos os modelos figuram alguns personagens brancos religiosos, porém inexistem personagens negros religiosos nas ilustrações dos modelos Confessional e Interconfessional. Ou seja, somente no modelo Fenomenológico o personagem negro religioso passa a existir.

Em relação aos atributos Indivíduo e Multidão, observou-se uma tendência a apresentar muito maior proporção de personagens grupo-multidão, tanto para negros quanto para brancos. Um detalhe peculiar entre os três modelos é fato que no modelo Interconfessional os personagens negros foram 14, 82,9%, que sendo a maior média percentual entre os modelos. Tal resultado indica uma maior importância de personagens negros nas ilustrações dos livros desse modelo. Por outro lado, a tendência se inverteu para o modelo Fenomenológico, com 24 (72,3%) personagens negros apresentados como grupo-multidão. Ou seja, o aumento de número e de proporção de personagens negros coincide com a tendência em apresentá-los menos como indivíduos.

No caso do atributo sexo observa-se na tabela 8 uma presença feminina, de forma geral, muito abaixo da masculina mas em presença relativa um pouco maior que para as personagens no texto. No caso do modelo Interconfessional a ocorrência de duas personagens femininas foi maior que a do único personagem masculino ilustrado. Mesmo com ocorrências baixas, o percentual de personagens negras femininas nas ilustrações foi superior ao percentual de personagens

femininas brancas nos modelos Confessional e Interconfessional. No modelo Fenomenológico o percentual de personagens femininas negras passou a ser mais baixo (9,1%) e a taxa de branquidade foi de 7,0. De uma forma geral, a mulher negra praticamente não existiu como personagens nas ilustrações analisadas.

Os personagens infanto-juvenis ilustrados são minoria em relação aos personagens adultos, mas bem mais frequentes nas ilustrações que nos textos. As personagens infanto-juvenis negras que inexisteriam nos textos e as brancas que quase não existiam passaram a figurar com maior incidência nas ilustrações. Aparecem distribuídos em todos os modelos com destaque ao modelo confessional com 10 (29,4%) personagens brancos e 5 (62,5%) personagens negros, no único caso em que os personagens infantis foram superiores aos adultos. No modelo Interconfessional foram 23 (21,1%) personagens brancos infanto-juvenis ilustrados e 7 (41,9%) personagens negros. No modelo Fenomenológico 5 (3,9%) personagens brancos e 8 (24,4%) personagens negros infanto-juvenis sendo a taxa de branquidade 0,6, a menor de todos os personagens tabulados na amostra. Esse dado revela-nos uma situação intrigante no que se refere a um indicador de público, pois pesquisadores anteriores como Negrão (1988) e Silva (2005) salientaram em suas pesquisas resultados desproporcionais entre personagens infantis brancos e negros e interpretaram que as unidades de leitura se dirigiam a leitores presumidamente brancos, indicando que os textos foram escritos para leitores supostamente brancos. Na análise qualitativa e na leitura inicial dos livros em sua totalidade já havíamos apreendido uma maior presença de personagens negros infantis ilustrados nos selos pesquisados, em particular nos livros didáticos do modelo Fenomenológico. O resultado quantitativo de maior número e proporção de personagens negros infantis em relação a personagens negros infantis é significativo, em função da possível identificação dos leitores infanto-juvenis com os personagens de faixa etária similar. Interpretamos como um caso de contra-discurso relativo à norma branca de humanidade que opera em diversos meios discursivos midiáticos no Brasil (Silva, 2008).

O discurso religioso parece, mesmo no modelo Fenomenológico que procura trabalhar mais com valores universais que com valores específicos de religião, muito marcado por uma perspectiva masculina, branca e adulta. Interpretamos, a partir dos resultados aferidos, que as ilustrações operam num sentido de minimizar tais desigualdades, apresentando, as ilustrações, maior diversidade de gênero, raça e

idade em relação aos textos dos mesmos livros. No entanto, essa maior diversidade relativa não representa discurso igualitário. Com exceção dos personagens infanto-juvenis negros, desigualdades importantes se mantêm.

Os personagens negros ilustrados que eram exíguos no modelo Confessional passaram a ter mais representatividade nos modelos Interconfessional e em específico no Fenomenológico. O aumento de personagens negros ilustrados no modelo Fenomenológico atende, de certa forma, a preocupação das editoras em responder aos movimentos sociais negros em torno dos livros didáticos. Encontramos na pesquisa de Silva (2005) essa mesma observação no que consiste à tentativa das editoras responder as críticas dos movimentos sociais e de pesquisadores nas mudanças e na forma de produção dos livros. Caso dos livros didáticos de Ensino Religioso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 22 de julho de 1997/lei 9.745 que orienta o perfil do Ensino Religioso como parte integrante da formação básica do cidadão, cabendo à disciplina assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil (JUNQUEIRA, 2001).

Contribuíram de forma bem salutar nessas transformações ao ilustrar, principalmente nos selos publicados, pós LDB/1997, cultos e festas de religiões de matriz africana, uma vêz que enfatizaram aspectos importantes em torno dessas manifestações religiosas como por exemplo: a vida em comunidade, a solidariedade, o respeito pelo idoso. Os orixás que outrora não eram nem citados, ou citados de maneira estereotipada e estigmatizada, são trazidos dentro do contexto de história e contos se fazendo conhecer de uma maneira lúdica e despreziosa dentro dos selos. Um aspecto importante, no recurso imagético dos livros, foi o cuidado na escolha positiva das imagens os quais refletem o cuidado na leitura, outro, e a preservação dos elementos constituintes da estética negra. A representação visual adquire múltiplas abordagens que sobrepõem ou são vista de forma particularizada.

Parece que as ilustrações têm apresentado resultados mais expressivos nessa direção de atender a demandas sociais e a normativas relativas à diversidade. Por um lado podemos interpretar como salutar o fato das ilustrações apresentarem resultados melhores. A partir da análise das formas de produção dos livros didáticos, podem ser resultados de equipes de arte e de ilustração mais atentas às demandas sociais e à diversidade. Por outro lado, as ilustrações com maior diversidade podem operar como expressão do modo de atuação ideológica da **dissimulação**, com a

estratégia ideológica de *deslocamento*, corroborando para obscurecer os discursos racistas, sexistas e adultocêntricos presentes nos textos.

Além disso, as ilustrações guardam resquícios de uma “mediação do sofrimento” que descreve Silva (2007) em retratar a criança negra em situação de exploração, de trabalho e pobreza. Em nossa análise qualitativa identificamos ilustrações que relacionaram a infância a “problemas sociais” e, da mesma forma que Silva (2007) descreve, a infância tem cor e origem. Essa cor é representada tanto nos textos como nas ilustrações da amostragem nessa pesquisa, associadas a figura da criança negra e pobre. As ilustrações, muitas vezes, operam como formas complementares aos textos de comunicar determinados sentidos como atribuições de juízo de valor levando à possíveis formas de interpretação (SILVA, p.16, 2007). No caso específico, as imagens que se repetem de crianças negras em condições de pobreza, sofrimento, desvalorização social, necessidade de assistência, por um lado, podem, operar como mote para críticas sociais; por outro, circunscrevem um espaço social específico para o negro, o espaço da miséria, da subalternidade e da necessidade de assistência social ou de caridade. Seria expressão do modo de operação da ideologia da fragmentação, da segmentação de grupos sociais em espaço de poder específico.

O que se pretende avaliar com as ilustrações, em outras palavras, são as imagens que podem dar sustentação ao racismo antinegro, ilustrações essas que povoam o cotidiano e que nos acompanham no trabalho, nas ruas, nos estabelecimentos públicos, que são amplamente difundidas em nossa cultura popular e, muitas vezes, circulam via livros didáticos.

No modelo Fenomenológico que apresentou um número maior de imagens ilustrativas de negros, os selos não apresentaram personagens negros com traços deformados e o próprio discurso racista nas ilustrações tomou formato mais elaborado. Ilustrações com estereótipos deram lugar a imagens que, principalmente, circunscrevem o negro em situações de miséria e escravidão. De certa forma, selos publicados da amostragem dessa pesquisa a partir da década de 2000 superaram ilustrações estereotipadas que retratavam, principalmente as mulheres, com lenço na cabeça, lábios exagerados, infantilizadas, próximas à natureza.

Além disso, são observadas diversas ilustrações, principalmente fotografias, que valorizam aspectos fenotípicos dos personagens negros ou que tratam de forma positivas a características da cultura afro.

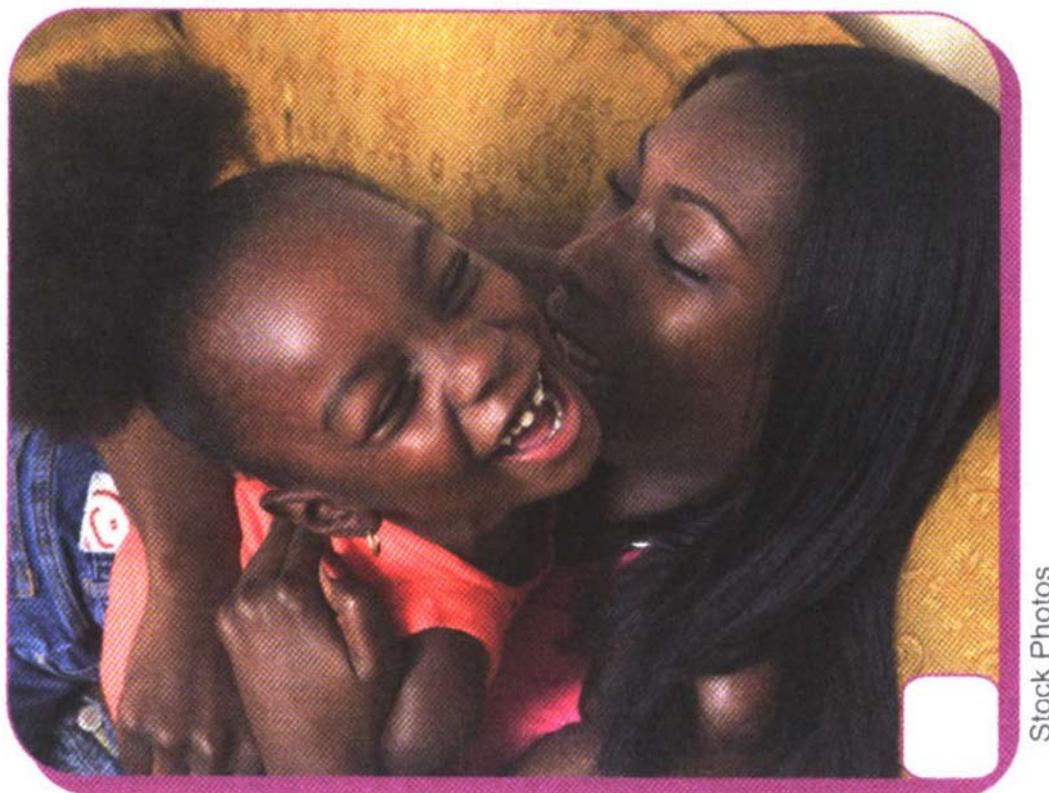


FIGURA 2 – PÁGINA DE ABERTURA DA UNIDADE 2 “ESCOLHER E CONVIVER” DA COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (ROGÉRIO FRANCISCO NARLOCH - PETRÓPOLIS: VOZES, 2007. VOL.2, P. 25).

A página de abertura da unidade e a página seguinte trazem a mesma ilustração dentro do tema “Quando a gente pode escolher”. O texto, em sua essência, trabalha com o entendimento de liberdade dos leitores, afirmando que a liberdade faz parte da condição humana e que o homem, enquanto cidadão, tem direito a ela. A ilustração neste caso vem afirmar uma situação de liberdade.

Dentro da proposta desta dissertação, a imagem apresenta os caminhos possíveis para abordar a questão do negro nos livros didáticos reforçando a questão da identidade étnica passada no presente de maneira “natural”, sem cenas caricatas ou preconceituosas. Além disso, o fato de apresentar uma relação de carinho entre duas personagens que aparentam ser mãe e filha, é significativo.

O discurso dos livros didáticos de Língua Portuguesa e o discurso midiático brasileiro levaram Silva (2007) a afirmar que ocorre uma “proibição tácita” de apresentar o negro em família. Na imagem em questão, temos exemplo de discursos

difíceis de serem observados em outros meios discursivos, que valorizam personagens negras em família.

Outra novidade nos livros didáticos do modelo Fenomenológico é tomar as religiões afro-brasileiras como tema. Em geral tais partes são acompanhadas de fotografias ilustrativas.

Na tradição religiosa originada na África Negra e representada no Brasil pela **umbanda** e pelo **candomblé**, encontra-se a ética da vida, na qual se valorizam e se preservam os seguintes aspectos:

- a vida em comunidade;
- a solidariedade;
- a presença de costumes e valores transmitidos de uma geração à outra;
- o respeito pelo idoso e pela criança;
- a conciliação entre o estilo de vida tradicional e o estilo moderno, preservando-se a tradição, porém mantendo-se receptivo ao novo.

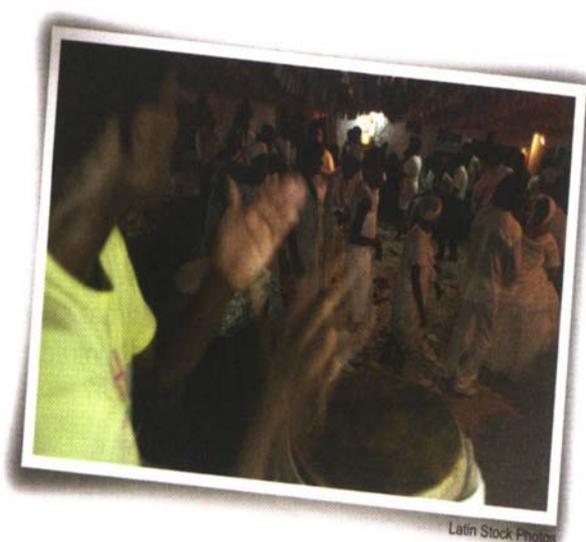


FIGURA 3 – EXEMPLO DE PERSONAGENS ILUSTRADOS NA UNIDADE DE LEITURA DA COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (MÁRIO RENATO LONGEN – PETRÓPOLIS: VOZES, 2007. VOL. 9, P. 44).

A imagem (figura 3), apresenta o Candomblé com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e das religiões de matriz africana, ressaltando no texto alguns fundamentos da religiosidade de origem africana. O Candomblé oferece, em especial, à população negra, subsídios para o desenvolvimento de identidade. O texto que acompanha a ilustração reproduzida descreve, de forma positiva, alguns valores relacionados com as religiões de matriz africana. A seguir temos outro exemplo de valorização:

CONTANDO UM CONTO...

OSSAIM RECUSA-SE A CORTAR AS ERVAS MIRACULOSAS

*Ossaim era o nome de um escravo que foi vendido a Orunmilá.
Um dia ele foi à floresta e lá conheceu Aroni,
que sabia tudo sobre plantas.
Aroni, o gnomo de uma perna só, ficou amigo de Ossaim
e ensinou-lhe todo o segredo das ervas.
Um dia, Orunmilá, desejoso de fazer uma grande plantação,
ordenou a Ossaim
que roçasse o mato de suas terras.
Diante de uma planta que curava dores,
Ossaim exclamava:
“Esta não pode ser cortada, é a erva que cura as dores”.
Diante de uma planta que curava hemorragias, dizia:
“Esta estanca o sangue, não deve ser cortada”.
Em frente de uma planta que curava a febre, dizia:
“Esta também não, porque refresca o corpo”.
E assim por diante.*



Ossaim

*Orunmilá, que era um babalaô muito procurado por doentes,
interessou-se então pelo poder curativo das plantas
e ordenou que Ossaim ficasse junto dele nos momentos de consulta,
que o ajudasse a curar os enfermos com o uso das ervas miraculosas.
E assim Ossaim ajudava Orunmilá a receitar
e acabou sendo conhecido como o grande médico que é.*

(Reginaldo Prandi. Mitologia dos orixás. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.)

FIGURA 4 – PÁGINA DE FINALIZAÇÃO DE UNIDADE DE LEITURA DA COLEÇÃO “TODOS OS JEITOS DE CRER” (DORA INCONTRI, ALESSANDRO CÉSAR BIGHETO – SÃO PAULO: ÁTICA, 2004. VOL. 4 P.210).

Neste caso a unidade trabalha por meio do texto uns contos africanos, que se encontra dentro da temática “Religião e ciência” na unidade analisada, onde o texto afirma que povos que não praticam a ciência ocidental não deixam de ter a sua própria ciência, associada à divindade, como a apresentada no conto afro-brasileiro. Isso demonstra o cuidado com as diferentes manifestações religiosas, como as de matriz africana. Tais informações eram inexistentes nos selos analisados no modelo Confessional.

Por outro lado, a alta frequência de personagens negros, nos textos e ilustrações, nas partes que tratam de religiões de matriz africana, tendem a circunscrever os personagens negros somente a tais contextos. Os discursos de textos e imagens apresentam os personagens negros como “normais” nas religiões

afro-brasileiras ao passo que a “norma” nas religiões cristãs dominantes permanece branca.

Outras imagens trouxeram personagens negros em outro contexto:

- Os mitos **contam** histórias a respeito daquilo que é significativo para a vida e para a convivência social, utilizando-se da linguagem simbólica das emoções e dos sentimentos.



FIGURA 5 – EXEMPLO DE PERSONAGENS DA COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (MÁRIO RENATO LONGEN – PETRÓPOLIS: VOZES, 2007. P. 60).

A imagem acompanhava abordagem de “mitos: linguagem dos sentimentos” dando ênfase às escolhas que conduzem a uma vida melhor. A fotografia do jovem negro comunica bem-estar por sua expressão, indicando satisfação com os traços africanos pela expressão e pelo gesto de pegar no cabelo. No contexto de várias civilizações africanas, o cabelo possui importância irrefutável, não só como referencial estético, mas como referencial identitário.

Outras imagens apresentam personagens negros em situação de miséria ou pobreza.

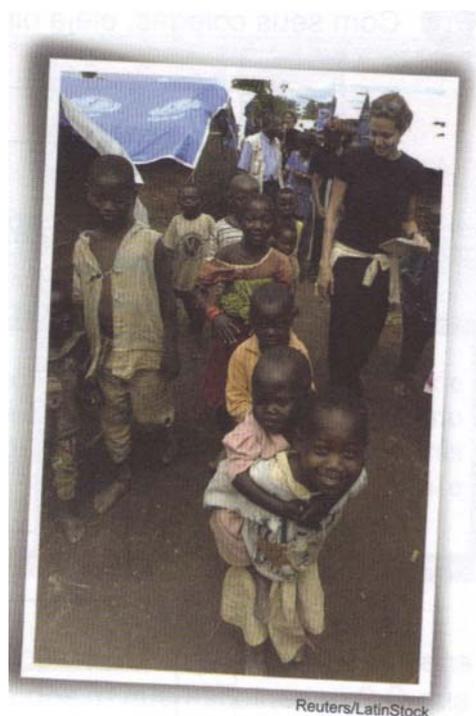


FIGURA 6 – GRAVURA DE CRIANÇAS POBRES ATENDIDAS PELA UNICEF. COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (MÁRIO RENATO LONGEN – PETRÓPOLIS: VOZES, 2007, P. 55).

As figuras 6, 7, 8 ilustram as tendências dos livros publicados, mesmo após a década de 1990 e, nesse caso específico, selos que configuram essas imagens publicadas já na década de 2000, em mantem os personagens negros confinados a determinadas temáticas, limitando as posições sociais do negro às situações de desvalorização social, no caso específico, crianças negras circunscritas à situação de miséria.

Na figura 6, observa-se o que se pode classificar como um componente racista, que hierarquiza brancos e negros. A justaposição das imagens, as posições e o texto que as acompanham descrevem, implicitamente, uma relação hierarquizada, na qual o branco atua como “salvador” do negro. O discurso do negro que atua para “salvar” o branco foi identificado por Giroux (1999) na produção cultural norte-americana, em especial no cinema, como nova forma de manifestação hierarquizada da branquidade. Em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa Silva (2005) apontou diversos exemplos. Na telenovela brasileira Silva, Oliveira e Gomes (2009) analisaram exemplo do discurso salvacionista que estabelece o branco como superior. As imagens de personagens negros (as) em situação de

desvantagem social, como personagens que precisam de assistência ou mesmo de caridade, foram frequentes.

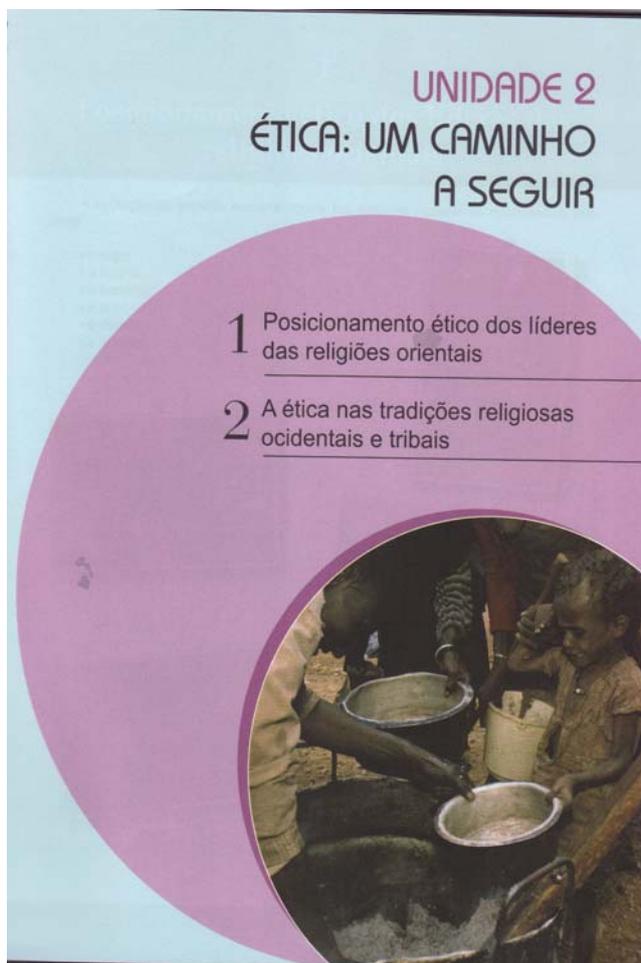


FIGURA 7 – GRAVURA ENCONTRADA NA COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (MÁRIO RENATO LONGEN – PETRÓPOLIS: 2007 P. 31).



FIGURA 8 – EXEMPLO DE GRAVURA DA COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (ROGÉRIO FRANCISCO NARLOCH – PETRÓPOLIS: VOZES, 2007, P. 66).

Na figura 8 observam-se pessoas na fila com bacias de diferente formato pegando alimentação. A criança magérrima, com roupas rotas e expressão de sofrimento tem destaque na imagem. Nesse caso é a criança negra que entra como personagem que tem como espaço demarcado a situação de miséria, estabelecendo a subalternidade como “natural”. Ao observar que os personagens negros virtualmente não existiam nos livros dos modelos Confessional e Interconfessional, eles passam a existir nos discursos dos livros do modelo Fenomenológico, mas sua entrada é particularmente, em certas situações de subalternidade, principalmente para mulheres e crianças.

Em síntese, as ilustrações dos livros didáticos de Ensino Religioso estudados apresentam, no modelo Fenomenológico, alguns aspectos de valorização do negro. No entanto, apresentam também algumas formas discursivas que podemos qualificar de “discurso racista”, pois operam de forma a produzir e reproduzir a hierarquia racial entre brancos e negros. Ocorreram modificações nas ilustrações do negro, mas o discurso racista não deixou de existir, tomou outros formatos.

A As fotos representam algumas tradições religiosas. Observe-as e identifique-as escrevendo o nome da tradição religiosa que representam.



FIGURA 9 – GRAVURA DA COLEÇÃO “REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO” (ROGÉRIO FRANCISCO NARLOCH – PETRÓPOLIS: VOZES, 2007, P.18)

Nas figuras 9 e 10, está em voga a questão da religiosidade afro-brasileira, aparentemente com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, especificamente do Candomblé e de suas práticas simbólicas usadas para educar os seus membros para um convívio harmonioso. O que se observa com a imagem da mãe de santo no terreiro, e com o conto de Obatalá orixá da mitologia afro-brasileira. Lembrando que o Candomblé:

(...) centenária e fortalecida, polariza não apenas a vida religiosa, mas também a vida social, a hierárquica, a ética, a moral, a tradição verbal e não verbal, o lúdico e tudo, enfim, que o espaço da defesa conseguiu manter e preservar da cultura do homem africano (LODY, 1987, p. 10).

O Candomblé serve para a preservação da herança religiosa e cultural africana, atuantes nas lutas do povo negro de resistência à opressão, exclusão, buscando espaço e valorização dentro da cultura brasileira.



FIGURA 10 – EXEMPLO DE PERSONAGEM DA COLEÇÃO “TODOS OS JEITOS DE CRER” (DORA INCONTRI, ALESSANDRO CÉSAR BIGHETO – SÃO PAULO: ÁTICA, 2004. VOL. 4 P. 107).

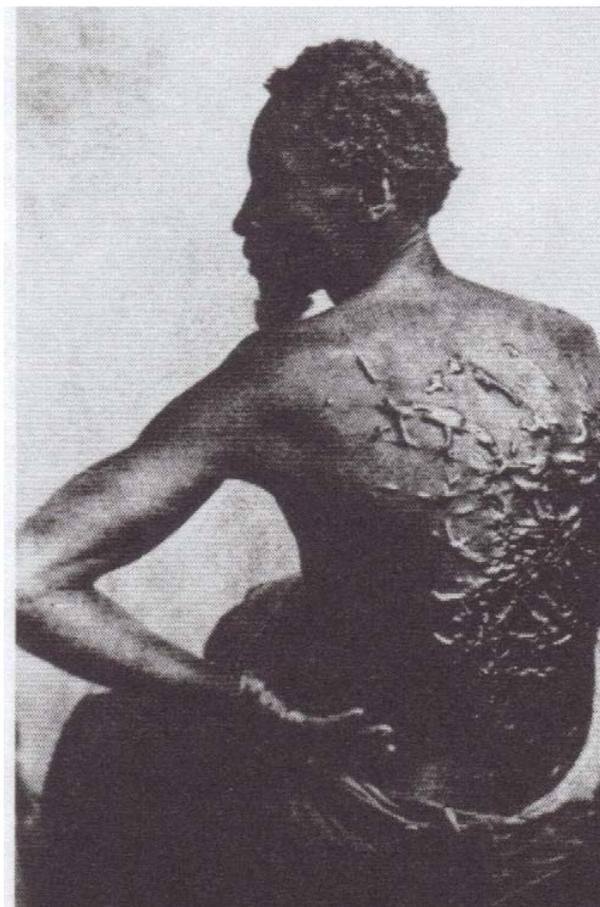


FIGURA 11 – EXEMPLO DE PERSONAGEM DA COLEÇÃO “TODOS OS JEITOS DE CRER” (DORA INCONTRI, ALESSANDRO CÉSAR BIGHETO – SÃO PAULO: ÁTICA, 2004. VOL. 1 P. 192).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise preliminar desse trabalho teve como investigação central a tentativa de responder a seguinte indagação: os discursos dos livros didáticos Ensino Religioso de 5^a e de 8^a séries sobre os segmentos raciais negros e brancos são discursos ideológicos?

Nestes trinta anos de produção (1977 a 2007), os selos didáticos de Ensino Religioso apresentaram avanços e permanências no que se refere a relações entre brancos e negros. Ao longo de todo esse período de mobilização e sensibilização junto às editoras. Essas, por sua vez, em certa medida, buscaram responder às reivindicações dos movimentos sociais negros e aos pesquisadores sobre a produção e a veiculação de discursos racistas.

A movimentação em torno do tema foi particularmente importante a partir do final dos anos 1980, com a constituinte e a Constituição de 1988, o Centenário da Abolição em 1988, em 1994 a Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Cidadania e Vida, a estruturação do Programa Nacional do Livro didático/PNLD, o processo de avaliação do Livro didático iniciado em 1996, a discussão e aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as avaliações promovidas pelo Ministério da Educação/MEC. Relacionado a toda essa movimentação o tema racismo em livros didáticos manteve-se na agenda das discussões. O feito influenciou para que os editores de livros didáticos mudassem sua aparência, seu *layout* e assimilassem determinados avanços pedagógicos no combate às manifestações de racismo explícito e implícito nos livros didáticos. Como ressalta a citação abaixo, as ações e mobilizações do Movimento Negro, tinham propostas que iam além do combate ao racismo e incluía, por exemplo:

(...) reivindicações do movimento negro foi a “mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos, currículos e práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra negros, instilando, ao contrário, a auto-estima e o orgulho. Essas reivindicações articulam-se com um projeto político de busca de africanidade como forma de estabelecer identidade cultural. O apelo por um currículo com valorização dos negros e da herança africana, por meio da modificações nos livros didáticos e pela inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira, vem a compor um projeto de sociedade multirracial, com vistas ao acesso á cidadania (afirmação dos direitos civis e combate à discriminação) (GUIMARÃES, 2002, apud, SILVA , 2005).

Sobre o Ensino Religioso em seu artigo 33 da Lei de Diretriz e Base e na nova Resolução do Ensino Religioso nº 2 de 7 de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabeleceu que a disciplina deixasse de ser somente aula de Valores humanos e passasse a ser uma área do conhecimento, e que objeto de estudo fosse o fenômeno religioso. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso/FONAPER teve papel atuante para a viabilização dessa nova concepção de Ensino Religioso.

O problema de pesquisa sobre discursos ideológicos remete, nessa dissertação, à perspectiva de Thompson (1995) sobre ideologia e suas proposições sobre estratégias ideológicas (que a pesquisa buscou apreender na análise formal) e os modos gerais de operação da ideologia.

No modelo Confessional, observaram-se publicações que negaram a existência de negros no conjunto da sociedade brasileira. Os livros didáticos de Ensino Religioso faziam referência a grupos humanos e as suas respectivas

religiões, mas os personagens negros analisados, no modelo Confessional, foram submetidos, principalmente, ao modo de operação ideológica de **dissimulação** que *ocultava, negava* a existência social desse grupo étnico. Além disso, a presença do branco como representante natural da espécie, a “branquidade normativa”, que expressa a estratégia ideológica de *naturalização* (umas das estratégias do modo de operação reificação) esteve muito presente nos discursos das obras desse modelo. No modelo Interconfessional, vistos os quatro personagens negros identificados na amostra (quadro 10), as principais estratégias ideológicas identificadas foram a *diferenciação* e a *estigmatização*. Compreendemos a estigmatização como uma estratégia ideológica a ser acrescida no quadro traçado por Thompson (1995) como uma estratégia relacionada ao modo de operação da **fragmentação**, em acordo com a proposição de Andrade (apud SILVA, 2005⁴⁵). Além disso, observamos que nos selos publicados e classificados do modelo Interconfessional, em seu conteúdo as formas simbólicas atuaram de forma a *naturalizar* os personagens brancos como representantes da espécie e como interlocutores em potencial dos textos.

O modo de operação denominado por Thompson (1995) como **fragmentação** esteve presente em todos os selos analisados, nos três modelos, sendo mais acentuando no modelo Fenomenológico. Os livros didáticos desse modelo apresentaram alterações na representação ficcional de personagens negros, com modificações significativas em relação aos dois outros modelos, porém, não escapou de apresentar esse modo de operação ideológica. Os livros didáticos pesquisados nos três modelos, ainda atuam no sentido de *diferenciação* ou *estigmatização* dos personagens negros, estabelecendo e difundindo sentidos que dificultam a possibilidade do negro brasileiro de assumir posição de exercício de poder. Os textos e as ilustrações, muitas vezes, procuram personificar os negros em representações de expressiva subordinação aos personagens brancos. Os livros mais recentes valorizaram aspectos fenotípicos de personagens negros, como no caso do modelo Fenomenológico, mas, permanecem formas de hierarquia racial e a sub-representação em relação aos personagens brancos.

O modelo Fenomenológico provocou, nesse trabalho, uma série de indagações sobre a presença e o aumento de personagens negros nos selos

⁴⁵ O autor cita a discussão, quando da defesa de doutorado de Andrade, sobre o *status* da estigmatização, se seria uma estratégia ideológica, uma forma particular de *expurgo do outro*, ou se seria um outro modo de operação da ideologia.

publicados. As mudanças observadas resultaram, por exemplo, na presença de religiões de matriz africana, de mães de santo, de contos fazendo referência aos Orixás. Esse fato é muito significativo para os anseios e desejos dos movimentos negros e de pesquisadores que há muito tempo refletem as desigualdades raciais no Brasil e a ausência de personagens negros nos livros didáticos. Essas mudanças são importantes e significativas e respondem às lutas e reivindicações de outrora e atuais. Os livros Didáticos do final da década 1990 e início da década seguinte dão espaços em suas páginas às religiões de matriz africana, modificaram seu discurso racista. No entanto, a análise qualitativa e quantitativa aponta que as modificações nas estruturas simbólicas das publicações foram limitadas. Dentro das unidades de leitura dos livros didáticos analisados, prevalecem enquanto legítimos, os discursos cristãos, tendo mais representatividade e espaços de conexão entre as temáticas abordadas e a realidade do seu público leitor: os brancos. A análise captou uma preocupação em abrir espaço para a presença das religiões de matriz africana. Mas estabeleceu esse espaço como o único do negro e os espaços hegemônicos, das religiões cristãs, como exclusivo para brancos. Interpretamos que tais formatos atuam na correlação entre o modo de operação ideológica da **unificação**, construção de uma identidade coletiva tendencialmente cristã, branca e européia, que seria a superior e desejável, complementar ao modo de operação ideológica da **fragmentação**, a segmentação em relação às religiões de matrizes africanas, negras, construídas discursivamente como o “outro”

Essa pesquisa fez com que percebêssemos que as editoras, diante de um novo cenário de reivindicações e mobilizações engendradas pelos atores sociais, reacomodasse essas novas tendências sociais e, de fato, ao analisarmos os selos, principalmente os mais recentes, percebemos o aumento de personagens negros, tanto no texto, como nas ilustrações. Esta reacomodação responde aos anseios da sociedade e aos movimentos negros, porém, não os situam em contextos sociais de vanguarda e com agentes de sua própria história. Podemos ilustrar essa situação quando identificamos de que forma a ideologia racial se manifesta nos livros didáticos de Ensino Religioso: por meio apreensão das formas simbólicas que caracterizam os personagens negros no selo *“Todos os jeitos de crer”* – Vidas, um capítulo dedicado questão racial com um subtema “Todos somos Iguais” que retrata a luta do líder negro Martin Luther King e outros como Gandhi. A abordagem do selo é interessante, mas as temáticas de circunscrever o personagem negro em situação

de escravidão e com as marcas concretas dessa escravidão registradas na imagem de um negro com as costas marcadas pelas chicotadas, não faltaram. O livro didático dedica 12 páginas ao subtema proposto, dentre as quais, 8 descrevem a situação de racismo no Estados Unidos e das lutas e conquistas dos negros Norte americanos por intermédio de líderes importantes como o próprio Luther King e a Rosa Parks. Apenas uma página faz referência à luta contra a escravidão no Brasil ao citar o líder do Quilombo dos Palmares – Zumbi. A ausência, no selo, de uma abordagem relativa à população negra e à sua vida na sociedade brasileira, propaga um discurso que confirma a ideia de que, no decorrer da nossa história, “ser negro e escravo se tornou uma condição pejorativa e, portanto, passível de apenas ser mencionada no contexto de temas considerados mais importantes” (FILHO, 2005, p.153), nesse caso, as conquistas dos negros norte-americanos e seu principal líder, Martin Luther King. Neste sentido, Thompson (1995) oferece-nos uma interpretação das formas simbólicas, em que reinterpretar um campo pré-interpretado é um engajamento, um processo que, “por sua própria natureza, faz surgir um conflito de interpretações (...) interpretar a ideologia é explicitar a conexão entre o sentido mobilizado pelas formas simbólicas e as relações de dominação que esse sentido mantém (...) com o objetivo de desmascarar o sentido que está a serviço do poder” (p.35)

A análise diacrônica apontou o silêncio nos livros didáticos sobre a presença, a participação e a contribuição da população negra na sociedade brasileira. A *diferenciação* e a *estigmatização* em torno dos personagens negros, principalmente nos textos, colabora para criar nos alunos negros o sentimento de não pertencimento à sociedade brasileira. Essa constatação reforça a posição de Rosemberg (1987) que sinalizou, em sua pesquisa, que o atraso escolar dos alunos negros estava associado aos processos intra-escolares, que não lhes permitia uma identificação com a sua própria história. Encontrou resultados similares que de acordo com Carvalho (2006, p.126) sinaliza a ausência de referenciais positivos voltados aos negros nos livros didáticos que “pode gerar sérios danos: aos alunos negros. Danos que abalam sua auto-estima, a exemplo da inculcação do sentimento de inferioridade que pode levá-los ao insucesso escolar ao ponto de abandonar a escola. Aos alunos brancos, negra possibilidade de re(criar) outras imagens, referenciais e valores que propiciem o devido re(conhecimento) e respeito aos

negros”. Analisando as relações raciais em livros didáticos de História, Carvalho afirma que:

A ausência de temas com abordagens sobre as contribuições dos negros na formação e no desenvolvimento do Brasil; a ausência de abordagens sobre elementos culturais dos negros; a negação da história dos negros na África e do Brasil, a invisibilidade dos negros nos conteúdos dos didáticos de História, são alguns entre tantos outros descasos e desrespeito que contribuem para a evasão e exclusão de alunas e alunos negros do sistema brasileiro (CARVALHO, 2006,p.126)

A análise dos livros didáticos do Ensino Religioso da nossa amostragem revelou que os selos editados após a Lei de Diretrizes de Bases/1998 que regulamenta e orienta a disciplina estavam mais atentos a respeito de ressaltar, nos seus conteúdos, a diversidade cultural e religiosa do Brasil e, também, de proporcionar aos educandos conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso da nossa sociedade. O modelo Confessional atribuía aos seus conteúdos uma linha mais doutrinal e o modelo Interconfessional, em seus conteúdos, direcionava uma perspectiva mais cristã. No modelo fenomenológico, constatou-se que seus conteúdos trazem uma abordagem do fenômeno religioso a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando, as temáticas subsidiavam em suas tarefas formulações, éticas, existenciais, filosóficas, antropológicas e sociológicas. Nesse aspecto, destacam-se dois selos da nossa amostragem que seguiram com propriedade as determinações e orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso que delimitaram no âmbito dos conteúdos estabelecidos o conjunto de conhecimento que os livros didáticos deveriam resgatar, entre eles, a função e os valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodicéia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas e para intermediar essa discussão no âmbito da Teologia e das Ciências Humanas os conteúdos deveriam-se embasar na Filosofia da tradição religiosa, história e tradição religiosa, sociologia e tradição religiosa, psicologia e tradição religiosa. A coleção “*Todos os jeitos de crer*”, em específico os livros que analisamos, os de 5ª e de 8ª séries, foram, do ponto de vista da nossa análise os que mais se aproximaram dessa proposta curricular.

Entre os selos pesquisados, creio que todas as coleções terão que realizar, em futuras publicações, um resgate mais aprofundado sobre o culto das religiões de matriz africana. Sobre essas religiões, os selos mais recentes citam e descrevem

seus principais elementos, mas deixam a desejar no que se refere às doutrinas e ensinamentos presentes nessas religiões.

Sobre a obrigatoriedade do Ensino Religioso e a laicidade da educação, entendemos que o Ensino Religioso na escola pública não é obrigatório e que os estudantes só poderão cursar as aulas por opção própria e com o consentimento da família. Entende-se que o Ensino Religioso deve ser um instrumento que auxilia na construção da cidadania do educando, proporcionando esclarecimentos sobre o direito à diferença de estruturas religiosas, o papel das tradições religiosas no contexto histórico da humanidade e na dinâmica social. Uma vez presente na escola, o educador que atua nessa disciplina deve ter como referência teórica o respeito às diferentes tradições religiosas, o respeito às diferentes formas e manifestações de espiritualidade. A aula de Ensino Religioso não deve gerar entre educandos e educadores atitudes de constrangimento. Dessa forma, o Ensino Religioso contribuirá para um diálogo entre a cultura e o desenvolvimento da dimensão religiosa, promovendo a participação do educando no processo educativo, respeitando-se as diferenças.

Ao assumir o Ensino Religioso pela via do conhecimento, os conteúdos têm como proposta proporcionar o diálogo e a participação dos educandos, por meio de um procedimento que gera a atitude de **alteridade** em relação ao conhecimento religioso pessoal e o entendimento do outro, contribuindo para que o educando possa desenvolver-se sem preconceitos e tornar-se um cidadão crítico e participativo e que promova a paz e a fraternidade.

Neste sentido, a família terá um papel importante, porque, em sala de aula, o educando não terá uma formação religiosa específica da sua tradição, cabendo, portanto, aos pais a conscientização de que este papel é da família. Compete a ela educar seus filhos na sua própria crença, ensinando-lhes a doutrina, os valores e gestos de sua tradição religiosa. E, ainda, o papel da escola, com as aulas de Ensino Religioso, será o de contribuir, pela via do conhecimento, para que o educando, na relação entre o seu conhecimento religioso e do outro, sensibilize-se para o mistério, para as questões que envolvem o sentido da existência, reconhecendo as centelhas divinas do Transcendente, que nele se manifesta e revela-se na experiência que realiza na sua tradição.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, J. Z. **A Negação do Brasil: O negro na telenovela brasileira.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

APPLE, W. M. **Trabalho Docente e textos: Economia Política das relações de Classe e de Gênero em Educação.** Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

AZEVEDO, D. **Desafios estratégicos da Igreja Católica.** In Lua Nova: Revista de cultura e Política, nº 60. São Paulo, 2003.

BATISTA, G. A. A. **Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressores e Livros Didáticos.** I Seminário brasileiro sobre livro e história editorial. UFF/PPGCOM, Rio de janeiro. 8 a 11 de Novembro de 2004.

BAZILLI, C. **Discriminações contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea.** São Paulo: Dissertação de mestrado. (Psicologia Social – PUC/SP), 1999.

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

BELELI, I. **Marcas da diferença na propaganda brasileira.** 165 f. Tese (doutorado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

BITTENCOURT, M. C (orga). **O saber histórico na sala de aula,** 2ª Ed. São Paulo, Contexto, 1998.

BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância.** São Paulo: atual, 2002.

BOURDIEU, P. **Economias da Trocas Simbólicas.** 5ª. Edição. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Sociologia.** Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

CARVALHO, A. A. M. C. **As imagens dos Negros em Livros Didáticos de História.** Florianópolis: Dissertação de mestrado. (Educação – UFSC), 2006.

CHARTIER, R. **A História Cultural entre práticas e representações.** Lisboa, Difel, 1990.

COSTA, S. C. da. **Discriminação racial no Contexto Escolar: percepções de alunos e professores.** Dissertação de mestrado Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.

COSTA, H. SILVA, PAULO, V. B. **Notas de história e cultura afro-brasileira.** Ponta Grossa, Editora UEPG/Curitiba: Cátedra UNESCO de Cultura da Paz UFPR, 2007.

CHOPPIN, A. **História dos Livros e das Edições didáticas: sobre o estado da arte.** Caderno de pesquisa. V.30, dez. 2004.

CULTURA afro-brasileira: **Construindo novas histórias/** Elena Maria Andrei, Frederico Augusto Garcia Fernandes (orgs.). - Londrina: Idealiza Gráfica e editora, 2007. 112p.28cm- (caderno Uniafro; v.2).

CUNHA, Antônio L.. **Sintonia Oscilante: Religião, Moral e Civismo no Brasil.** Caderno Pesquisa. Ed. Fundação Carlos Chagas. V.37. N.131. Maio/AGO. 2007.

CURY, Jamil C. R. **Ideologia e Educação brasileira: católicos e Liberais.** 4ª edição - São Paulo: Cortez - Autores associados, 1988.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea.** N.º 26, p. 13-71 Brasília, julho-dezembro de 2005.

ELIAS, Norbert, 1897 - 1990. **O Processo Civilizador;** tradução da versão inglesa, Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1993.

ESCANFELLA, Célia M^a. **Literatura Infanto-Juvenil Brasileira e Religião: Uma proposta de interpretação ideológica da socialização.** Tese (doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

FAORO, Raymundo, 1925 - 2003. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato político brasileiro - 3ª Edição ver.** - São Paulo: Globo, 2001.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia do livro didático**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1984

FIQUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: Tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FILHO. J. B. S. **Os Discursos Verbais e Iconográficos Sobre os Negros Em Livros Didáticos de História**. Belo Horizonte: Dissertação de mestrado. (Educação – UFMG), 2005.

GIROUX, Henry. **Por uma Pedagogia e Política da Branquidade**. Caderno de Pesquisa. V107, nov.1999.

GOUVÊA, M. C. S. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31,n.1,p.77-89.jan./abr.2005.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Ideologia. N** In: JACQUES, Maria da G.C.; STREY, Marlene N. et al(orgs) **Psicologia social contemporânea**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes,1998. p. 89-103.

GWERCMAN, Sérgio. **Evangélicos: Quem são eles? Por que crescem tanto? O que essa expansão significa para o futuro do Brasil e do mundo. Superinteressante**. Ed, Abril; São Paulo, n. 197, fevereiro 2004.

HASENBALG, Carlos A., Nelson do Valle. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. Rio de Janeiro, 1988.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, 1979.

HALL, Lindzey. **Teorias da personalidade**. [S.l.], 1999.

JACCOUD, L. & BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

JACOB, César Romero et al, **A diversificação religiosa**. Revista Estudos avançados, Dec. 2004, vol.18, nº 52, p.9- 11.

JUNQUEIRA, R. A. Sérgio. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.

_____. **O processo de escolarização do Ensino religioso no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O ensino religioso na formação básica do cidadão.** *Gazeta do Povo*, Paraná, 11 de dezembro de 2001. Opinião C1.

LEÃO, F; MEGID NETO, J. **Avaliações Oficiais sobre o Livro didático de Ciências.** In FRCALANZA, H. E MEGID NETO, J. (orgs). *O livro didático de Ciências no Brasil.* Campinas: Komedi, 2006, p.35-80.

LODY, R. **Candomblé. Religião e resistência Cultural.** São Paulo: Ática, 1987, p. 10.

LOPES, L.P.M. **Identidades Fragmentadas: as Construções Discursivas de Raça, Gênero e sexualidade em Sala de Aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LUZ, M.A. **Cultura negra e ideologia do recalque.** Rio de Janeiro, Achimé, 1983.

MACIEL. M. E. **A Eugenia no Brasil.** Anos 90. Porto Alegre, RS. v. nº11, p.121-143, 1999.

MOURA, N. C. de. **Relações de Gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: permanências e mudanças.** Tese (Doutorado em Programa de Estudos – Pós-Graduados em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

MOORE, C. **Jornal on-line Irohin:** Disponível em [HTTP:// WWW. Irohin.org. br/](http://www.irohin.org.br/) acesso em 29/12/2008.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola.** 2º edição revisada/ Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEGRÃO, E V. **Preconceitos e discriminação raciais em livros didáticos e infanto-juvenis.** Caderno de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.65, 52- 4, maio,1988.

NISKIER, A. L.D.B. **A nova lei da Educação: Tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: Uma visão crítica.** 3ª. Edição, Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

OLIVA, A. R. **A História da África nos bancos escolares. Representações e impressões na Literatura didática.** Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº3,2003.pp.421-461.

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

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Souza; KEIM, Ernesto Jacob. **Ensino religioso no Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007.

KLINBERG, O; TENTORI,T; CRESPI, F; THAUERO,V; F. **Religione e pregiudizio.** Anlisi di contenuto dei libri cattolici di insegnamento religioso in Italia e in Spagna. Cappelli Editore, 1964.

RIBEIRO, R. R. **Colônias(s) de Identidades:** Discursos sobre a raça nos manuais escolares de história do Brasil. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2004.

ROCHA, L. C. P de. **Políticas Afirmativas e Educação: A lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2006.

ROSEMBERG, F.. **Análise dos modelos culturais na literatura infanto-juvenil brasileira.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, volume 1 a 9, 1980.

_____. **Relações Raciais e Rendimento Escolar.** Caderno de Pesquisa. V63, nov.1987.

_____. **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.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. **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.2003.

ROZA, L. da F. **A Ideologia nas Imagens fotográficas do Livro Didático de Ensino Religioso: Descobrendo caminhos.** Dissertação (Mestrado em Semiótica Tecnologia de Informação e Educação) Universidade Braz Cubas - Mogi Das Cruzes, 2006.

SCHWRCZ, Lilian M. **O espetáculo das raças.** São Paulo: companhia das letras, 1993.

SILVA, A. C. da. **Ideologia do embranquecimento. Identidade negra e educação.** Salvador - BA: Ianamá, 1989.

SILVA, Paulo V. B; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: Lugares de negros e brancos na mídia. In: Teu Van Dijk. (org.). **Racismo e discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto, 2008, p.73 - 119.

SILVA, P. V. B; SOUZA, GIZELE de. Notas sobre Estudos da Infância. In: SILVA, Paulo V. B.; LOPES, Jandideide E.; CARVALHO. Arianne (orgs). **Por uma escola que protege: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e os adolescentes.** Ponta Grossa/Curitiba: Editora UEPG/Cátedra UNESCO de Cultura da Paz, 2008, p.21-44.

SILVA, P. V. B. **Relações Raciais em livros Didáticos de Língua Portuguesa.** 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Paulo V. B.; SANTOS, Wellington O. e ROCHA, Neli G. **Racismo discursivo, legislação e proposições para a Televisão pública brasileira** In: ARAÚJO, Zoel Zito (org.) *O afro-descendente na TV Pública.* Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2009.

SILVA, P. V. B. . **Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil.** In: Hilton Costa; Paulo Vinicius Baptista da Silva. (Org.). *Notas de História e Cultura Afro-Brasileiras.* 1 ed. Ponta Grossa/Curitiba: Editora UEPG/Cátedra UNESCO de Cultura da Paz, 2007, v. 1, p. 159-190.

SOUZA, Luiz Alberto Gomes de. As várias faces da Igreja Católica. **Revista Estudos Avançados**, Dec. 2004, vol.18, no. 52, p.77-95.

SOUZA, N. S. **Torna-se Negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

PAIXÃO. M. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PEREIRA. B. S. **Identidade e Diferença Étnico-Racial em Currículos e Programas: Afirmação ou silenciamento?** 169 f. Dissertação (Mestrado Educação) Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2006.

PIERUCCI, A. F. **Bye bye, Brasil - O declínio das religiões tradicionais no Censo 2000**. Revista Estudos Avançados, Dec.2004, vol. 18. Nº 52, p.17-27.

PINTO, Regina P. **Diferenças étnico-raciais e formação do Professor**. Caderno de Pesquisa., n.108, p.199- 231, nov,1999.

PIZA, E. **O caminho das águas: Estereótipos de Personagens Negras por Escritoras Brancas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com-Arte, 1998.

PNUD. **Atlas racial brasileiro**. Brasília, 2004. Disponível em: WWW.pnud.org.br/publicações_racial_. Acesso em maio de 2009.

TELLES. E. **Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Delume Dumará, 2003.

TEIXEIRA. F. **Brasil História e Sociedade**. Editora Ática. São Paulo, 2000

TEIXEIRA. R. **O papel da Educação e da Linguagem no Processo de discriminação e Atenuação do Racismo no Brasil**. Florianópolis: Dissertação de mestrado. (Curso de Ciências da Linguagem na Universidade do Sul de Santa Catarina), 2006.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social mídia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social na era dos Meios de Comunicação de Massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIUMPHO, V. R. S. O negro no Livro Didático e a Prática Dos Agentes de Pastoral Negros. **Cadernos de Pesquisa**. V. 63, Nov.1987.

ANEXOS

ANEXO 1	MANUAL 1 PARA CODIFICAÇÃO DOS DADOS CATALOGRÁFICOS.....	170
ANEXO 2	MANUAIS 2 E 3 PARA ANÁLISE DO PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO....	178
ANEXO 3	MANUAL 4 PARA ANÁLISE DO PERSONAGEM NO TEXTO.....	180
ANEXO 4	CRUZAMENTO DE PERSONAGEM NO TEXTO.....	213
ANEXO 5	CRUZAMENTO DE PERSONAGEM NO TEXTO – MODELO CONFSSIONAL.....	238
ANEXO 6	CRUZAMENTO PERSONAGEM NO TEXTO – MODELO INTERCONFSSIONAL.....	260
ANEXO 7	CRUZAMENTO PERSONAGEM NO TEXTO – MODELO - FENOMENOLÓGICO.....	281
ANEXO 8	PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO DO MODELO CONFSSIONAL.....	299
ANEXO 9	PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO DO MODELO INTERCONFSSIONAL.....	301
ANEXO 10	PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO DO MODELO FENOMENOLÓGICO....	302

ANEXO 1 – MANUAL 1 PARA CODIFICAÇÃO DOS DADOS CATALOGRÁFICOS**II - NÚMERO DO LIVRO**

Colunas B

Preencher de acordo com o arquivo (ver amostra de livros).

III - NÚMERO DO AUTOR

Colunas C

Preencher de acordo com o arquivo (ver arquivo).

IV - SEXO DO AUTOR

Coluna D, E, F, G

Este item se propõe determinar a que sexo pertencem os autores. O indicador é o nome. Em caso de pseudônimo, o verdadeiro nome deve ser investigado. Em caso de dúvida, informar-se junto à editora.

Código:

- 1 - masculino;
- 2 - feminino;
- 3 - misto (em caso de co-autoria mista) ;
- 9 - indeterminado.

V – COR/ETNIA DO AUTOR (ou primeiro autor em co-autoria)

Coluna H

Código:

- 1 – branco;
- 2 – preto;
- 3 – pardo;
- 4 – amarelo;
- 5 – índio;
- 9 – indeterminado

VI – COR/ETNIA DO 2º AUTOR

Coluna I

Código:

- 1 – branco;
- 2 – preto;
- 3 – pardo;
- 4 – amarelo;
- 5 – índio;
- 9 – indeterminado

VII – COR/ETNIA DO 3º AUTOR

Coluna J, K

Código:

- 1 – branco;
- 2 – preto;
- 3 – pardo;
- 4 – amarelo;
- 5 – índio;
- 9 – indeterminado

VIII - DATA DE NASCIMENTO DO AUTOR (ou primeiro autor em co-autoria)

Coluna L

Código:

- 1 – anterior a 1800;
- 2 – 1800 a 1850;
- 3 – 1850 a 1900;
- 4 – 1900 a 1910;
- 5 - de 1910 a 1919;
- 6 - de 1920 a 1929;
- 7 - de 1930 a 1939;
- 8 - de 1940 a 1949;
- 9 - de 1950 a 1959;
- 10 - de 1960 a 1979;
- 11 – 1970 a 1979;
- 12 - de 1980 em diante;
- 99 - indeterminada.

IX - DATA DE NASCIMENTO DO 2º AUTOR

Coluna M

Código:

- 1 – anterior a 1800;
- 2 – 1800 a 1850;
- 3 – 1850 a 1900;
- 4 – 1900 a 1910;
- 5 - de 1910 a 1919;
- 6 - de 1920 a 1929;
- 7 - de 1930 a 1939;
- 8 - de 1940 a 1949;
- 9 - de 1950 a 1959;
- 10 - de 1960 a 1979;
- 11 – 1970 a 1979;
- 12 - de 1980 em diante;
- 99 - indeterminada.

X - DATA DE NASCIMENTO DO 3º AUTOR

Coluna N, O

Código:

- 1 – anterior a 1800;
- 2 – 1800 a 1850;
- 3 – 1850 a 1900;
- 4 – 1900 a 1910;
- 5 - de 1910 a 1919;
- 6 - de 1920 a 1929;
- 7 - de 1930 a 1939;
- 8 - de 1940 a 1949;
- 9 - de 1950 a 1959;
- 10 - de 1960 a 1979;
- 11 – 1970 a 1979;
- 12 - de 1980 em diante;
- 99 - indeterminada.

XI - CURRÍCULO LITERÁRIO DO AUTOR

Coluna P

Este item se propõe classificar os autores de acordo com sua dedicação exclusiva ou não à literatura didática.

O escritor da obra dedicou-se:

Código:

- 1 - exclusivamente à livros didáticos;

- 2 – principalmente à literatura infantil;
- 3 - principalmente a obras não ficcionais para adultos;
- 4 - principalmente à literatura de ficção para adultos, incluindo romance(s);
- 5 - igualmente à produção para adultos e para crianças;
- 9 - indeterminado.

XII - NÚMERO DO ILUSTRADOR

Colunas AH

Preencher de acordo com o arquivo (ver arquivo).

Código:

- 00 - o livro não é ilustrado;
-
- 99 - indeterminado: o livro é ilustrado mas não foi possível identificar o ilustrador.

XII - SEXO DO ILUSTRADOR

Coluna AI

Código:

- 0 - o livro não é ilustrado;
- 1 - masculino;
- 2 - feminino;
- 3 - misto (em casos de co-ilustração mista);
- 4 - indeterminado: o livro é ilustrado, identificou-se o ilustrador mas não foi possível determinar seu sexo;
- 9 - não foi possível identificar-se o ilustrador.

XIV – COR/ETNIA DO ILUSTRADOR

Coluna AJ, AK, AL

Código:

- 0 – o livro não é ilustrado;
- 1 – branco;
- 2 – preto;
- 3 – pardo;
- 4 – amarelo;
- 5 – índio;
- 9 – indeterminado: identificou-se o ilustrador mas não foi possível determinar sua cor/etnia.

XV - IDENTIFICAÇÃO DO CAPISTA

Coluna AM

Este item visa apreender a indicação ou não do capista.

Código:

- 0 - o livro não tem capa ilustrada;
- 1 - consta o capista;
- 2 - apesar de não constar, deduziu-se que o capista era o próprio ilustrador;
- 9 - indeterminado: o livro tem capa ilustrada mas não foi possível identificar o capista.

XVI - NÚMERO DO CAPISTA

Colunas AN

Preencher de acordo com o arquivo (ver arquivo).

Código:

- 00 - o livro não tem capa ilustrada;
- 98 - deduziu-se que o capista era o próprio ilustrador;
- 99 - indeterminado: o livro tem capa ilustrada mas não foi possível identificar o capista.

XVII - SEXO DO CAPISTA

Coluna AO

Código:

- 0 - o livro não tem capa ilustrada;
- 1 - masculino;
- 2 - feminino;
- 3 - misto (em caso de co-ilustração mista);
- 4 - indeterminado: o livro tem capa ilustrada, identificou-se o capista mas não foi possível determinar a que sexo pertence;
- 9 - não foi possível identificar o capista.

XVIII – COR/ETNIA DO CAPISTA

Coluna AP, AQ

Código:

- 0 – o livro não tem capa ilustrada;
- 1 – branco;
- 2 – preto;
- 3 – pardo;
- 4 – amarelo;
- 5 – índio;
- 9 – indeterminado: identificou-se o capista mas não foi possível determinar sua cor/etnia.

XIX - NÚMERO DO EDITOR

Colunas Q

Preencher de acordo com o arquivo (ver arquivo).

Código:

- 00 - o livro consta o editor;

- 99 - indeterminado: não foi possível identificar o editor.

XX - SEXO DO EDITOR

Coluna R

Código:

- 0 – não foi possível identificar-se o editor;
- 1 - masculino;
- 2 - feminino;
- 3 - misto (em casos de co-edição mista);
- 9 - indeterminado: identificou-se o editor mas não foi possível determinar seu sexo.

XXI – COR/ETNIA DO EDITOR

Coluna S, T, U

Código:

- 0 – não foi possível identificar-se o editor;
- 1 – branco;
- 2 – preto;
- 3 – pardo;
- 4 – amarelo;
- 5 – índio;
- 9 – indeterminado: identificou-se o editor mas não foi possível determinar sua cor/etnia.

XXII - NÚMERO DA EDITORA

Coluna BA

Preencher de acordo com o arquivo (ver arquivo).

Código:

- 00 - não consta o nome da editora.

XXIII - LOCAL DE PUBLICAÇÃO

Coluna BC

Preencher de acordo com o fichário.

Código:

- 9 - indeterminado.

XXIV - DATA DE 1a. EDIÇÃO

Coluna BD

Este item analisa a data de 1a. edição do livro. Este dado deve ser procurado em todas as fontes disponíveis.

Código:

- 1 - de 1970 a 1974;
- 2 – 1975;
- 3 – 1976;
- 4 – 1977;
- 5 – 1978 ;
- 6 – 1979;
- 7 – 1980;
- 8 – 1981;
- 9 – 1982;
- 10 – 1983;
- 11 – 1984;
- 12 – 1985;
- 13 – 1986;
- 14 – 1987;
- 15 – 1988;
- 16 – 1989;
- 17 – 1990;
- 18 – 1991;
- 19 – 1992;
- 20 – 1993;
- 21 – 1994;
- 22 – 1995;
- 23 – 1996;
- 24 – 1997;
- 25 – 1998;
- 26 – 1999;
- 27 – 2000;
- 28 – 2001;
- 29 – 2002;
- 30 – 2003;
- 99 - não há informação sobre este dado.

XXV- DATA DA EDIÇÃO ANALISADA

Coluna BE

Este dado só deve ser classificado quando constar do livro.

Código:

- 1 - de 1970 a 1974;
- 2 – 1975;
- 3 – 1976;

- 4 – 1977;
- 5 – 1978 ;
- 6 – 1979;
- 7 – 1980;
- 8 – 1981;
- 9 – 1982;
- 10 – 1983;
- 11 – 1984;
- 12 – 1985;
- 13 – 1986;
- 14 – 1987;
- 15 – 1988;
- 16 – 1989;
- 17 – 1990;
- 18 – 1991;
- 19 – 1992;
- 20 – 1993;
- 21 – 1994;
- 22 – 1995;
- 23 – 1996;
- 24 – 1997;
- 25 – 1998;
- 26 – 1999;
- 27 – 2000;
- 28 – 2001;
- 29 – 2002;
- 30 – 2003;
- 99 - não há informação sobre este dado.

XXVI – NÚMERO DE CAPÍTULOS

Coluna BG

- Número de capítulos do livro.

XXVII – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Coluna BH, BI, BJ

OBSERVAÇÃO:

- As fontes que serão consultadas para a maioria dos dados são: o próprio livro em questão, a base de dados da Biblioteca Nacional, Dicionários de Literatura, web.

ANEXO 2 - MANUAIS 2 E 3 PARA ANÁLISE DO PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO

A *unidade de análise* é o personagem e a *unidade de contexto* é o texto de leitura.

EXISTÊNCIA DO PERSONAGEM

A definição de personagem adotada é a mesma para a existência do personagem no texto, constante do manual 3. São consideradas as ilustrações de personagens presentes nos textos de leitura.

I - NATUREZA

Coluna D

Código:

1 - humano;

2 - fantástico e folclórico: os tradicionais — fada, duende, bruxa, saci, curupira, Yara, sereia, gigante, amazonas; aqui entram os personagens-personagens (personagem humano criado por outrem ou da mitologia indígena e grega, não divinos);

3 - antropomorfizado;

9 - indeterminado: seres *antropomorfizados* mas cuja natureza específica é impossível de ser determinada. Exemplo: A lebre fala: "Mas adeus, meu amigo! Vou ver minha comadre". (*Ribeirinho meu amigo*, p.11) A única referência sobre a comadre da lebre é esta. Sua relação de parentesco indica antropomorfismo, mas sua natureza própria é indeterminada;

II - INDIVIDUALIDADE

Coluna E

Qualidade individual ou grupal do personagem.

Código:

1 - indivíduo: indivíduo único, original e singular (João é filho de Maria);

2 - multidão, grupo, coletivo ou par: grupo tratado como tal onde os componentes individualizados não são considerados.

III - SEXO

Coluna F

Código:

- 1 - especificamente masculino: quando possui características ilustradas inequívocas de ser de sexo masculino;
- 2 - especificamente feminino: quando possui características ilustradas de sexo feminino;
- 3 - misto: grupos que trazem personagens masculinos e femininos;
- 4 - não se aplica: seres assexuados (ex.: anjo, assombração, almas etc.).
- 9 - Indeterminado

IV - COR-ETNIA

Colunas G

- 1 – Branco
- 2 – Preto
- 3 – Pardo
- 4 – Indígena
- 5 – Amarelo
- 6 – Outras cores
- 9 – Sem determinação

VI - IDADE OU ETAPA DA VIDA

Coluna H

- 1 – criança
- 2 - Adolescente
- 3 - adulto
- 4 - velho
- 5 – multidão mista
- 9 - Indeterminado

ANEXO 3 – MANUAL 4 PARA ANÁLISE DO PERSONAGEM NO TEXTO

A *unidade de análise* é o personagem e a *unidade de contexto* é o texto de leitura.

EXISTÊNCIA DO PERSONAGEM

A definição de personagem adotada é bastante ampla, fato este que exigiu a elaboração de uma série de regras necessárias para garantir a sistematização da análise.

A adoção de definição ampla de personagem tem como objetivo não perder informações veiculadas por “personagens” genéricos, conforme observação de Rosemberg (1985) e de Bazilli (1999). A definição restrita de personagem, limitada a seres determinados, isto é, possuindo uma realidade específica na narrativa, poderia causar, inicialmente, o abandono de grande número de personagens genéricos.

A opção por definição ampla de personagem exige a adoção de regras complexas. Tais regras são, para este estudo, as definidas por Bazilli (1999) adaptadas de Rosemberg (1985). O objeto de análise de nosso estudo difere das pesquisas citadas, que analisaram personagens da literatura infanto-juvenil. No presente estudo analisaremos os textos de leitura das unidades didáticas de livros de 4ª série, que podem ser extraídos de meios diversos, mas o são, principalmente, da literatura, adulta ou infanto-juvenil, portanto podem apresentar a complexidade aferida por Rosemberg e Bazilli:

DEFINIÇÃO DE PERSONAGEM

Consideramos como personagem (*unidade de análise*) os seres figurando na narrativa e possuindo as seguintes características:

- a) ser de natureza humana, antropomorfizada ou fantástica (ver item I), isto é: pessoas, seres religiosos, fantásticos, extraterrestres ou animais, plantas e objetos antropomorfizados;
- b) ser um indivíduo (pessoa única), grupo, multidão, ou coletividade (exemplos: João, alunos, crianças, orquestra, exército) (ver item II);

- c) existir no contexto ficcional da narrativa (seres determinados) ou fora dele, enquanto seres genéricos (exemplo: as crianças são melhores que os adultos), históricos (exemplo: Cristóvão Colombo, quando descobriu a América...) ou atemporais (alguns seres fantásticos ou mitológicos desvinculados da fonte original, personagens de outras narrativas, certas divindades, etc.);
- d) agir ou ser simplesmente mencionado na narrativa (exemplo: João é filho de Tereza);
- e) Ser *vivo* ou *não*, isto é, os seres mortos serão analisados desde que preencham os demais requisitos da definição de personagem;
- f) ter ou não a condição de personagem *sonhado*.

Cada *ser*, assim definido será considerado como *um personagem*, merecendo ser analisado nos itens constantes deste MANUAL.

Por oposição **não** serão considerados como personagens:

- a) Seres apenas evocados (Ai, meu Deus! Por que diabo? Minha mãe!);
- b) Animal, planta ou objeto quando forem apenas receptores de ação antropomorfizada, mas não emitirem, eles mesmos, tais comportamentos e não assumirem nenhuma característica humana (exemplo: Ribeirinho andava bem sossegado da vida. Tinha dormido toda noite de baixo de umas mangueiras, ainda no mesmo sítio do monjolo. Na manhã daquele dia, ao despedir-se das mangueiras, levava até uma porção de folhas..." *Ribeirinho meu amigo*, p.31). Neste caso mangueiras, não são consideradas personagem;
- c) Quando o caráter antropomorfizado do ser não for claro mas apenas sugerido através de linguagem figurada (exemplo: "Parecia uma rosa, mas não era uma rosa. Era uma flor diferente. Parecia uma pequena bandeira. Uma pequena bandeira que o vento abanava dizendo adeus a Ribeirinho que ia longe", *Ribeirinho meu amigo*, p. 21) ;
- d) Quando o caráter antropomorfizado do ser não lhe for inerente mas existir apenas como atributo projetado pela imaginação de um personagem. Por exemplo, no livro *A casa da Coruja Verde*, o burrico Pão-de-ló parece falar. Este seu comportamento, aparentemente antropomorfizado, constitui apenas um atributo que lhe é conferido pelo grande amor de seu Caboclo JANJÃO. Janjão descreve seu burrico:

"— Pão-de-ló é uma lindeza. Fala com os olhos. Responde, pergunta. Até letra ele conhece de vista e de nome. Manhoso é inteligente como ele só. A senhora viu meu jerico, Dona Júlia?"

Mas logo em seguida, o professor Raposo acrescenta, ante a incredulidade de Dona Júlia:

"— Como dono do jerico, meu amigo o descreveu enxergando-o com os olhos do coração. Quem ama o feio bonito lhe parece. Pão-de-ló é esperto, sabe alguns truques de circo..." (*A casa da Coruja Verde*, p. 61-62).

ORIGINALIDADE E UNICIDADE DOS PERSONAGENS

O caráter original no personagem (o que permitirá diferenciá-lo do anterior e do posterior, ou ainda, o que permitirá enumerá-lo no rol nos personagens da história) não constitui problema para os seres individuais (em oposição a grupo) e determinados, isto é, possuindo uma existência singular, no quadro ficcional da narrativa e a quem caberia corretamente a definição de personagem ou figurante. No exemplo que segue, percebe-se nitidamente que os "cortes" permitindo a inclusão dos personagens no rol de análise é simples. Cada um deles (Zézinho e Chico) possui originalidade e identidade próprias: são seres individuais e determinados.

"— Quando você ficar moço, que quer ser? perguntou Zézinho a Chico, certa manhã, quando iam tomar banho no ribeirão" (*Proezas na roça*, p. 7).

Convém insistir no fato de que a unidade de análise é o personagem e que a unidade de contexto é o texto de leitura. Neste sentido, o personagem deve ser considerado em sua unicidade durante todo o processo de análise. Em termos operacionais, a unicidade do personagem permite que a sua caracterização seja feita e refeita a qualquer momento da narrativa. Por exemplo, se até um dado momento da história o personagem parece ser órfão, mas no fim da história aparecem seus pais vivos, deve-se considerá-lo como tendo pai e mãe. Deste modo:

- a) Cada personagem deve ser contado apenas uma vez, mesmo quando recebe diferentes nomes ou apelações;
- b) Quando um personagem muda de identidade, travestindo-se no decorrer da narrativa, deve-se considerá-lo como um único ser, e não dois seres diferentes.

Exemplo: “— Estou desconfiada que você não é DUM coisa nenhuma! (...) Com um acesso de raiva, a DUM retirou a fantasia. Apareceu um sujeito de cara comprida...” (*Júlia Pata*, p. 64);

- c) Quando se tiver dúvida, no decorrer da história, se o autor se refere a um único ou a diferentes personagens (a unicidade do personagem não é claramente mantida pelo autor) deve-se considerar a existência de mais um personagem.

Para os "personagens" coletivos (grupos, multidões) e genéricos ou indeterminados (que existem independentemente do contexto ficcional), a unicidade e a originalidade são mais difíceis de serem especificadas, necessitando pois de *regras* fixas e bastante rígidas garantindo a sistematização do processo de análise. As regras estabelecidas foram as seguintes:

- a) os coletivos (orquestra, exército, batalhão, criançada, meninada, etc.), as multidões (povo, pessoas, gente, bichos, outros, qualquer pessoa, etc.) e os grupos (*casal, par, alunos, crianças*) serão contados como "personagens". Quando o coletivo indicar instituição não se considera como personagem (Exemplos: Banco do Brasil, Cia de navegação);
- b) os personagens individuais destacados do grupo, coletivo ou multidão constituirão novos personagens. O desmembramento do coletivo, grupo ou multidão não implica em seu desaparecimento enquanto "personagem". Eles perderão esta condição apenas quando *todos* os personagens individualizados forem destacados (exemplo: o par ou dupla só desaparecerá quando seus dois componentes forem mencionados separadamente);
- c) os subgrupos destacados de grupo, coletivo ou multidão constituirão sempre novos "personagens" quando forem subgrupos organizados (por exemplo: batalhão destacado de um exército) ou quando apresentarem certas particularidades próprias (cor-etnia - nacionalidade, sexo, idade, profissão-ocupação, relação de parentesco, religião). Os subgrupos não organizados e/ou que não apresentarem qualquer particularidade própria não serão contados como novos "personagens";
- d) "personagens" genéricos, isto é, existindo em si, independentemente do contexto ficcional (os homens no sentido de humanidade, as crianças como classe de idade dentro da humanidade, etc.) serão contados apenas uma vez na narrativa em que aparecerem desde que tais "personagens" forem *absolutamente* genéricos;

e) Quando os "personagens" são relativamente genéricos, isto é, existem independentemente do contexto ficcional mas no contexto real possuem originalidade própria, eles serão contados como novos personagens, desde que haja alteração de certas características próprias (cor-etnia-nacionalidade, sexo, idade, profissão-ocupação, relação de parentesco). Operacionalmente deve-se contar sempre como novo personagem todas as vezes que houver qualquer indício indicando de que não se trata das mesmas pessoas (exemplo: no livro *Rosinha vai a Nova York*, os *turistas* são mencionados duas vezes: "...trazem para vender aos turistas, colares, broches e braceletes feitos de semente..." (p. 46).

Mais adiante, já nos Estados Unidos: "Quase todos os turistas desejam descer ao abismo e ver de perto o espetáculo..." (p. 68).

Na primeira passagem, o autor se refere a turistas que visitam a Ilha de Trindade e, na segunda, aos turistas que visitam as cachoeiras do Niágara. Deste modo, na contagem dos personagens deve-se considerar a presença de dois grupos de *turistas* diferentes;

- f) "personagens" indicados tão genérica e indeterminadamente como alguém, ninguém, todos, etc., não serão contados;
- g) "personagens" genéricos atuando unicamente através da uma fórmula negativa, ou indicando *ausência de*, não serão contados;
- h) comparação e atributos não entram na computação de personagens, mas serão anotados à parte (não esquecer de anotar a página);
- i) "personagens" de mentira ou sonhados são considerados personagens (Exemplo: *O menino mágico*, p. 89).

ITENS

I - NATUREZA

Coluna E

Código:

- 1 Humano: personagem descrito como ser humano (homem, mulher, menino, menina, etc.) ou cuja humanidade possa ser apreendida através de comportamentos, traços, etc.;

- 2 Religioso: divindade, anjo, santo, etc., pertencente à tradição pagã, judaica, cristã ou outras religiões. Nesta categoria devem entrar também personagens divinos da mitologia grega ou indígena;
- 3 Fantástico e folclórico: os tradicionais — fada, duende, bruxa, saci, curupira, Yara, sereia, gigante, Amazonas; aqui entram os personagens-personagens (personagem humano criado por outrem ou da mitologia indígena e grega, não divinos);
- 4 Personagens humanos descritos em livros históricos e biográficos. Estes personagens são obrigatoriamente humanos. Aqui não haverá distinção entre personagens famosos e não-famosos. Terão natureza 4 tanto indivíduos quanto multidões, citados, referidos ou atuando na história;
- 5 Personagem antropomorfizados: animais veja definição de antropomorfismo em observações;
- 6 Personagens históricos ou famosos que aparecem em textos de ficção, não tendo estatuto literário de personagem. E também aqueles personagens históricos ou famosos recriados pelo autor;
- 9 Indeterminado: seres *antropomorfizados* mas cuja natureza específica é impossível de ser determinada. Exemplo: A lebre fala: "Mas adeus, meu amigo! Vou ver minha comadre". (*Ribeirinho meu amigo*, p.11) A única referência sobre a comadre da lebre é esta. Sua relação de parentesco indica antropomorfismo, mas sua natureza própria é indeterminada;

Observações:

1. Definição de antropomorfismo: característica humana, isto é, traço, comportamento, relação de parentesco, *organização* (exemplo: exército de piranhas) presente em animais, plantas e objetos.
Não serão considerados, porém, como indicadores de antropomorfismo:
 - a) Características humanas *apenas projetadas* em seres, pela imaginação ou fantasia de personagens;
 - b) antropomorfismo *apenas decorrente* de linguagem figurada.
2. Os personagens sonhados serão classificados com a natureza que assumem no sonho.

II - INDIVIDUALIDADE

Coluna F

Qualidade individual ou grupal do personagem.

Código:

- 1 indivíduo: indivíduo único, original e singular (João é filho de Maria);
- 2 multidão, grupo, coletivo ou par: grupo tratado como tal onde os componentes individualizados não são considerados. Quando um substantivo é usado no singular como representante da classe ou do gênero deve entrar nesta categoria. Exemplo: o cientista, inglês.

Observação:

Regra geral para indivíduo se destacar de multidão: a multidão (grupo, coletivo, par) deve *preceder* o aparecimento do indivíduo destacado;

REGRAS GERAIS

1. Personagens históricos, fantásticos, lendários, mitológicos, folclóricos, famosos, personagens-personagens, religiosos e divinos, tendo existência exterior à narrativa em questão, serão analisados de acordo com sua natureza própria, independentemente da história atual. No caso, porém, de sofrerem modificações na narrativa atual serão analisados de acordo com as "novas características". Exemplo: Brás Cubas, *citado* em história atual, será analisado como português, branco, adulto, etc.; mesmo que estas categorias não apareçam na narrativa.
 - a) Tais personagens serão analisados *em si*, apenas nos itens seguintes:
 - natureza;
 - individualidade;
 - sexo;
 - cor-etnia;
 - denominação racial;
 - idade;
 - nacionalidade;
 - profissão;
 - nome;
 - religião;
 - vida e morte e informações complementares.

b) Serão analisados *no texto de leitura* nos itens seguintes:

- importância;
- língua e linguagem;
- valor;
- atividade escolar e informações complementares.

c) Nos itens referentes a:

- origem geográfica I;
- origem geográfica II;
- deficiências;
- parentescos;
- informações complementares.

Serão classificados em Q, a menos que haja informações específicas na história.

Para auxiliar a descrição dos personagens históricos, mitológicos e folclóricos servir-se de enciclopédias e dicionários.

2. Os coletivos, grupos e multidão serão *analisados apenas* em função dos itens:

- natureza;
- individualidade;
- sexo;
- cor-etnia;
- idade;
- nacionalidade;
- profissão;
- atividade escolar e informações complementares.

Nos demais itens irão para a categoria Q.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES

As variáveis independentes na análise dos personagens são: **cor-etnia**, sexo e idade. As variáveis de cor/etnia são as mais importantes para o presente estudo, ao passo que as relacionadas à gênero serão analisadas pelo estudo de Neide Moura. Mantivemos a especial atenção, no manual, a estas três variáveis, sendo minuciosamente analisadas, às vezes dando impressão de zelo exagerado.

A análise qualitativa das histórias, bem como a experimentação da primeira versão do manual, realizadas por Rosemberg e colaboradoras (1980), sugeriram que o estilo dos autores reflete, de certa maneira, uma visão própria do mundo, centrada no *adulto, homem e branco*.

Estas qualidades parecem ser consideradas como "normais", não necessitando sua explicitação em nível da descrição do personagem. Tentamos, pois, na versão definitiva do manual captar esta nuance estilística o que acarretou a multiplicidade de opções na descrição da cor-etnia, do sexo e da idade dos personagens.

III - SEXO

Coluna G

Código:

- 1 Especificamente masculino: quando são efetivamente seres de sexo masculino (o menino, o homem, o Sr. etc.);
- 2 Genericamente masculino: palavras de gênero masculino que possuem o correspondente feminino usadas sem que se saiba se se trata efetivamente de indivíduos apenas de sexo masculino (os coelhos sabidos, o homem é mortal);
- 3 Especificamente feminino: quando são efetivamente seres de sexo feminino (a menina, a mulher, a vaca etc.);
- 4 Misto: palavras que dão idéia de pluralidade, sendo possível inferir a presença de personagens masculinos e femininos (o casal, par, população etc.);
- 5 Palavras exclusivamente de gênero masculino que indicam seres cujo sexo não se pode especificar;
- 6 Palavras exclusivamente de gênero feminino que indicam seres cujo sexo não se pode especificar;
- 7 Palavras de gênero indeterminado que indicam seres cujo sexo não se pode especificar;
- 8 Não se aplica: seres assexuados (ex.: anjo, assombração, almas etc.).

Observações:

1. Regras para determinação do sexo do personagem:
 - a) Quando uma palavra, masculina ou feminina, no singular ou plural, designa indivíduo(s) pertencente(s) a um sexo determinado (exemplos: a mulher, o

- homem vestido de azul etc.) o personagem a que ela se refere deve ser classificado como *especificamente* feminino ou masculino, dependendo do sexo;
- b) De acordo com as regras transcritas acima, as relações de parentesco usando plural masculino (pais, avós, tios, primos etc.) sem que haja certeza de se tratar do casal, devem ser consideradas como genericamente masculinas.
2. Indicadores do sexo do personagem:
- a) Sr., Sra., Dona, nhô, nhá etc.;
- b) Maneira de vestir-se (terno, vestido, fita no cabelo etc.);
3. Lembrete:
- a) Personagens históricos, mitológicos etc. devem ser analisados;
- b) Multidão, grupo, coletivo, devem ser analisados.

IV - COR-ETNIA

Colunas H

INTRODUÇÃO

As categorias previstas para analisar a cor-etnia referem-se conjuntamente ao texto e à ilustração. As informações provenientes do texto permitirão caracterizar a tez-etnia, a cor de olhos e cabelos dos personagens. A informação proveniente da ilustração, confirmando ou contradizendo o texto, permitirá exclusivamente a caracterização da tez-etnia do personagem.

Apesar das categorias previstas referirem-se ao texto e à ilustração, as análises serão feitas independentemente. Isto é, a informação proveniente do texto (ou da ilustração) não poderá ser extrapolada para a ilustração (ou texto).

CATEGORIAS

1. *Cor da pele* (texto e ilustração):
- a) Branco: possuir cor branca ou outro indicador de cor branca (ver regras);
- b) Preto: possuir cor preta ou outros indicativos de aparência afros (cabelo e traços fisionômicos) (ver regras);
- c) Pardo: ser descrito como tal, ou possuir tez e traços fisionômicos entre o preto e o branco;
- d) Índio: ser descrito como tal;
- e) amarelo: possuir traços orientais ou outros indicativos;

- f) outros: outras cores e grupos étnicos não mencionados acima (ver regras);
- g) misto: no caso de multidões quando mais de um grupo étnico não branco está representado (ver regras).

2. Regras para classificação da cor na ilustração:

- a) Para esta análise as ilustrações devem ser consideradas como um continuum, isto é, a cor do personagem será decidida em função do conjunto das ilustrações referentes a ele;
- b) Para se classificar um personagem numa determinada cor deve-se considerar além da tez, os traços, a textura dos cabelos e, algumas vezes, a vestimenta (índios);
- c) Os personagens que aparecem exclusivamente no texto (não sendo ilustrados), ou cuja identificação na ilustração não seja possível de ser classificados como *não ilustrados*;
- d) Personagens que aparecem na ilustração, mas que não puderam ser acoplado a um personagem do texto, não serão analisados.

3. Lembrete:

- a) Personagens históricos, mitológicos, etc. devem *ser sempre* analisados neste item;
- b) Multidões, grupos e coletivos devem ser sempre analisados de acordo com este item;
- c) Quando a ilustração tem apenas o fundo colorido e os personagens aparecem em contorno, não deverão ser classificados em *outras cores*. A análise da cor neste caso será indicada por traços, vestimenta, etc.

1 – Branco

2 – Preto

3 – Pardo

4 – Indígena

5 – Amarelo

6 - Outras cores

7 - Judeu

9 – Indeterminado

V - Regras para classificação da cor nos texto:

- a) A cor da tez e a etnia do personagem não devem ser inferidas nunca, a não ser no caso de parentes em linha ascendente ou descendente, quando a cor de um deles for explicitada, ou em alguns casos quando o personagem tem a condição de escravo;
- b) Cor explicitada: quando a cor da pele ou tez é declarada (exemplo: branco, moreno, índio, mulato); quando o tom ou textura dos cabelos são mencionados e específicos a uma cor (por exemplo: cabelos loiros, ruivos são específicos ao branco; cabelos “pixaim” são quase sempre específicos ao preto ou pardo, cabelo fino é quase sempre específico ao branco);
- c) Outras cores explicitadas: outras cores grupos étnicos não mencionados acima (vermelhos, cigano, árabe, etc.). Aqui entram também animais , plantas e objetos descritos na sua cor original, desde que não se enquadre nas categorias acima.
Exemplo: onça pintada, coelho cinza, flor azul, etc.;
- d) Cor não explicitada: quando no texto não há qualquer referência à cor do personagem, ou quando não se pode determiná-la através de parentesco, ascendente;
- e) e) Cor provável: quando a cor do personagem humano não é explicitada e é dada pela cor explícita parentes na linha ascendente ou descendente (colateral não vale). Esta regra é válida para todas as categorias, até a 2ª. Geração;
- f) A inferência de cor é possível para indivíduo pertencente a um grupo étnico, cuja cor tenha sido explicitada;
- g) Pardo: é considerado pardo todo personagem caracterizado como tal. Todo personagem que tenha ascendência mista declarada (por exemplo: branco e negro, branco e índio, índio e negro, etc., mas cuja cor não for explicitada será classificado num dos itens pardo provável;
- h) Foram criadas duas categorias mistas (misto 1 e misto 2);
- misto: no caso de multidões quando se pode inferir a presença simultânea de personagens brancos e não brancos. Estes últimos podem pertencer a qualquer dos grupos étnicos não brancos (preto, índio, pardo, outros);
 - misto 2: no caso de multidões quando se pode inferir a presença simultânea de personagens pertencentes a mais de um grupo étnico não branco (preto, índio, pardo, outros);

i) Cor de olhos e cor de cabelos só será analisada em função do texto. O personagem será classificado como tendo uma das cores de cabelo ou olhos previstas, quando houver no texto referência explícita. Exemplo: “o céu da madrugada havia descido até ele nos olhos azuis e no rosto afogueado da menina”. (Ribeirinho meu amigo, p.24);

j) Contexto índio e preto: quando a cor/etnia do personagem não é explicitada mas ele é descrito em contexto étnico homogêneo (tribo, quilombo), deve-se classificar em contexto índio ou preto.

2. Regras para classificação da cor na ilustração:

a) Para esta análise as ilustrações devem ser consideradas como um continuum, isto é, a cor de personagem será decidida em função do conjunto das ilustrações referentes a ele:

b) Para se classificar um personagem numa determinada cor deve-se considerar a pele da tez, a textura dos cabelos e, algumas vezes, a vestimenta (índios);

c) Os personagens que exclusivamente no texto (não sendo ilustrado), ou cuja identificação na ilustração não seja possível de ser classificados como não ilustrados;

d) Personagens que aparecem na ilustração, mas que não puderam ser acoplado a um personagem do texto, não serão analisados.

3. Lembrete;

a) Personagens históricos, mitológicos, etc. Devem ser sempre analisados neste item;

b) Multidões, grupos e coletivos devem ser sempre analisados de acordo com este item;

c) Quando a ilustração tem apenas o fundo colorido e os personagens aparecem em contorno, não deverão ser classificados em outras cores. A análise da cor neste caso será indicada por traços, vestimenta. Etc.

V - FORMA DE APREENSÃO DA COR-ETNIA

1 - Explícita

2- Ilustrada

3- Provável

4- Histórica

5-Definida pelo contexto

6- Indeterminada

VI - IDADE OU ETAPA DA VIDA

Coluna K

CATEGORIAS

- 1 Bebê: recém-nascido, criança de colo;
- 2 Criança: de 2 a 12 anos aproximadamente;
- 3 Adolescente: jovem de 13 a 20 anos aproximadamente;
- 4 Adulto: de 21 anos a 55 anos aproximadamente;
- 5 Velho: mais de 55 anos;
- 6 Misto : no caso de multidões quando mais de uma das categorias estiver presente;
- 9 Indeterminado: quando não há nenhuma referência à idade do personagem, e não se puder inferi-la, de acordo com as regras abaixo mencionadas. Entram aqui também animais, plantas, objetos antropomorfizados, seres fantásticos, mitológicos ou de outros planetas, cuja idade não puder ser explicitada através das regras citadas.

1. Regras que permitem a inferência

As regras abaixo mencionadas devem ser consideradas como indicadores prováveis (e não obrigatórios) de idade. Tais indicadores devem ser interpretados de acordo com o contexto geral da história:

a) *Criança:*

- utilização de diminutivo (ex. Joãozinho, Rochedinho);
- comportamentos característicos de criança (ex. brincar, jogar, etc.);
- relação de parentesco (hierarquicamente superior) ou posição no grupo familiar (ex. fulano é neto, sobrinho, afilhado de alguém. Ser neto, ser sobrinho, etc.);
- frequência à escola primária, etc. (ser aluno).

b) *Adulto:*

- estar na força de trabalho;
- ser casado e/ou pai de família, e/ou morar com filhos pequenos, não adultos;

- receber denominação específica de adulto: senhor, senhora, seu, dona, madame, nha, nhô, etc.;
- relação de parentesco (ex. compadre, tio, cunhado);
- comportamentos característicos de adulto (ex. guia carro, dirige caminhão, dirige firma, etc.).

c) *Velho*:

- ser aposentado;
- ser pai de filhos adultos e/ou casados, que trabalham, etc.;
- certas relações de parentesco ou posição no grupo familiar (ex. ter netos, ser avó de alguém).

2. Lembrete

- a) Personagens históricos, mortos, famosos, personagens-personagens, divinos, religiosos, Mitológicos e fantásticos devem ser sempre analisados aqui;
- b) Multidão, grupo e coletivo igualmente. Entretanto, nestes casos quando não houver informação, codifica-se como *indeterminado*;
- c) Os personagens históricos e famosos devem ser codificados de acordo com a idade em que entraram para a *história*. Por exemplo: *Pelé*, será codificado como *adulto*.

VII - NOME

Coluna L

Código:

- 0** Multidão ou não é mencionado;
- 1** O personagem recebe um nome (nome, sobrenome, apelido);
- 2** O personagem é denominado exclusivamente através de sua profissão. Exemplo: o dono do bar;
- 3** O personagem é denominado exclusivamente através de outro atributo próprio. Exemplo: Dona Flor, Dona Tartaruga, a criança, o aluno, etc.;
- 4** O personagem é denominado exclusivamente através de sua etnia - nacionalidade (o negrinho, índio, etc.);
- 5** O personagem é denominado exclusivamente através de sua função familiar (exemplo: minha mãe, meu filho, meu tio, etc.);

- 6 O personagem é denominado através de um partitivo (exemplo: filha de João) referente a alguém de sexo masculino (exemplo: filho(a) de João, irmã(o) de Pedro, amiga de Carlos, etc.);
- 7 O personagem é denominado através de um partitivo referente a alguém de sexo feminino (filho(a) de Joana, amiga(o) de Regina, etc.);
- 8 O personagem é denominado através de sua condição de cônjuge (esposa de Pedro, Joana e seu esposo, etc.).

Observações:

- a) As categorias têm posição hierárquica. Em caso de denominações diferentes utilizarem o item hierarquicamente superior;
- b) Quando o personagem é denominado através de sua natureza, mesmo no caso de se utilizar letra maiúscula (Dona Formiga), deve-se classificá-lo em 3 e não em 1;
- c) Quando o personagem é denominado através de um partitivo referente a personagens dos 2 sexos (filho *dos* Fontoura) deve-se classificá-lo em 5;
- d) A denominação através do cônjuge deve ser *sempre* classificada em 8;
- e) A denominação através da família pode entrar em 6 (quando não houver partitivo e não se referir a cônjuge); em 7 (quando houver partitivo e não se referir a cônjuge) e em 8 (com ou sem partitivo referindo-se a cônjuge).

VIII - NACIONALIDADE

Coluna M

Código:

- 1 Brasileiro: há menção de sua condição de brasileira. Sabe-se por indícios indiretos que é brasileiro (nome, local de moradia, etc.) ou na ausência de qualquer indício, quando o personagem não for descrito como estrangeiro e morar no Brasil;
- 2 Estrangeiro no Brasil, vivendo ou de passagem;
- 3 Estrangeiro fora do Brasil, em seu lugar de origem ou em outro país real ou fantástico;
- 4 Misto no Brasil: estrangeiros e não estrangeiros, vivendo de passagem no Brasil;
- 5 Misto fora do Brasil: estrangeiros e não estrangeiros em seu lugar de origem ou em outro país real ou fantástico;

- 6 Originário de país fantástico sem outra especificação; indeterminado em país fantástico;
- 7 Originário de outro planeta;
- 8 Estrangeiro em local indeterminado. Ex.: personagens estrangeiros em viagens marítimas;
- 9 Indeterminado: quando não há menção de nacionalidade, ou de qualquer indício (nome, local de moradia, etc.).

Lembrete:

- a) Personagens históricos, mitológicos, etc. devem *ser sempre* analisados neste item;
- b) Multidões, grupos e coletivos igualmente.

IX - CONTEXTO GEOGRÁFICO

Coluna O

A ser analisado principalmente o *local de nascimento*: na falta deste, considerar a moradia ou o contexto da história.

Código:

- 0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, personagem – personagem, religioso e divino;
- 1 Capital ou grande cidade;
- 2 Média e pequena cidade, vila, vilarejo, porto;
- 3 Cidade cujo tamanho seja impossível de ser determinado;
- 4 Subúrbio;
- 5 Meio rural: fazenda, chácara, sítio, castelo;
- 6 Natureza aberta: mar, rio, floresta, gruta;
- 7 País fantástico, quando além de ser originário de tais locais, não se pode aplicar as categorias de 1 a 6;
- 8 Outro planeta;
- 9 Indeterminado, não se aplica: quando a informação não pode ser obtida, isto é, quando não se sabe a origem do personagem, nem onde a história está se passando.

Observação:

a) Na ausência de origem explicitada, classificar pelo local de moradia ou pelo contexto da história.

X – VIDA E MORTE

Coluna P

Código:

0 - Multidão;

1 - personagem vivo durante toda a história ou quando não há referência explícita à sua morte (isto é, pertence à classe dos *não mortos* + vivos + indeterminados)

2 - personagem atuando como vivo mas cuja natureza divina não permite classificá-lo como vivo.

3 - personagens históricos, famosos, mortos, ou cuja morte não é explicitada; personagens para os quais não tem sentido se falar em morte uma vez que têm existência perene.

Estes personagens podem estar apenas citados ou atuar na história, ter comportamentos descritos;

4 - personagem morre durante a história;

5 - personagem tem a condição de morto durante toda a história;

7 - transformação de natureza equivalente a morte. Ex.: Itai (transformado em pedra);

9- indeterminado e não se aplica: quando por qualquer razão é impossível determinar se o personagem está vivo ou morto.

Observações:

a) Personagem-personagem será sempre classificado em 3;

b) Personagem famoso atual será classificado em 1.

XI – DEFICIÊNCIAS

Coluna Q

Código:

0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, personagem - personagem, religioso e divino;

1 O personagem é cego;

2 O personagem é surdo ou mudo;

- 3 O personagem tem deficiência mental;
- 4 O personagem tem dificuldades de aprendizagem;
- 5 O personagem teve paralisia cerebral;
- 6 O personagem tem deficiência da mobilidade;
- 7 O personagem tem condutas típicas;
- 8 Personagem tem deficiências múltiplas;
- 9 O personagem não tem deficiência;
- 10 O personagem tinha deficiência e depois se cura.

Observação:

- a) Não se devem considerar como deficiência física anomalias características da natureza do personagem (exemplo: saci, curupira, etc.)

XII - IMPORTÂNCIA DO PERSONAGEM

Colunas R

INTRODUÇÃO

Neste item estão previstos alguns atributos (hierarquia, diálogo, ação, narrador) que visam captar a importância atribuída ao personagem no texto.

As multidões não são analisadas (codificadas em 00) e os personagens históricos, famosos, mortos, personagens-personagens, religiosos, são analisados normalmente.

CATEGORIAS

I. Hierarquia

Este atributo, diferentemente dos demais baseia-se numa apreciação mais qualitativa do texto. Ele objetiva captar a posição hierárquica do personagem na história como um todo. Deve-se portanto comparar o destaque atribuído a cada personagem e hierarquizá-los de acordo com as categorias:

- a) Principal;
- b) Secundário;
- c) terciário;
- d) não se aplica.

Observações:

1. Regras gerais para determinação da hierarquia:
 - a) Pode-se classificar numa mesma história mais de um personagem como principal. Esta regra vale também para personagens secundários e terciários;
2. Regras específicas sobre a importância dos personagens:
 - a) Consideramos *personagem principal* aquele em torno do qual se desenvolve a trama da história. Isto pode ser operacionalizado através das seguintes situações:
 - quando o personagem aparece do início ao fim da história numa posição de destaque;
 - quando ele conduz a trama da história;
 - quando a maioria das ações dos outros personagens são realizadas em função dele;
 - quando o personagem dá título ao texto;
 - quando o personagem é mais bem descrito que os demais.

NOTA: o herói é sempre personagem principal.
 - b) Consideramos *personagem secundário* aquele que participa da trama da história sem o destaque atribuído aos principais. Ele assume uma posição de segundo plano sendo equivalente a coadjuvante;
 - c) Consideramos *personagem terciário* aquele que “participa” da história apenas como pano fundo, isto é, a trama central poderia desenvolver-se perfeitamente sem a sua presença. Isto pode ser operacionalizado pelas seguintes situações:
 - quando o personagem é apenas citado;
 - quando o personagem aparece apenas em alguns momentos da história (em “flashes”).

Código:

- 1 Personagem principal;
- 2 Personagem secundário;
- 3 Personagem terciário;
- 9 Não se aplica

XIII. DIÁLOGO

- 1 O personagem fala. A fala do personagem aparece em forma de discurso direto com uso de travessão, ou aspas, quando substituem o travessão (carta é considerada fala direta);
- 2 Personagem não fala diretamente. Sua fala é transcrita pelo narrador principal ou por qualquer outro personagem. Citação é considerada fala indireta;
- 3 Personagem não tem fala direta nem indireta;
- 9 Não se aplicam: quando o personagem não aprendeu a falar (bebê, por exemplo) ou é mudo.

Observações:

- a) Diálogo não deve ser confundido com citação (que geralmente vem entre aspas);
- b) Certos textos envolvendo duas narrativas (história dentro da história) podem apresentar dificuldades para codificação da fala. Nestes casos, quando o personagem pertencente à narrativa mais englobante transcrever uma fala (entre aspas ou antecedita de travessão) de um personagem pertencente à história que está narrando, deve-se considerar esta fala como sendo direta.

XIV NARRADOR

- 1 É narrador de sua própria história (história na primeira pessoa);
- 2 É narrador da história principal dentro do livro (sendo a narrativa na terceira pessoa);
- 3 Personagem torna-se narrador temporariamente, não é nem o autor nem o narrador principal;
- 4 A narrativa é na terceira pessoa;
- 5 Não é narrador.

XV. AÇÃO

- 1 O personagem tem ação própria (no caso de narrativa em primeira pessoa) ou descrita pelo narrador (qualquer narrados, não necessariamente o principal);

- 2 O personagem tem ação descrita por outro que não o narrador (ex: Joãozinho fala: Pedro me atirou uma pedra. Neste caso Pedro entra nesta categoria);
- 3 O personagem não tem ação: ele é apenas citado ou mencionado e não emite nenhum comportamento.

Observações:

- a) Os comportamentos verbais não são considerados ação;
- b) Os verbos de ligação (ser, estar, ficar, haver, permanecer) não indicam ação.

XVI - LÍNGUA E LINGUAGEM

Coluna S

Código:

- 0 multidão, não fala no texto;
- 1 O personagem fala corretamente ou não há indícios de incorreção na linguagem;
- 2 O personagem fala incorretamente: tem sotaque, erra a concordância, é gago, etc.

Observação:

Para ser codificado em 2 o personagem deve falar sistematicamente errado, isto é, deve ser uma qualidade inerente à seu ser.

XVII - RELIGIÃO

Coluna T

Código:

- 0 multidão;
- 1 Ausente: não há qualquer menção sobre religião;
- 2 Católica: quando há menção explícita ou presença de indícios indiretos de catolicismo participa de festa religiosa católica, vai à missa, procissão, etc.;
- 3 Cristã não católica;
- 4 Espírita-personagens que revelam crença na reencarnação;
- 5 Judaica;
- 6 Afro-brasileira (candomblé, umbanda e outras)
- 7 Outras religiões que não as previstas (inclusive mitologia grega e indígena), ou quando o personagem é crente sem que se conheça sua religião;
- 8 Cristã em geral (católica e não católica). Ex.: Jesus Cristo, apóstolos e sagrada família no início da cristandade;

9 Ateu, não tem religião;

10 Divindades em geral. Deus;, Alá, Jeová, Tupã, deuses da mitologia, Nossa Senhora, Jesus, Anjos, Diabo.

Observações:

- a) Os indícios de pertencer ou adotar uma religião são tanto diretos quanto indiretos. Neste caso, particular de manifestação religiosa de qualquer crença é indicação suficiente para classificar-se o personagem como pertencendo a uma religião;
- b) Personagens assumindo natureza religiosa (santo, etc.) ou exercendo funções religiosas (Sacerdote, pastor, médium, pajé, etc.) serão sempre classificados como religiosos, na categoria apropriada à sua religião.

XVIII - VALOR DO PERSONAGEM

Coluna U

Código:

0 multidão;

1 Personagem positivo ou neutro;

2 Personagem negativo: antipático, mau, ladrão, etc., isto é, quando executa más ações;

3 Personagem evolui de positivo ou neutro para negativo, no transcorrer do texto;

4 Personagem evolui de negativo para positivo ou neutro, no transcorrer do texto;

9 Indeterminado: anti-herói com valor negativo mas apresentado de maneira favorável.

Observação:

O aspecto negativo do personagem para ser classificado em 2, 3 ou 4 deve ser essencial (qualidade) e não apenas circunstancial.

XIX - PROFISSÃO

Colunas V

Código:

0 O personagem não tem uma profissão ou ocupação ou não há referência explícita a sua ocupação ou profissão;

1 O personagem exerce uma profissão ou tem uma ocupação "latu sensu";

- 2 O personagem já exerceu uma ocupação ou profissão (aposentado); também quando o personagem deixa de exercer a ocupação por motivos de perda ou fica desempregado;
- 3 A natureza do personagem (geralmente objeto antropomorfizados) confunde-se com ocupação ou profissão (exemplos: instrumentos de trabalho antropomorfizados); trabalhos de animais antropomorfizados próprios de sua natureza. Ex. jumento, cavalo (dependendo do contexto), cigarra, formiga, etc;
- 4 casos duvidosos: quando não se tem certeza se o personagem exerce uma profissão ou tem uma ocupação. Quando, por exemplo, uma atividade de lazer pode se constituir em profissão (caçador, pescador, etc.);
- 5 misto: em caso da multidões, quando há indícios que uma parte entraria na categoria 1 e a outra nas categorias de 2 a 5 e 7;
- 6 profissão esotérica: pirata, bandido, ladrão, contrabandista, feiticeiro, curandeiro, cavaleiro andante.

Observações:

1. Conceito de ocupação aqui adotado é bastante amplo. São consideradas ocupações:
 - a) Cargo de chefia e comando institucionalizados (presidente, rei, rainha, patrão, empregado, ministro, etc.);
 - b) Indicador de posse associada a fonte de rendas (fazendeiro, capitalista, dono de fábrica, bar, etc.);
 - c) Cargo religioso (padre, pajé, irmã de caridade, etc.);
 - d) Atividades artísticas profissionais (músico, bailarino, etc.);
 - e) Atividade doméstica remunerada (empregado doméstico, costurar, bordar, etc., por encomenda).
2. Lembrete:
 - a) Personagens históricos, mitológicos, etc. devem ser sempre analisados neste;
 - b) Multidão, grupo ou coletivo igualmente.

XX - ATIVIDADE ESCOLAR

Coluna W

Código:

- 0** Multidão, grupo

- 1 o personagem não estuda regularmente ou não há referência explícita ao feito de ter estudado;
- 2 o personagem estuda, isto é, freqüenta escola, mesmo que durante a história esteja de férias;
- 3 o personagem não estuda e passa a estudar;
- 4 o personagem estudou no seu passado pessoal ou no passado da história;
- 5 O personagem estuda ou estudou exclusivamente atividade artística (canto, balé, etc.) ou outros cursos não escolares (línguas, corte e costura, catecismo, datilografia);

Observações:

- 1) as categorias 1, 2, 3 e 4 são exclusivamente válidas para atividade escolar regular;
- 2) alunos, discípulos, estudantes entram na categoria 2, quando não houver outra indicação;
- 3) os grupos, multidões e coletivos devem ser sempre analisados quanto a este item;
- 4) estudar significa freqüentar escola;
- 5) para entrar em 4 ou 5 precisa ter estudado explicitamente.

RELAÇÕES DE PARENTESCO

INTRODUÇÃO

As relações de parentesco serão exaustivamente analisadas. Optamos por efetuar análises independentes (cada relação ocupa uma coluna) a fim de facilitar o trabalho de codificação.

REGRA GERAL

As relações de parentesco só deverão ser analisadas quando forem explicitamente mencionadas. A inferência é apenas permitida nos seguintes casos:

- a) havendo menção que um dos cônjuges possui filhos, netos, sobrinhos ou afilhados, pode-se inferir que o outro cônjuge também possui essas relações de parentesco, a menos que haja informação explícita em contrário;

- b) havendo menção que um filho possua pai (ou mãe) e que este (ou esta) é casado (a) pode-se inferir a filiação para o personagem, a menos que haja informação explícita em contrário;
- c) havendo menção que um irmão possui pais, avós, tios, primos, antepassados ou outros irmãos, todos os irmãos terão estas mesmas relações de parentesco a menos que haja informações explícitas em contrário;
- d) quando um personagem é denominado como pai, mãe, tio, isto não é o suficiente para classificá-los como tendo filhos ou sobrinhos, a menos que estes apareçam ou sejam citados.

Exemplos:

- a) Casos em que a inferência não é permitida: .

No livro *A velha que tinha um gato* aparecem 2 personagens: avó e neto. Os pais não são mencionados. Neste caso deve-se considerar como presente apenas a relação recíproca avó e neto.

Em outro livro, *Ribeirinho meu amigo*, encontramos Ribeirinho e seu primo Ri.beirão. Mesmo sabendo que Dona Fonte é mãe de Ribeirinho não se deve porém codificá-la como tia de Ribeirão pois esta relação não é explicitada na história.

- b) Casos em que a inferência deve ser feita:

No livro *Proezas na roça*, sabemos que Zezinho é filho de Dona Maruca e seu Quinzinho. Zezinho possui três irmãs. Neste caso, mesmo que não seja explicitamente dito que seu Quinzinho e dona Maruca sejam pais das três meninas, elas devem ser analisadas como tendo pai e mãe.

Do mesmo modo, no livro *Ribeirinho meu amigo* encontramos a seguinte passagem (p. 38):

“... uma choupana onde morava Tião com a Josefina e mais cinco filhos. Mas Ribeirinho ficou ali mesmo perto da escada da choupana de Tião. (...) E duas coisas lhe agradaram muito: os marrequinhos e os filhos de Tião”.

Neste caso Tião e Josefina serão marido e mulher, obrigatoriamente (a menos que haja informação explícita em contrário) os filhos de Tião serão codificados como tendo pai e mãe mencionados.

XXI – RELAÇÃO CONJUGAL

Coluna Y

As categorias descrevendo a relação conjugal dos personagens procuram analisar tanto o estado civil quanto a presença ou ausência do cônjuge. Aqui serão analisados exclusivamente personagens individuais (multidões, grupos e coletivos não serão analisados).

Categorias

- a) cônjuge descrito: quando o cônjuge do personagem em questão foi descrito;
- b) cônjuge não descrito: quando o personagem em questão é passível de possuir cônjuge (condição de casado explicitada, paternidade declarada) mas este não foi mencionado, isto é, o personagem não é solteiro mas seu cônjuge não foi referido;
- c) cônjuge morto: quando o personagem é viúvo;
- d) cônjuge vivo: quando o personagem possui cônjuge vivo;
- e) novo casamento: quando o personagem é viúvo e casa-se pela segunda vez;
- f) não há novo casamento: quando o personagem é viúvo e não se casa uma segunda vez ou não há referência a novo casamento;
- g) solteiro: quando a condição de solteiro é explicitada ou quando se trata de crianças ou certas ocupações que impliquem na condição de solteiro (Ex.: religiosos da religião católica);
- h) outros: outras situações conjugais como separado, desquitado, etc.;
- i) indeterminado e não se aplica: personagens jovens, adultos ou velhos, humanos ou antropomorfizados, cuja a condição conjugal não for declarada e não entrem nas categorias 4,5 e 6.

CÓDIGO

0 – Multidão

1 – descrita

2 – não descrita

9 - Indeterminado

XXII - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: PAIS BIOLÓGICOS

Coluna Z

O personagem possui:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1** pai e mãe mencionados;
- 2** pai mencionado
- 3** mãe mencionada;
- 4** não mencionados

XXIII - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: PAIS ADOTIVOS

Coluna AA

O personagem possui:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1** pai e mãe adotivos;
- 2** mãe adotiva;
- 3** pai adotivo;
- 9** não possui pais adotivos ou não são mencionados.

Observações:

- a) ser adotado não significa obrigatoriamente que o processo seja legal;
- b) mãe e/ou pai adotivos devem ser entendidos como mulher e/ou homem que exercem a função de pai e/ou mãe.

XXIV - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FILHOS BIOLÓGICOS

Coluna AB

O personagem possui:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1** filho (s) de sexo masculino;

- 2 filha (s);
- 3 filho (s) e filha (s);
- 4 filho (s) cujo o sexo é indeterminado;
- 9 não possui filhos biológicos ou eles não são mencionados.

XXV- RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FILHOS ADOTIVOS

Coluna AC

O personagem possui:

Código:

- 0 multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1 filho (s) adotivo (s) de sexo masculino;
- 2 filha (s) adotiva (s);
- 3 filho (s) e filha (s) adotivo (s);
- 4 filho (s) adotivo (s) cujo sexo é indeterminado;
- 9 não possui filhos adotivos, ou não são mencionados.

XXVI- RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: IRMÃOS

Coluna AD

O personagem possui:

Código:

- 0 multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1 irmãos biológicos;
- 2 irmãos de criação;
- 3 irmãos biológicos e de criação;
- 4 o personagem é descrito como filho único;
- 9 não há referência a irmãos, isto é, não se sabe se o personagem é filho único ou não.

XXVII- RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: POSIÇÃO NA FAMÍLIA: IRMÃOS

Coluna AE

O personagem é:

Código:

- 0 multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1 filho mais velho;
- 2 filho do meio (qualquer posição intermediária);
- 3 filho mais novo;
- 4 não há referência à hierarquia, quando o personagem tem irmãos;
- 9 não se aplica: o personagem é filho único, ou não há referência a irmãos (gêmeos).

XXVIII - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FAMÍLIA AMPLA HIERARQUICAMENTE SUPERIOR

Coluna AF

O personagem possui:

Código:

- 0 multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1 padrinho (s);
- 2 tio (s);
- 3 avó (s);
- 4 tio (s) e padrinho (s);
- 5 avó (s) e padrinho (s);
- 6 avó (s) e tio (s);
- 7 avó (s), tio (s), padrinho (s);
- 9 não possui outros parentes, ou não são mencionados.

Observação:

Quando aparecer bisavô, tataravô, ou antepassados em geral, eles devem ser incluídos na categoria avô.

XXIX - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FAMÍLIA AMPLA HIERARQUICAMENTE INFERIOR

Coluna AG

O personagem possui:

Código:

- 0 multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1 afilhado (s);
- 2 sobrinho (s);

- 3 neto (s);
- 4 sobrinho (s) e afilhado (s);
- 5 neto (s) e filhados(s);
- 6 neto (s) e sobrinho (s);
- 7 neto (s), sobrinho (s) e afilhado (s);
- 9 não possui outros parentes, ou não são mencionados.

Observação:

Quando aparecer bisnetos, tataranetos, etc. devem ser incluídos na categoria neto.

XXX - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FAMÍLIA AMPLA SEM HIERARQUIA

Coluna AH

O personagem possui:

Código:

- 0 multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., divino e religioso;
- 1 compadre (s);
- 2 cunhado (s);
- 3 primo (s);
- 4 cunhado (s), compadre (s);
- 5 primo (s), compadre (s);
- 6 primo (s), cunhado (s);
- 7 primo (s), cunhado (s), compadre (s);
- 9 não possui outros parentes ou não são mencionados.

XXXI - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FAMÍLIA GERAL

Coluna AI

Neste item será codificada a presença ou ausência de relação de parentesco entre os personagens:

Código:

- 0 multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., divino e religioso;
- 1 possui pelo menos uma relação de parentesco;
- 2 não possui qualquer relação de parentesco.

XXXII- INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Coluna AJ

INTRODUÇÃO

Como foi visto nas Regras Gerais deste Manual, alguns itens, quando ausentes do texto, serão classificados com informações provenientes de outras fontes. Neste sentido, para tais personagens, a unidade de contexto não é a história.

As razões que determinaram esta escolha são pertinentes para os objetivos desta pesquisa: tentar caracterizar ao máximo a pseudo - neutralidade da ausência de informação a respeito de certos atributos. Na medida, porém, que estas informações não são provenientes do texto, foi necessário que se criasse um item indicando que para certos personagens a unidade de contexto não é o texto de leitura.

Código:

- 1 informações provenientes do texto;
- 2 todas as informações são exteriores ao texto;
- 3 religião e profissão são exteriores ao texto;
- 4 profissão e nacionalidade são exteriores ao texto;
- 5 religião e nacionalidade são exteriores ao texto;
- 6 profissão é exterior ao texto;
- 7 nacionalidade é exterior ao texto;
- 8 religião é exterior ao texto.

CLASSIFICAÇÃO DAS OCUPAÇÕES

Colunas AL, AM, AN

Foram utilizados os estratos sociais construídos por Pinto (1981), a partir do agrupamento dos grupos profissionais em três conjuntos:

1 Estrato superior:

- altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados;
- profissionais liberais, cargos de gerência, proprietários de empresas de tamanho médio;
- altos cargos religiosos;

- descobridor, navegador, colonizador, bandeirante.

2 Estrato médio:

- pequenos proprietários, posições de supervisão ou inspeção;
- ocupações não manuais de rotina e assemelhadas;
- outros cargos religiosos (padre, freira, pastor, etc.);
- guerreiro

3 Estrato inferior:

- ocupações manuais especializadas e assemelhadas;
- ocupações manuais não-especializadas;
- supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas.

Classificação das ocupações conforme Bazilli, 1997, p. 150-160.

ANEXO 4 – CRUZAMENTO DE PERSONAGEM NO TEXTO

no. livro * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		9
no. livro 1	Count	1	0	0	0	0	0	2	3	6
	% within no. livro	16,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	50,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%	1,9%	1,3%
2	Count	0	0	0	0	0	0	7	1	8
	% within no. livro	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	87,5%	12,5%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	6,7%	,6%	1,7%
3	Count	10	0	0	0	0	0	2	5	17
	% within no. livro	58,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	11,8%	29,4%	100,0%
	% within cor-etnia	6,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%	3,2%	3,6%
4	Count	10	1	0	0	0	6	6	35	58
	% within no. livro	17,2%	1,7%	,0%	,0%	,0%	10,3%	10,3%	60,3%	100,0%
	% within cor-etnia	6,6%	8,3%	,0%	,0%	,0%	30,0%	5,8%	22,7%	12,4%
5	Count	8	0	0	0	0	0	6	12	26
	% within no. livro	30,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	23,1%	46,2%	100,0%
	% within cor-etnia	5,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,8%	7,8%	5,6%
6	Count	8	1	0	0	0	0	14	11	34
	% within no. livro	23,5%	2,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	41,2%	32,4%	100,0%
	% within cor-etnia	5,3%	8,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	13,5%	7,1%	7,3%
7	Count	2	0	0	0	0	0	8	9	19
	% within no. livro	10,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	42,1%	47,4%	100,0%
	% within cor-etnia	1,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	7,7%	5,8%	4,1%
8	Count	5	0	0	0	0	0	5	3	13
	% within no. livro	38,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	38,5%	23,1%	100,0%
	% within cor-etnia	3,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,8%	1,9%	2,8%
9	Count	3	2	0	0	0	1	6	5	17
	% within no. livro	17,6%	11,8%	,0%	,0%	,0%	5,9%	35,3%	29,4%	100,0%
	% within cor-etnia	2,0%	16,7%	,0%	,0%	,0%	5,0%	5,8%	3,2%	3,6%
10	Count	6	0	0	0	0	0	5	4	15

	% within no. livro	40,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	26,7%	100,0%
	% within cor-etnia	3,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,8%	2,6%	3,2%
11	Count	5	1	0	0	0	0	6	18	30
	% within no. livro	16,7%	3,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%	60,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,3%	8,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,8%	11,7%	6,4%
12	Count	0	0	0	0	0	0	3	2	5
	% within no. livro	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	60,0%	40,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%	1,3%	1,1%
13	Count	2	4	1	1	0	2	1	3	14
	% within no. livro	14,3%	28,6%	7,1%	7,1%	,0%	14,3%	7,1%	21,4%	100,0%
	% within cor-etnia	1,3%	33,3%	16,7%	6,7%	,0%	10,0%	1,0%	1,9%	3,0%
14	Count	1	0	0	1	0	1	0	7	10
	% within no. livro	10,0%	,0%	,0%	10,0%	,0%	10,0%	,0%	70,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	6,7%	,0%	5,0%	,0%	4,5%	2,1%
15	Count	2	0	0	0	0	0	13	7	22
	% within no. livro	9,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	59,1%	31,8%	100,0%
	% within cor-etnia	1,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	12,5%	4,5%	4,7%
16	Count	11	0	0	0	0	2	2	5	20
	% within no. livro	55,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	10,0%	10,0%	25,0%	100,0%
	% within cor-etnia	7,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	10,0%	1,9%	3,2%	4,3%
17	Count	30	0	0	0	2	1	8	6	47
	% within no. livro	63,8%	,0%	,0%	,0%	4,3%	2,1%	17,0%	12,8%	100,0%
	% within cor-etnia	19,7%	,0%	,0%	,0%	50,0%	5,0%	7,7%	3,9%	10,1%
18	Count	48	3	5	3	1	7	9	7	83
	% within no. livro	57,8%	3,6%	6,0%	3,6%	1,2%	8,4%	10,8%	8,4%	100,0%
	% within cor-etnia	31,6%	25,0%	83,3%	20,0%	25,0%	35,0%	8,7%	4,5%	17,8%
19	Count	0	0	0	5	0	0	0	4	9
	% within no. livro	,0%	,0%	,0%	55,6%	,0%	,0%	,0%	44,4%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	33,3%	,0%	,0%	,0%	2,6%	1,9%
20	Count	0	0	0	5	1	0	1	7	14
	% within no. livro	,0%	,0%	,0%	35,7%	7,1%	,0%	7,1%	50,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	33,3%	25,0%	,0%	1,0%	4,5%	3,0%
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467

% within no. livro	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%
% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

natureza * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		9
natureza 1	Count	135	7	4	7	4	17	69	103	346
	% within natureza	39,0%	2,0%	1,2%	2,0%	1,2%	4,9%	19,9%	29,8%	100,0%
	% within cor-etnia	88,8%	58,3%	66,7%	46,7%	100,0%	85,0%	66,3%	66,9%	74,1%
2	Count	13	4	2	5	0	3	35	45	107
	% within natureza	12,1%	3,7%	1,9%	4,7%	,0%	2,8%	32,7%	42,1%	100,0%
	% within cor-etnia	8,6%	33,3%	33,3%	33,3%	,0%	15,0%	33,7%	29,2%	22,9%
3	Count	4	1	0	3	0	0	0	5	13
	% within natureza	30,8%	7,7%	,0%	23,1%	,0%	,0%	,0%	38,5%	100,0%
	% within cor-etnia	2,6%	8,3%	,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%	3,2%	2,8%
4	Count	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	% within natureza	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,6%	,2%
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467
	% within natureza	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

individualidade * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		9
individualidade 1	Count	150	12	6	10	4	15	89	105	391
	% within individualidade	38,4%	3,1%	1,5%	2,6%	1,0%	3,8%	22,8%	26,9%	100,0%
	% within cor-etnia	98,7%	100,0%	100,0%	66,7%	100,0%	75,0%	85,6%	68,2%	83,7%
2	Count	2	0	0	5	0	5	15	49	76

	% within individualidade	2,6%	,0%	,0%	6,6%	,0%	6,6%	19,7%	64,5%	100,0%
	% within cor-etnia	1,3%	,0%	,0%	33,3%	,0%	25,0%	14,4%	31,8%	16,3%
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467
	% within individualidade	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

sexo * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia							Total	
			1	2	3	4	5	6	7		9
sexo	1	Count	132	10	5	7	4	13	90	48	309
		% within sexo	42,7%	3,2%	1,6%	2,3%	1,3%	4,2%	29,1%	15,5%	100,0%
		% within cor-etnia	86,8%	83,3%	83,3%	46,7%	100,0%	65,0%	86,5%	31,2%	66,2%
2	Count	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	% within sexo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,3%	,4%
3	Count	19	2	1	3	0	0	4	6	35	
	% within sexo	54,3%	5,7%	2,9%	8,6%	,0%	,0%	11,4%	17,1%	100,0%	
	% within cor-etnia	12,5%	16,7%	16,7%	20,0%	,0%	,0%	3,8%	3,9%	7,5%	
4	Count	1	0	0	4	0	4	8	50	67	
	% within sexo	1,5%	,0%	,0%	6,0%	,0%	6,0%	11,9%	74,6%	100,0%	
	% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	26,7%	,0%	20,0%	7,7%	32,5%	14,3%	
5	Count	0	0	0	0	0	2	0	2	4	
	% within sexo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	50,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	10,0%	,0%	1,3%	,9%	
7	Count	0	0	0	1	0	1	0	8	10	
	% within sexo	,0%	,0%	,0%	10,0%	,0%	10,0%	,0%	80,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	6,7%	,0%	5,0%	,0%	5,2%	2,1%	
8	Count	0	0	0	0	0	0	0	25	25	
	% within sexo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	16,2%	5,4%	
9	Count	0	0	0	0	0	0	2	13	15	
	% within sexo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	13,3%	86,7%	100,0%	

idade/etapa * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia						Total		
			1	2	3	4	5	6		7	9
idade/etapa	1	Count	1	0	0	0	0	0	1	0	2
		% within idade/etapa	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	,0%	,4%
2	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	5	6
	% within idade/etapa	16,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	83,3%	100,0%
	% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,2%	1,3%
3	Count	2	0	0	0	0	0	0	0	7	9
	% within idade/etapa	22,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	77,8%	100,0%
	% within cor-etnia	1,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,5%	1,9%
4	Count	145	12	6	11	4	16	82	69	345	
	% within idade/etapa	42,0%	3,5%	1,7%	3,2%	1,2%	4,6%	23,8%	20,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	96,0%	100,0%	100,0%	73,3%	100,0%	80,0%	78,8%	44,8%	74,0%	
5	Count	2	0	0	0	0	0	13	1	16	
	% within idade/etapa	12,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	81,3%	6,3%	100,0%	
	% within cor-etnia	1,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	12,5%	,6%	3,4%	
6	Count	0	0	0	4	0	4	4	18	30	
	% within idade/etapa	,0%	,0%	,0%	13,3%	,0%	13,3%	13,3%	60,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	26,7%	,0%	20,0%	3,8%	11,7%	6,4%	
9	Count	0	0	0	0	0	0	4	54	58	
	% within idade/etapa	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	6,9%	93,1%	100,0%	
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,8%	35,1%	12,4%	
Total	Count	151	12	6	15	4	20	104	154	466	
	% within idade/etapa	32,4%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

nome * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia						Total		
			1	2	3	4	5	6		7	9
nome	0	Count	0	0	0	0	0	0	2	10	12
		% within nome	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	16,7%	83,3%	100,0%

	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%	6,5%	2,6%
1	Count	148	12	6	6	4	18	96	59	349
	% within nome	42,4%	3,4%	1,7%	1,7%	1,1%	5,2%	27,5%	16,9%	100,0%
	% within cor-etnia	97,4%	100,0%	100,0%	40,0%	100,0%	90,0%	92,3%	38,3%	74,7%
2	Count	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	% within nome	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	,0%	,2%
3	Count	3	0	0	9	0	2	5	85	104
	% within nome	2,9%	,0%	,0%	8,7%	,0%	1,9%	4,8%	81,7%	100,0%
	% within cor-etnia	2,0%	,0%	,0%	60,0%	,0%	10,0%	4,8%	55,2%	22,3%
4	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% within nome	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467
	% within nome	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

idade/etapa * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia							Total		
		1	2	3	4	5	6	7	9		
idade/etapa	1	Count	1	0	0	0	0	0	1	0	2
		% within idade/etapa	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	,0%	,4%
	2	Count	1	0	0	0	0	0	0	5	6
		% within idade/etapa	16,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	83,3%	100,0%
		% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,2%	1,3%
	3	Count	2	0	0	0	0	0	0	7	9
		% within idade/etapa	22,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	77,8%	100,0%
		% within cor-etnia	1,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,5%	1,9%
	4	Count	145	12	6	11	4	16	82	69	345
		% within idade/etapa	42,0%	3,5%	1,7%	3,2%	1,2%	4,6%	23,8%	20,0%	100,0%
		% within cor-etnia	96,0%	100,0%	100,0%	73,3%	100,0%	80,0%	78,8%	44,8%	74,0%
	5	Count	2	0	0	0	0	0	13	1	16

	% within idade/etapa	12,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	81,3%	6,3%	100,0%
	% within cor-etnia	1,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	12,5%	,6%	3,4%
6	Count	0	0	0	4	0	4	4	18	30
	% within idade/etapa	,0%	,0%	,0%	13,3%	,0%	13,3%	13,3%	60,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	26,7%	,0%	20,0%	3,8%	11,7%	6,4%
9	Count	0	0	0	0	0	0	4	54	58
	% within idade/etapa	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	6,9%	93,1%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,8%	35,1%	12,4%
Total	Count	151	12	6	15	4	20	104	154	466
	% within idade/etapa	32,4%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

nacionalidade * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		9
nacionalidade 1	Count	11	1	0	1	0	0	0	1	14
	% within nacionalidade	78,6%	7,1%	,0%	7,1%	,0%	,0%	,0%	7,1%	100,0%
	% within cor-etnia	7,2%	8,3%	,0%	6,7%	,0%	,0%	,0%	,6%	3,0%
3	Count	9	0	3	0	0	5	18	11	46
	% within nacionalidade	19,6%	,0%	6,5%	,0%	,0%	10,9%	39,1%	23,9%	100,0%
	% within cor-etnia	5,9%	,0%	50,0%	,0%	,0%	25,0%	17,3%	7,1%	9,9%
5	Count	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	% within nacionalidade	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%	,0%	,4%
8	Count	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	% within nacionalidade	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	16,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%
9	Count	132	11	2	14	4	15	84	142	404
	% within nacionalidade	32,7%	2,7%	,5%	3,5%	1,0%	3,7%	20,8%	35,1%	100,0%
	% within cor-etnia	86,8%	91,7%	33,3%	93,3%	100,0%	75,0%	80,8%	92,2%	86,5%
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467

contexto geográfico * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia							Total	
			1	2	3	4	5	6	7		9
contexto geográfico	1	Count	1	1	0	0	0	5	4	1	12
		% within contexto geográfico	8,3%	8,3%	,0%	,0%	,0%	41,7%	33,3%	8,3%	100,0%
		% within cor-etnia	,7%	8,3%	,0%	,0%	,0%	25,0%	3,8%	,6%	2,6%
3	Count	0	0	0	0	0	0	4	0	4	
	% within contexto geográfico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,8%	,0%	,9%	
6	Count	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
	% within contexto geográfico	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	6,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%	
9	Count	151	11	6	14	4	15	96	153	450	
	% within contexto geográfico	33,6%	2,4%	1,3%	3,1%	,9%	3,3%	21,3%	34,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	99,3%	91,7%	100,0%	93,3%	100,0%	75,0%	92,3%	99,4%	96,4%	
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467	
	% within contexto geográfico	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

vida e morte * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia							Total	
			1	2	3	4	5	6	7		9
vida e morte	0	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
		% within vida e morte	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%
1	Count	94	4	3	9	2	11	30	97	250	
	% within vida e morte	37,6%	1,6%	1,2%	3,6%	,8%	4,4%	12,0%	38,8%	100,0%	
	% within cor-etnia	61,8%	33,3%	50,0%	60,0%	50,0%	55,0%	28,8%	63,0%	53,5%	
2	Count	12	6	2	6	0	3	32	43	104	
	% within vida e morte	11,5%	5,8%	1,9%	5,8%	,0%	2,9%	30,8%	41,3%	100,0%	
	% within cor-etnia	7,9%	50,0%	33,3%	40,0%	,0%	15,0%	30,8%	27,9%	22,3%	
3	Count	25	2	1	0	2	5	25	2	62	
	% within vida e morte	40,3%	3,2%	1,6%	,0%	3,2%	8,1%	40,3%	3,2%	100,0%	

	% within cor-etnia	16,4%	16,7%	16,7%	,0%	50,0%	25,0%	24,0%	1,3%	13,3%
4	Count	2	0	0	0	0	0	1	0	3
	% within vida e morte	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	,0%	,6%
5	Count	5	0	0	0	0	1	4	0	10
	% within vida e morte	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	10,0%	40,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,0%	3,8%	,0%	2,1%
9	Count	13	0	0	0	0	0	12	12	37
	% within vida e morte	35,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	32,4%	32,4%	100,0%
	% within cor-etnia	8,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	11,5%	7,8%	7,9%
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467
	% within vida e morte	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

vida e morte * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia							Total	
			1	2	3	4	5	6	7		9
vida e morte	0	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
		% within vida e morte	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%
1	Count	94	4	3	9	2	11	30	97	250	
	% within vida e morte	37,6%	1,6%	1,2%	3,6%	,8%	4,4%	12,0%	38,8%	100,0%	
	% within cor-etnia	61,8%	33,3%	50,0%	60,0%	50,0%	55,0%	28,8%	63,0%	53,5%	
2	Count	12	6	2	6	0	3	32	43	104	
	% within vida e morte	11,5%	5,8%	1,9%	5,8%	,0%	2,9%	30,8%	41,3%	100,0%	
	% within cor-etnia	7,9%	50,0%	33,3%	40,0%	,0%	15,0%	30,8%	27,9%	22,3%	
3	Count	25	2	1	0	2	5	25	2	62	
	% within vida e morte	40,3%	3,2%	1,6%	,0%	3,2%	8,1%	40,3%	3,2%	100,0%	
	% within cor-etnia	16,4%	16,7%	16,7%	,0%	50,0%	25,0%	24,0%	1,3%	13,3%	
4	Count	2	0	0	0	0	0	1	0	3	

Diálogo * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		9
Diálogo 1	Count	22	2	0	0	0	0	2	19	45
	% within Diálogo	48,9%	4,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,4%	42,2%	100,0%
	% within cor-etnia	14,5%	16,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%	12,3%	9,6%
2	Count	20	0	1	0	0	2	51	22	96
	% within Diálogo	20,8%	,0%	1,0%	,0%	,0%	2,1%	53,1%	22,9%	100,0%
	% within cor-etnia	13,2%	,0%	16,7%	,0%	,0%	10,0%	49,0%	14,3%	20,6%
3	Count	110	10	5	15	4	18	51	89	302
	% within Diálogo	36,4%	3,3%	1,7%	5,0%	1,3%	6,0%	16,9%	29,5%	100,0%
	% within cor-etnia	72,4%	83,3%	83,3%	100,0%	100,0%	90,0%	49,0%	57,8%	64,7%
9	Count	0	0	0	0	0	0	0	24	24
	% within Diálogo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	15,6%	5,1%
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467
	% within Diálogo	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Narrador * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		9
Narrador 1	Count	1	0	0	0	0	0	1	0	2
	% within Narrador	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	,0%	,4%
2	Count	4	0	0	0	0	0	0	3	7
	% within Narrador	57,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	42,9%	100,0%
	% within cor-etnia	2,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%	1,5%
3	Count	2	0	0	0	0	0	0	2	4
	% within Narrador	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%

língua/linguagem * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia							Total		
		1	2	3	4	5	6	7		9	
língua/ linguagem	0	Count	61	7	4	3	2	11	90	121	299
		% within língua/linguagem	20,4%	2,3%	1,3%	1,0%	,7%	3,7%	30,1%	40,5%	100,0%
		% within cor-etnia	40,1%	58,3%	66,7%	20,0%	50,0%	55,0%	86,5%	78,6%	64,0%
1	Count	90	5	2	12	2	9	14	33	167	
	% within língua/linguagem	53,9%	3,0%	1,2%	7,2%	1,2%	5,4%	8,4%	19,8%	100,0%	
	% within cor-etnia	59,2%	41,7%	33,3%	80,0%	50,0%	45,0%	13,5%	21,4%	35,8%	
9	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
	% within língua/linguagem	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%	
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467	
	% within língua/linguagem	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

religião * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia							Total		
		1	2	3	4	5	6	7		9	
religião	1	Count	15	3	1	0	0	3	2	23	47
		% within religião	31,9%	6,4%	2,1%	,0%	,0%	6,4%	4,3%	48,9%	100,0%
		% within cor-etnia	9,9%	25,0%	16,7%	,0%	,0%	15,0%	1,9%	14,9%	10,1%
2	Count	15	1	0	0	0	1	2	12	31	
	% within religião	48,4%	3,2%	,0%	,0%	,0%	3,2%	6,5%	38,7%	100,0%	
	% within cor-etnia	9,9%	8,3%	,0%	,0%	,0%	5,0%	1,9%	7,8%	6,6%	
3	Count	5	0	0	0	1	0	10	9	25	
	% within religião	20,0%	,0%	,0%	,0%	4,0%	,0%	40,0%	36,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	3,3%	,0%	,0%	,0%	25,0%	,0%	9,6%	5,8%	5,4%	
4	Count	5	0	0	0	0	0	0	0	5	
	% within religião	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	3,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,1%	
5	Count	10	0	0	0	0	0	37	3	50	
	% within religião	20,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	74,0%	6,0%	100,0%	

atividade escolar * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia						Total		
			1	2	3	4	5	6		7	9
atividade escolar	0	Count	0	0	0	0	0	0	1	6	7
		% within atividade escolar	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	14,3%	85,7%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	3,9%	1,5%
	1	Count	151	12	6	14	4	20	103	145	455
		% within atividade escolar	33,2%	2,6%	1,3%	3,1%	,9%	4,4%	22,6%	31,9%	100,0%
		% within cor-etnia	99,3%	100,0%	100,0%	93,3%	100,0%	100,0%	99,0%	94,2%	97,4%
	2	Count	0	0	0	1	0	0	0	2	3
		% within atividade escolar	,0%	,0%	,0%	33,3%	,0%	,0%	,0%	66,7%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	6,7%	,0%	,0%	,0%	1,3%	,6%
4	Count	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	% within atividade escolar	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,6%	,2%	
5	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
	% within atividade escolar	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%	
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467	
	% within atividade escolar	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

relação conjugal * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia						Total		
			1	2	3	4	5	6		7	9
relação conjugal	0	Count	0	0	0	0	0	0	0	1	1
		% within relação conjugal	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,6%	,2%
	1	Count	0	0	0	0	0	0	1	3	4
		% within relação conjugal	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	75,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	1,9%	,9%
	2	Count	152	12	6	13	4	20	102	143	452
		% within relação conjugal	33,6%	2,7%	1,3%	2,9%	,9%	4,4%	22,6%	31,6%	100,0%

parent. posição * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		9
parent. posição 4	Count	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	% within parent. posição	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,6%	,2%
9	Count	152	12	6	15	4	20	104	153	466
	% within parent. posição	32,6%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	32,8%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	99,4%	99,8%
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467
	% within parent. posição	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

parent. família sup. * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		9
parent. família sup. 9	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467
	% within parent. família sup.	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467
	% within parent. família sup.	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

parent. família inf. * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		9
parent. família inf. 9	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467
	% within parent. família inf.	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Count	152	12	6	15	4	20	104	154	467
	% within parent. família inf.	32,5%	2,6%	1,3%	3,2%	,9%	4,3%	22,3%	33,0%	100,0%

ANEXO 5 - CRUZAMENTO DE PERSONAGEM NO TEXTO – MODELO CONFSSIONAL

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
no. livro * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
natureza * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
individualidade * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
sexo * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
forma de apreensão * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
idade/etapa * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
nome * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
nacionalidade * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
contexto geográfico * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
vida e morte * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
deficiências * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
import. pers * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
Diálogo * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
Narrador * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
Ação * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
língua/linguagem * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
religião * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
valor pers. * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
profissão * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
atividade escolar * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
relação conjugal * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
parent. pais biol. * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
parent. pais adot. * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
parent. filhos biol. * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
parent. filhos adot. * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
parent. irmãos * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
parent. posição * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
parent. família sup. * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
parent. família inf. * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%

parent. família amp. * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
parent. família geral * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%
profissão ocupação * cor-etnia	115	100,0%	0	,0%	115	100,0%

no. livro * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia					Total
			1	2	6	7	9	
no. livro	1	Count	1	0	0	2	3	6
		% within no. livro	16,7%	,0%	,0%	33,3%	50,0%	100,0%
		% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	8,7%	5,4%	5,2%
	2	Count	0	0	0	7	1	8
		% within no. livro	,0%	,0%	,0%	87,5%	12,5%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	30,4%	1,8%	7,0%
	3	Count	10	0	0	2	5	17
		% within no. livro	58,8%	,0%	,0%	11,8%	29,4%	100,0%
		% within cor-etnia	34,5%	,0%	,0%	8,7%	8,9%	14,8%
	4	Count	10	1	6	6	35	58
		% within no. livro	17,2%	1,7%	10,3%	10,3%	60,3%	100,0%
		% within cor-etnia	34,5%	100,0%	100,0%	26,1%	62,5%	50,4%
	5	Count	8	0	0	6	12	26
		% within no. livro	30,8%	,0%	,0%	23,1%	46,2%	100,0%
		% within cor-etnia	27,6%	,0%	,0%	26,1%	21,4%	22,6%
Total		Count	29	1	6	23	56	115
		% within no. livro	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		Natureza - cor-etnia					Total	
		1	2	6	7	9		
natureza	1	Count	27	1	6	13	45	92
		% within natureza	29,3%	1,1%	6,5%	14,1%	48,9%	100,0%

	% within cor-etnia	93,1%	100,0%	100,0%	56,5%	80,4%	80,0%
2	Count	2	0	0	10	10	22
	% within natureza	9,1%	,0%	,0%	45,5%	45,5%	100,0%
	% within cor-etnia	6,9%	,0%	,0%	43,5%	17,9%	19,1%
3	Count	0	0	0	0	1	1
	% within natureza	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	1,8%	,9%
Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within natureza	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

individualidade * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia					Total
			1	2	6	7	9	
individualidade	1	Count	29	1	3	21	33	87
		% within individualidade	33,3%	1,1%	3,4%	24,1%	37,9%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	100,0%	50,0%	91,3%	58,9%	75,7%
	2	Count	0	0	3	2	23	28
		% within individualidade	,0%	,0%	10,7%	7,1%	82,1%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	50,0%	8,7%	41,1%	24,3%
Total	Count	29	1	6	23	56	115	
	% within individualidade	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

			Sexo - cor-etnia					Total
			1	2	6	7	9	
sexo	1	Count	27	1	3	22	17	70
		% within sexo	38,6%	1,4%	4,3%	31,4%	24,3%	100,0%
		% within cor-etnia	93,1%	100,0%	50,0%	95,7%	30,4%	60,9%
	2	Count	0	0	0	0	2	2
		% within sexo	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%

	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	3,6%	1,7%
3	Count	2	0	0	0	2	4
	% within sexo	50,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% within cor-etnia	6,9%	,0%	,0%	,0%	3,6%	3,5%
4	Count	0	0	3	1	23	27
	% within sexo	,0%	,0%	11,1%	3,7%	85,2%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	50,0%	4,3%	41,1%	23,5%
7	Count	0	0	0	0	2	2
	% within sexo	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	3,6%	1,7%
8	Count	0	0	0	0	9	9
	% within sexo	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	16,1%	7,8%
9	Count	0	0	0	0	1	1
	% within sexo	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	1,8%	,9%
Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within sexo	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		Forma de apreensão - cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
forma de apreensão 2	Count	6	0	0	0	0	6
	% within forma de apreensão	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	20,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,2%
3	Count	4	0	0	22	0	26
	% within forma de apreensão	15,4%	,0%	,0%	84,6%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	13,8%	,0%	,0%	95,7%	,0%	22,6%
4	Count	17	1	6	0	0	24
	% within forma de apreensão	70,8%	4,2%	25,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	58,6%	100,0%	100,0%	,0%	,0%	20,9%
5	Count	1	0	0	0	0	1

	% within forma de apreensão	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,9%
9	Count	1	0	0	1	56	58
	% within forma de apreensão	1,7%	,0%	,0%	1,7%	96,6%	100,0%
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	4,3%	100,0%	50,4%
Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within forma de apreensão	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

idade/etapa * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
idade/etapa 2	Count	1	0	0	0	2	3
	% within idade/etapa	33,3%	,0%	,0%	,0%	66,7%	100,0%
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	3,6%	2,6%
3	Count	0	0	0	0	3	3
	% within idade/etapa	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	5,4%	2,6%
4	Count	28	1	3	18	26	76
	% within idade/etapa	36,8%	1,3%	3,9%	23,7%	34,2%	100,0%
	% within cor-etnia	96,6%	100,0%	50,0%	78,3%	46,4%	66,1%
5	Count	0	0	0	4	0	4
	% within idade/etapa	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	17,4%	,0%	3,5%
6	Count	0	0	3	1	12	16
	% within idade/etapa	,0%	,0%	18,8%	6,3%	75,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	50,0%	4,3%	21,4%	13,9%
9	Count	0	0	0	0	13	13
	% within idade/etapa	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	23,2%	11,3%
Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within idade/etapa	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%

idade/etapa * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia					Total
			1	2	6	7	9	
idade/etapa 2	Count		1	0	0	0	2	3
	% within idade/etapa		33,3%	,0%	,0%	,0%	66,7%	100,0%
	% within cor-etnia		3,4%	,0%	,0%	,0%	3,6%	2,6%
3	Count		0	0	0	0	3	3
	% within idade/etapa		,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia		,0%	,0%	,0%	,0%	5,4%	2,6%
4	Count		28	1	3	18	26	76
	% within idade/etapa		36,8%	1,3%	3,9%	23,7%	34,2%	100,0%
	% within cor-etnia		96,6%	100,0%	50,0%	78,3%	46,4%	66,1%
5	Count		0	0	0	4	0	4
	% within idade/etapa		,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia		,0%	,0%	,0%	17,4%	,0%	3,5%
6	Count		0	0	3	1	12	16
	% within idade/etapa		,0%	,0%	18,8%	6,3%	75,0%	100,0%
	% within cor-etnia		,0%	,0%	50,0%	4,3%	21,4%	13,9%
9	Count		0	0	0	0	13	13
	% within idade/etapa		,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia		,0%	,0%	,0%	,0%	23,2%	11,3%
	Count		29	1	6	23	56	115
	% within idade/etapa		25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

			Nome - cor-etnia					Total
			1	2	6	7	9	
nome 1	Count		27	1	6	21	15	70
	% within nome		38,6%	1,4%	8,6%	30,0%	21,4%	100,0%
	% within cor-etnia		93,1%	100,0%	100,0%	91,3%	26,8%	60,9%
3	Count		2	0	0	2	41	45
	% within nome		4,4%	,0%	,0%	4,4%	91,1%	100,0%

	% within cor-etnia	6,9%	,0%	,0%	8,7%	73,2%	39,1%
Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within nome	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

nacionalidade * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia					Total
			1	2	6	7	9	
nacionalidade	1	Count	6	0	0	0	0	6
		% within nacionalidade	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	20,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,2%
	3	Count	2	0	5	3	0	10
		% within nacionalidade	20,0%	,0%	50,0%	30,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	6,9%	,0%	83,3%	13,0%	,0%	8,7%
	5	Count	0	0	0	1	0	1
		% within nacionalidade	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	4,3%	,0%	,9%
9	Count	21	1	1	19	56	98	
	% within nacionalidade	21,4%	1,0%	1,0%	19,4%	57,1%	100,0%	
	% within cor-etnia	72,4%	100,0%	16,7%	82,6%	100,0%	85,2%	
Total	Count	29	1	6	23	56	115	
	% within nacionalidade	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

			Contexto Geográfico - cor-etnia					Total
			1	2	6	7	9	
contexto geográfico	1	Count	0	0	5	1	0	6
		% within contexto geográfico	,0%	,0%	83,3%	16,7%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	83,3%	4,3%	,0%	5,2%
	9	Count	29	1	1	22	56	109
		% within contexto geográfico	26,6%	,9%	,9%	20,2%	51,4%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	100,0%	16,7%	95,7%	100,0%	94,8%

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
deficiências 0	Count	0	0	0	7	2	9
	% within deficiências	,0%	,0%	,0%	77,8%	22,2%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	30,4%	3,6%	7,8%
1	Count	1	0	0	0	0	1
	% within deficiências	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,9%
8	Count	0	0	0	0	1	1
	% within deficiências	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	1,8%	,9%
9	Count	28	1	6	16	53	104
	% within deficiências	26,9%	1,0%	5,8%	15,4%	51,0%	100,0%
	% within cor-etnia	96,6%	100,0%	100,0%	69,6%	94,6%	90,4%
Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within deficiências	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
import. pers 1	Count	14	0	1	18	27	60
	% within import. pers	23,3%	,0%	1,7%	30,0%	45,0%	100,0%
	% within cor-etnia	48,3%	,0%	16,7%	78,3%	48,2%	52,2%
2	Count	10	1	4	5	15	35
	% within import. pers	28,6%	2,9%	11,4%	14,3%	42,9%	100,0%
	% within cor-etnia	34,5%	100,0%	66,7%	21,7%	26,8%	30,4%
3	Count	4	0	1	0	14	19
	% within import. pers	21,1%	,0%	5,3%	,0%	73,7%	100,0%
	% within cor-etnia	13,8%	,0%	16,7%	,0%	25,0%	16,5%
4	Count	1	0	0	0	0	1

Narrador * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia					Total
			1	2	6	7	9	
Narrador	1	Count	1	0	0	0	0	1
		% within Narrador	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,9%
	2	Count	3	0	0	0	0	3
		% within Narrador	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	10,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,6%
	3	Count	1	0	0	0	1	2
		% within Narrador	50,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
		% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	1,8%	1,7%
5	Count	24	1	6	23	55	109	
	% within Narrador	22,0%	,9%	5,5%	21,1%	50,5%	100,0%	
	% within cor-etnia	82,8%	100,0%	100,0%	100,0%	98,2%	94,8%	
Total	Count	29	1	6	23	56	115	
	% within Narrador	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Ação * cor-etnia Crosstabulation

			cor-etnia					Total
			1	2	6	7	9	
Ação	1	Count	5	0	0	0	3	8
		% within Ação	62,5%	,0%	,0%	,0%	37,5%	100,0%
		% within cor-etnia	17,2%	,0%	,0%	,0%	5,4%	7,0%
	2	Count	1	0	0	7	4	12
		% within Ação	8,3%	,0%	,0%	58,3%	33,3%	100,0%
		% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	30,4%	7,1%	10,4%
	3	Count	22	1	6	16	49	94
		% within Ação	23,4%	1,1%	6,4%	17,0%	52,1%	100,0%
		% within cor-etnia	75,9%	100,0%	100,0%	69,6%	87,5%	81,7%
9	Count	1	0	0	0	0	1	

	% within Ação	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,9%
Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within Ação	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

língua/linguagem * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
língua/linguagem 0	Count	9	1	6	22	45	83
	% within língua/linguagem	10,8%	1,2%	7,2%	26,5%	54,2%	100,0%
	% within cor-etnia	31,0%	100,0%	100,0%	95,7%	80,4%	72,2%
1	Count	20	0	0	1	11	32
	% within língua/linguagem	62,5%	,0%	,0%	3,1%	34,4%	100,0%
	% within cor-etnia	69,0%	,0%	,0%	4,3%	19,6%	27,8%
Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within língua/linguagem	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
religião 1	Count	4	1	0	0	8	13
	% within religião	30,8%	7,7%	,0%	,0%	61,5%	100,0%
	% within cor-etnia	13,8%	100,0%	,0%	,0%	14,3%	11,3%
2	Count	4	0	0	0	4	8
	% within religião	50,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% within cor-etnia	13,8%	,0%	,0%	,0%	7,1%	7,0%
3	Count	0	0	0	0	1	1
	% within religião	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	1,8%	,9%
5	Count	7	0	0	11	3	21

	% within religião	33,3%	,0%	,0%	52,4%	14,3%	100,0%
	% within cor-etnia	24,1%	,0%	,0%	47,8%	5,4%	18,3%
7	Count	2	0	6	0	1	9
	% within religião	22,2%	,0%	66,7%	,0%	11,1%	100,0%
	% within cor-etnia	6,9%	,0%	100,0%	,0%	1,8%	7,8%
8	Count	0	0	0	8	2	10
	% within religião	,0%	,0%	,0%	80,0%	20,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	34,8%	3,6%	8,7%
9	Count	11	0	0	2	27	40
	% within religião	27,5%	,0%	,0%	5,0%	67,5%	100,0%
	% within cor-etnia	37,9%	,0%	,0%	8,7%	48,2%	34,8%
10	Count	1	0	0	2	10	13
	% within religião	7,7%	,0%	,0%	15,4%	76,9%	100,0%
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	8,7%	17,9%	11,3%
Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within religião	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		cor-etnia					Total	
		1	2	6	7	9		
valor pers.	1	Count	29	1	6	23	49	108
		% within valor pers.	26,9%	,9%	5,6%	21,3%	45,4%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	87,5%	93,9%
	2	Count	0	0	0	0	4	4
		% within valor pers.	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	7,1%	3,5%
	4	Count	0	0	0	0	2	2
		% within valor pers.	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	3,6%	1,7%
	12	Count	0	0	0	0	1	1
		% within valor pers.	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	1,8%	,9%

Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within valor pers.	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

profissão * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
profissão 0	Count	18	1	6	15	48	88
	% within profissão	20,5%	1,1%	6,8%	17,0%	54,5%	100,0%
	% within cor-etnia	62,1%	100,0%	100,0%	65,2%	85,7%	76,5%
1	Count	10	0	0	0	8	18
	% within profissão	55,6%	,0%	,0%	,0%	44,4%	100,0%
	% within cor-etnia	34,5%	,0%	,0%	,0%	14,3%	15,7%
4	Count	1	0	0	8	0	9
	% within profissão	11,1%	,0%	,0%	88,9%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	34,8%	,0%	7,8%
Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within profissão	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

atividade escolar * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
atividade escolar 0	Count	0	0	0	0	5	5
	% within atividade escolar	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	8,9%	4,3%
1	Count	29	1	6	23	49	108
	% within atividade escolar	26,9%	,9%	5,6%	21,3%	45,4%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	87,5%	93,9%
2	Count	0	0	0	0	1	1
	% within atividade escolar	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	1,8%	,9%

parent. filhos biol. * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total	
		1	2	6	7	9		
parent. filhos biol.	1	Count	1	0	0	0	1	2
		% within parent. filhos biol.	50,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
		% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	1,8%	1,7%
	9	Count	28	1	6	23	55	113
		% within parent. filhos biol.	24,8%	,9%	5,3%	20,4%	48,7%	100,0%
		% within cor-etnia	96,6%	100,0%	100,0%	100,0%	98,2%	98,3%
Total		Count	29	1	6	23	56	115
		% within parent. filhos biol.	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

parent. filhos adot. * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total	
		1	2	6	7	9		
parent. filhos adot.	9	Count	29	1	6	23	56	115
		% within parent. filhos adot.	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total		Count	29	1	6	23	56	115
		% within parent. filhos adot.	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

parent. irmãos * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total	
		1	2	6	7	9		
parent. irmãos	1	Count	0	0	0	2	0	2
		% within parent. irmãos	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	8,7%	,0%	1,7%
	9	Count	29	1	6	21	56	113

parent. família inf. * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
parent. família inf. 9	Count	29	1	6	23	56	115
	% within parent. família inf.	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within parent. família inf.	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

parent. família amp. * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
parent. família amp. 1	Count	3	0	0	0	0	3
	% within parent. família amp.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	10,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,6%
9	Count	26	1	6	23	56	112
	% within parent. família amp.	23,2%	,9%	5,4%	20,5%	50,0%	100,0%
	% within cor-etnia	89,7%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	97,4%
Total	Count	29	1	6	23	56	115
	% within parent. família amp.	25,2%	,9%	5,2%	20,0%	48,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

parent. família geral * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
parent. família geral 1	Count	1	0	0	0	3	4
	% within parent. família geral	25,0%	,0%	,0%	,0%	75,0%	100,0%

ANEXO – 6 CRUZAMENTO PERSONAGEM NO TEXTO – MODELO INTERCONFSSIONAL

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
no. livro * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
natureza * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
individualidade * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
sexo * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
forma de apreensão * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
idade/etapa * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
nome * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
nacionalidade * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
contexto geográfico * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
vida e morte * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
deficiências * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
import. pers * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
Diálogo * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
Narrador * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
Ação * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
língua/linguagem * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
religião * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
valor pers. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
profissão * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
atividade escolar * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
relação conjugal * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. pais biol. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. pais adot. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. filhos biol. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. filhos adot. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. irmãos * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. posição * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. família sup. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. família inf. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. família amp. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. família geral * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
no. livro * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
natureza * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
individualidade * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
sexo * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
forma de apreensão * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
idade/etapa * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
nome * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
nacionalidade * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
contexto geográfico * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
vida e morte * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
deficiências * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
import. pers * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
Diálogo * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
Narrador * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
Ação * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
língua/linguagem * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
religião * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
valor pers. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
profissão * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
atividade escolar * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
relação conjugal * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. pais biol. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. pais adot. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. filhos biol. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. filhos adot. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. irmãos * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. posição * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. família sup. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. família inf. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. família amp. * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
parent. família geral * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%
profissão ocupação * cor-etnia	132	100,0%	0	,0%	132	100,0%

forma de apreensão * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
forma de apreensão 2	Count	0	3	0	0	1	4
	% within forma de apreensão	,0%	75,0%	,0%	,0%	25,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	75,0%	,0%	,0%	2,0%	3,0%
3	Count	6	0	0	42	1	49
	% within forma de apreensão	12,2%	,0%	,0%	85,7%	2,0%	100,0%
	% within cor-etnia	20,7%	,0%	,0%	89,4%	2,0%	37,1%
4	Count	19	1	1	1	0	22
	% within forma de apreensão	86,4%	4,5%	4,5%	4,5%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	65,5%	25,0%	100,0%	2,1%	,0%	16,7%
5	Count	1	0	0	0	1	2
	% within forma de apreensão	50,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	2,0%	1,5%
7	Count	1	0	0	0	0	1
	% within forma de apreensão	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,8%
9	Count	2	0	0	4	48	54
	% within forma de apreensão	3,7%	,0%	,0%	7,4%	88,9%	100,0%
	% within cor-etnia	6,9%	,0%	,0%	8,5%	94,1%	40,9%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within forma de apreensão	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

idade/etapa * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
idade/etapa 2	Count	0	0	0	0	2	2
	% within idade/etapa	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	3,9%	1,5%

3	Count	2	0	0	0	2	4
	% within idade/etapa	50,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% within cor-etnia	6,9%	,0%	,0%	,0%	3,9%	3,0%
4	Count	25	4	1	40	31	101
	% within idade/etapa	24,8%	4,0%	1,0%	39,6%	30,7%	100,0%
	% within cor-etnia	86,2%	100,0%	100,0%	85,1%	60,8%	76,5%
5	Count	2	0	0	6	0	8
	% within idade/etapa	25,0%	,0%	,0%	75,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	6,9%	,0%	,0%	12,8%	,0%	6,1%
6	Count	0	0	0	1	2	3
	% within idade/etapa	,0%	,0%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	2,1%	3,9%	2,3%
9	Count	0	0	0	0	14	14
	% within idade/etapa	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	27,5%	10,6%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within idade/etapa	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

nome * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
nome 0	Count	0	0	0	0	5	5
	% within nome	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	9,8%	3,8%
1	Count	29	4	1	46	27	107
	% within nome	27,1%	3,7%	,9%	43,0%	25,2%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	97,9%	52,9%	81,1%
3	Count	0	0	0	1	19	20
	% within nome	,0%	,0%	,0%	5,0%	95,0%	100,0%

	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	2,1%	37,3%	15,2%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within nome	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		cor-etnia					Total	
		1	2	6	7	9		
nacionalidade	1	Count	1	1	0	0	1	3
		% within nacionalidade	33,3%	33,3%	,0%	,0%	33,3%	100,0%
		% within cor-etnia	3,4%	25,0%	,0%	,0%	2,0%	2,3%
	3	Count	4	0	0	3	11	18
		% within nacionalidade	22,2%	,0%	,0%	16,7%	61,1%	100,0%
		% within cor-etnia	13,8%	,0%	,0%	6,4%	21,6%	13,6%
	5	Count	0	0	0	1	0	1
		% within nacionalidade	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	2,1%	,0%	,8%
	9	Count	24	3	1	43	39	110
		% within nacionalidade	21,8%	2,7%	,9%	39,1%	35,5%	100,0%
		% within cor-etnia	82,8%	75,0%	100,0%	91,5%	76,5%	83,3%
Total		Count	29	4	1	47	51	132
		% within nacionalidade	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		cor-etnia					Total	
		1	2	6	7	9		
contexto geográfico	1	Count	0	1	0	1	1	3
		% within contexto geográfico	,0%	33,3%	,0%	33,3%	33,3%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	25,0%	,0%	2,1%	2,0%	2,3%
	3	Count	0	0	0	3	0	3

	% within contexto geográfico	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	6,4%	,0%	2,3%
9	Count	29	3	1	43	50	126
	% within contexto geográfico	23,0%	2,4%	,8%	34,1%	39,7%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	75,0%	100,0%	91,5%	98,0%	95,5%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within contexto geográfico	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		cor-etnia					Total	
		1	2	6	7	9		
vida e morte	1	Count	11	3	0	10	22	46
		% within vida e morte	23,9%	6,5%	,0%	21,7%	47,8%	100,0%
		% within cor-etnia	37,9%	75,0%	,0%	21,3%	43,1%	34,8%
	2	Count	4	0	0	14	20	38
		% within vida e morte	10,5%	,0%	,0%	36,8%	52,6%	100,0%
		% within cor-etnia	13,8%	,0%	,0%	29,8%	39,2%	28,8%
	3	Count	6	1	1	14	0	22
		% within vida e morte	27,3%	4,5%	4,5%	63,6%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	20,7%	25,0%	100,0%	29,8%	,0%	16,7%
	4	Count	1	0	0	0	0	1
		% within vida e morte	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,8%
	5	Count	0	0	0	2	0	2
		% within vida e morte	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	4,3%	,0%	1,5%
	9	Count	7	0	0	7	9	23
		% within vida e morte	30,4%	,0%	,0%	30,4%	39,1%	100,0%
		% within cor-etnia	24,1%	,0%	,0%	14,9%	17,6%	17,4%
Total		Count	29	4	1	47	51	132
		% within vida e morte	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%

deficiências * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
deficiências 0	Count	4	0	0	14	12	30
	% within deficiências	13,3%	,0%	,0%	46,7%	40,0%	100,0%
	% within cor-etnia	13,8%	,0%	,0%	29,8%	23,5%	22,7%
1	Count	0	0	0	0	1	1
	% within deficiências	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	2,0%	,8%
2	Count	0	0	0	3	0	3
	% within deficiências	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	6,4%	,0%	2,3%
9	Count	25	4	1	30	38	98
	% within deficiências	25,5%	4,1%	1,0%	30,6%	38,8%	100,0%
	% within cor-etnia	86,2%	100,0%	100,0%	63,8%	74,5%	74,2%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within deficiências	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

			cor-etnia					Total
			1	2	6	7	9	
import. pers	1	Count	6	2	0	19	25	52
		% within import. pers	11,5%	3,8%	,0%	36,5%	48,1%	100,0%
		% within cor-etnia	20,7%	50,0%	,0%	40,4%	49,0%	39,4%
	2	Count	18	2	1	19	18	58
		% within import. pers	31,0%	3,4%	1,7%	32,8%	31,0%	100,0%
		% within cor-etnia	62,1%	50,0%	100,0%	40,4%	35,3%	43,9%
	3	Count	5	0	0	9	4	18
		% within import. pers	27,8%	,0%	,0%	50,0%	22,2%	100,0%
		% within cor-etnia	17,2%	,0%	,0%	19,1%	7,8%	13,6%

		cor-etnia					Total	
		1	2	6	7	9		
Narrador	1	Count	0	0	0	1	0	1
		% within Narrador	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	2,1%	,0%	,8%
2	Count	1	0	0	0	2	3	
	% within Narrador	33,3%	,0%	,0%	,0%	66,7%	100,0%	
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	3,9%	2,3%	
3	Count	1	0	0	0	1	2	
	% within Narrador	50,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	2,0%	1,5%	
4	Count	2	0	0	1	2	5	
	% within Narrador	40,0%	,0%	,0%	20,0%	40,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	6,9%	,0%	,0%	2,1%	3,9%	3,8%	
5	Count	25	4	1	45	46	121	
	% within Narrador	20,7%	3,3%	,8%	37,2%	38,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	86,2%	100,0%	100,0%	95,7%	90,2%	91,7%	
Total	Count	29	4	1	47	51	132	
	% within Narrador	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

		cor-etnia					Total	
		1	2	6	7	9		
Ação	1	Count	3	0	0	1	4	8
		% within Ação	37,5%	,0%	,0%	12,5%	50,0%	100,0%
		% within cor-etnia	10,3%	,0%	,0%	2,1%	7,8%	6,1%
2	Count	3	1	0	4	7	15	
	% within Ação	20,0%	6,7%	,0%	26,7%	46,7%	100,0%	
	% within cor-etnia	10,3%	25,0%	,0%	8,5%	13,7%	11,4%	

3	Count	23	3	1	42	40	109
	% within Ação	21,1%	2,8%	,9%	38,5%	36,7%	100,0%
	% within cor-etnia	79,3%	75,0%	100,0%	89,4%	78,4%	82,6%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within Ação	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
língua/linguagem 0	Count	17	2	1	45	39	104
	% within língua/linguagem	16,3%	1,9%	1,0%	43,3%	37,5%	100,0%
	% within cor-etnia	58,6%	50,0%	100,0%	95,7%	76,5%	78,8%
1	Count	12	2	0	2	12	28
	% within língua/linguagem	42,9%	7,1%	,0%	7,1%	42,9%	100,0%
	% within cor-etnia	41,4%	50,0%	,0%	4,3%	23,5%	21,2%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within língua/linguagem	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
religião 1	Count	8	2	0	2	9	21
	% within religião	38,1%	9,5%	,0%	9,5%	42,9%	100,0%
	% within cor-etnia	27,6%	50,0%	,0%	4,3%	17,6%	15,9%
2	Count	5	1	1	2	7	16
	% within religião	31,3%	6,3%	6,3%	12,5%	43,8%	100,0%
	% within cor-etnia	17,2%	25,0%	100,0%	4,3%	13,7%	12,1%
3	Count	1	0	0	5	1	7
	% within religião	14,3%	,0%	,0%	71,4%	14,3%	100,0%

	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	10,6%	2,0%	5,3%
5	Count	2	0	0	11	0	13
	% within religião	15,4%	,0%	,0%	84,6%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	6,9%	,0%	,0%	23,4%	,0%	9,8%
6	Count	0	1	0	0	0	1
	% within religião	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	25,0%	,0%	,0%	,0%	,8%
8	Count	3	0	0	22	3	28
	% within religião	10,7%	,0%	,0%	78,6%	10,7%	100,0%
	% within cor-etnia	10,3%	,0%	,0%	46,8%	5,9%	21,2%
9	Count	7	0	0	3	10	20
	% within religião	35,0%	,0%	,0%	15,0%	50,0%	100,0%
	% within cor-etnia	24,1%	,0%	,0%	6,4%	19,6%	15,2%
10	Count	3	0	0	2	21	26
	% within religião	11,5%	,0%	,0%	7,7%	80,8%	100,0%
	% within cor-etnia	10,3%	,0%	,0%	4,3%	41,2%	19,7%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within religião	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

valor pers. * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
valor pers. 1	Count	28	4	1	46	48	127
	% within valor pers.	22,0%	3,1%	,8%	36,2%	37,8%	100,0%
	% within cor-etnia	96,6%	100,0%	100,0%	97,9%	94,1%	96,2%
2	Count	1	0	0	0	1	2
	% within valor pers.	50,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	2,0%	1,5%
3	Count	0	0	0	1	0	1
	% within valor pers.	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	2,1%	,0%	,8%

9	Count	0	0	0	0	2	2
	% within valor pers.	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	3,9%	1,5%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within valor pers.	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

profissão * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
profissão 0	Count	17	2	1	34	35	89
	% within profissão	19,1%	2,2%	1,1%	38,2%	39,3%	100,0%
	% within cor-etnia	58,6%	50,0%	100,0%	72,3%	68,6%	67,4%
1	Count	5	2	0	0	5	12
	% within profissão	41,7%	16,7%	,0%	,0%	41,7%	100,0%
	% within cor-etnia	17,2%	50,0%	,0%	,0%	9,8%	9,1%
4	Count	7	0	0	13	11	31
	% within profissão	22,6%	,0%	,0%	41,9%	35,5%	100,0%
	% within cor-etnia	24,1%	,0%	,0%	27,7%	21,6%	23,5%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within profissão	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
atividade escolar 0	Count	0	0	0	1	1	2
	% within atividade escolar	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	2,1%	2,0%	1,5%
1	Count	28	4	1	46	49	128
	% within atividade escolar	21,9%	3,1%	,8%	35,9%	38,3%	100,0%
	% within cor-etnia	96,6%	100,0%	100,0%	97,9%	96,1%	97,0%

2	Count	0	0	0	0	1	1
	% within atividade escolar	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	2,0%	,8%
5	Count	1	0	0	0	0	1
	% within atividade escolar	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,8%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within atividade escolar	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
relação conjugal 1	Count	0	0	0	1	0	1
	% within relação conjugal	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	2,1%	,0%	,8%
2	Count	29	4	1	45	49	128
	% within relação conjugal	22,7%	3,1%	,8%	35,2%	38,3%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	95,7%	96,1%	97,0%
9	Count	0	0	0	1	2	3
	% within relação conjugal	,0%	,0%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	2,1%	3,9%	2,3%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within relação conjugal	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

parent. pais biol. * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
parent. pais biol. 4	Count	29	4	1	47	51	132
	% within parent. pais biol.	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%

	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within parent. pais biol.	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

parent. pais adot. * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
parent. pais adot.	9 Count	29	4	1	47	51	132
	% within parent. pais adot.	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within parent. pais adot.	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

parent. filhos biol. * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
parent. filhos biol.	9 Count	29	4	1	47	51	132
	% within parent. filhos biol.	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Count	29	4	1	47	51	132
	% within parent. filhos biol.	22,0%	3,0%	,8%	35,6%	38,6%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

parent. filhos adot. * cor-etnia Crosstabulation

		cor-etnia					Total
		1	2	6	7	9	
parent. filhos adot.	9 Count	29	4	1	47	51	132

ANEXO 7 - CRUZAMENTO PERSONAGEM NO TEXTO – MODELO - FENOMENOLÓGICO

no.pers. * cor-etnia Crosstabulation										
		cor-etnia								Total
		1	2	3	4	5	6	7	9	
no.pers.	Count	2	0	1	0	0	1	2	3	9
	% within no.pers.	22,2%	,0%	11,1%	,0%	,0%	11,1%	22,2%	33,3%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	14,3%	,0%	,0%	7,7%	5,9%	6,7%	4,1%
1	Count	0	0	0	1	1	0	1	4	7
	% within no.pers.	,0%	,0%	,0%	14,3%	14,3%	,0%	14,3%	57,1%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	6,7%	25,0%	,0%	2,9%	8,9%	3,2%
2	Count	1	0	1	1	0	0	0	7	10
	% within no.pers.	10,0%	,0%	10,0%	10,0%	,0%	,0%	,0%	70,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	14,3%	6,7%	,0%	,0%	,0%	15,6%	4,6%
3	Count	2	0	1	2	0	0	0	4	9
	% within no.pers.	22,2%	,0%	11,1%	22,2%	,0%	,0%	,0%	44,4%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	14,3%	13,3%	,0%	,0%	,0%	8,9%	4,1%
4	Count	3	0	1	1	0	0	3	1	9
	% within no.pers.	33,3%	,0%	11,1%	11,1%	,0%	,0%	33,3%	11,1%	100,0%
	% within cor-etnia	3,2%	,0%	14,3%	6,7%	,0%	,0%	8,8%	2,2%	4,1%
5	Count	1	0	1	1	0	1	2	2	8
	% within no.pers.	12,5%	,0%	12,5%	12,5%	,0%	12,5%	25,0%	25,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	14,3%	6,7%	,0%	7,7%	5,9%	4,4%	3,7%
6	Count	1	0	1	0	0	1	1	3	7
	% within no.pers.	14,3%	,0%	14,3%	,0%	,0%	14,3%	14,3%	42,9%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	14,3%	,0%	,0%	7,7%	2,9%	6,7%	3,2%
7	Count	1	1	1	0	0	0	1	3	7
	% within no.pers.	14,3%	14,3%	14,3%	,0%	,0%	,0%	14,3%	42,9%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	14,3%	14,3%	,0%	,0%	,0%	2,9%	6,7%	3,2%
8	Count	0	1	0	1	0	1	2	2	7
	% within no.pers.	,0%	14,3%	,0%	14,3%	,0%	14,3%	28,6%	28,6%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	14,3%	,0%	6,7%	,0%	7,7%	5,9%	4,4%	3,2%
9	Count	1	1	0	0	0	1	0	2	5
	% within no.pers.	20,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%	,0%	40,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	14,3%	,0%	,0%	,0%	7,7%	,0%	4,4%	2,3%
10	Count	1	1	0	1	1	1	0	0	5
	% within no.pers.	20,0%	20,0%	,0%	20,0%	20,0%	20,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	14,3%	,0%	6,7%	25,0%	7,7%	,0%	,0%	2,3%
11	Count	1	0	0	1	1	0	2	0	5
	% within no.pers.	20,0%	,0%	,0%	20,0%	20,0%	,0%	40,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	6,7%	25,0%	,0%	5,9%	,0%	2,3%
12	Count	2	0	0	1	0	0	1	1	5
	% within no.pers.	40,0%	,0%	,0%	20,0%	,0%	,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	6,7%	,0%	,0%	2,9%	2,2%	2,3%
13	Count	2	0	0	1	0	0	1	1	5
	% within no.pers.	40,0%	,0%	,0%	20,0%	,0%	,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	6,7%	,0%	,0%	2,9%	2,2%	2,3%

14	Count	3	0	0	2	0	0	0	0	5
	% within no.pers.	60,0%	,0%	,0%	40,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,2%	,0%	,0%	13,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,3%
15	Count	2	0	0	0	0	0	0	1	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,2%	1,4%
16	Count	2	0	0	0	0	0	0	1	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,2%	1,4%
17	Count	2	0	0	1	0	0	0	0	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	33,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	6,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,4%
18	Count	2	0	0	1	0	0	0	0	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	33,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	6,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,4%
19	Count	2	0	0	1	0	0	0	0	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	33,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	6,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,4%
20	Count	2	0	0	0	0	0	1	0	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%	,0%	1,4%
21	Count	3	0	0	0	0	0	0	0	3
	% within no.pers.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,4%
22	Count	2	0	0	0	0	0	0	1	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,2%	1,4%
23	Count	1	0	0	0	0	0	0	2	3
	% within no.pers.	33,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	66,7%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,4%	1,4%
24	Count	2	0	0	0	0	0	0	1	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,2%	1,4%
25	Count	2	0	0	0	0	0	1	1	4
	% within no.pers.	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%	2,2%	1,8%
26	Count	0	0	0	0	0	0	3	1	4
	% within no.pers.	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	8,8%	2,2%	1,8%
27	Count	2	0	0	0	0	1	1	0	4
	% within no.pers.	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	25,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	7,7%	2,9%	,0%	1,8%
28	Count	1	0	0	0	0	1	2	0	4
	% within no.pers.	25,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	7,7%	5,9%	,0%	1,8%

29	Count	2	0	0	0	0	1	1	0	4
	% within no.pers.	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	25,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	7,7%	2,9%	,0%	1,8%
30	Count	2	0	0	0	0	0	2	0	4
	% within no.pers.	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,9%	,0%	1,8%
31	Count	1	0	0	0	1	1	0	1	4
	% within no.pers.	25,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	25,0%	,0%	25,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	25,0%	7,7%	,0%	2,2%	1,8%
32	Count	2	0	0	0	0	0	1	1	4
	% within no.pers.	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%	2,2%	1,8%
33	Count	3	0	0	0	0	0	0	1	4
	% within no.pers.	75,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	100,0%
	% within cor-etnia	3,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,2%	1,8%
34	Count	2	0	0	0	0	0	1	0	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%	,0%	1,4%
35	Count	1	0	0	0	0	0	2	0	3
	% within no.pers.	33,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	66,7%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,9%	,0%	1,4%
36	Count	2	0	0	0	0	0	0	1	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,2%	1,4%
37	Count	2	0	0	0	0	0	1	0	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%	,0%	1,4%
38	Count	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	% within no.pers.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,9%
39	Count	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	% within no.pers.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,9%
40	Count	1	0	0	0	0	0	1	0	2
	% within no.pers.	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%	,0%	,9%
41	Count	2	0	0	0	0	0	1	0	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%	,0%	1,4%
42	Count	2	0	0	0	0	0	0	1	3
	% within no.pers.	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	100,0%
	% within cor-etnia	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,2%	1,4%
43	Count	1	0	0	0	0	0	1	0	2
	% within no.pers.	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%	,0%	,9%

59	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% within no.pers.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
60	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% within no.pers.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
61	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% within no.pers.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
62	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% within no.pers.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
63	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% within no.pers.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
64	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% within no.pers.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
65	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% within no.pers.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
66	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% within no.pers.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
67	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% within no.pers.	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
68	Count	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	% within no.pers.	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	14,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
69	Count	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	% within no.pers.	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	14,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
70	Count	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	% within no.pers.	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	14,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
Total	Count	94	7	7	15	4	13	34	45	219
	% within no.pers.	42,9%	3,2%	3,2%	6,8%	1,8%	5,9%	15,5%	20,5%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

natureza * cor-etnia Crosstabulation											
		cor-etnia								Total	
		1	2	3	4	5	6	7	9		
natureza	1	Count	85	2	4	7	4	10	24	29	165
	% within natureza	51,5%	1,2%	2,4%	4,2%	2,4%	6,1%	14,5%	17,6%	100,0%	

sexo * cor-etnia Crosstabulation											
		cor-etnia								Total	
		1	2	3	4	5	6	7	9		
sexo	1	Count	80	7	4	7	4	9	25	10	146
		% within sexo	54,8%	4,8%	2,7%	4,8%	2,7%	6,2%	17,1%	6,8%	100,0%
		% within cor-etnia	85,1%	100,0%	57,1%	46,7%	100,0%	69,2%	73,5%	22,2%	66,7%
	3	Count	13	0	3	3	0	0	3	1	23
		% within sexo	56,5%	,0%	13,0%	13,0%	,0%	,0%	13,0%	4,3%	100,0%
		% within cor-etnia	13,8%	,0%	42,9%	20,0%	,0%	,0%	8,8%	2,2%	10,5%
	4	Count	1	0	0	4	0	1	4	20	30
		% within sexo	3,3%	,0%	,0%	13,3%	,0%	3,3%	13,3%	66,7%	100,0%
		% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	26,7%	,0%	7,7%	11,8%	44,4%	13,7%
	5	Count	0	0	0	0	0	2	0	1	3
		% within sexo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	66,7%	,0%	33,3%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	15,4%	,0%	2,2%	1,4%
	7	Count	0	0	0	1	0	1	0	0	2
		% within sexo	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	6,7%	,0%	7,7%	,0%	,0%	,9%
	8	Count	0	0	0	0	0	0	0	8	8
		% within sexo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	17,8%	3,7%
	9	Count	0	0	0	0	0	0	2	5	7
		% within sexo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	28,6%	71,4%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,9%	11,1%	3,2%
	Total	Count	94	7	7	15	4	13	34	45	219
		% within sexo	42,9%	3,2%	3,2%	6,8%	1,8%	5,9%	15,5%	20,5%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

forma de apreensão * cor-etnia Crosstabulation											
		cor-etnia								Total	
		1	2	3	4	5	6	7	9		
forma de apreensão	1	Count	1	4	0	12	0	0	0	0	17
		% within forma de apreensão	5,9%	23,5%	,0%	70,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	1,1%	57,1%	,0%	80,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	7,8%
	2	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1
		% within forma de apreensão	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
	3	Count	12	0	5	3	0	4	29	0	53
		% within forma de apreensão	22,6%	,0%	9,4%	5,7%	,0%	7,5%	54,7%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	12,8%	,0%	71,4%	20,0%	,0%	30,8%	85,3%	,0%	24,2%
	4	Count	78	3	2	0	4	9	5	0	101
		% within forma de apreensão	77,2%	3,0%	2,0%	,0%	4,0%	8,9%	5,0%	,0%	100,0%

		1	2	3	4	5	6	7	9		
nome	0	Count	0	0	0	0	0	0	2	5	7
		% within nome	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	28,6%	71,4%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,9%	11,1%	3,2%
	1	Count	92	7	7	6	4	11	29	16	172
		% within nome	53,5%	4,1%	4,1%	3,5%	2,3%	6,4%	16,9%	9,3%	100,0%
		% within cor-etnia	97,9%	100,0%	100,0%	40,0%	100,0%	84,6%	85,3%	35,6%	78,5%
	2	Count	0	0	0	0	0	0	1	0	1
		% within nome	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%	,0%	,5%
	3	Count	1	0	0	9	0	2	2	24	38
		% within nome	2,6%	,0%	,0%	23,7%	,0%	5,3%	5,3%	63,2%	100,0%
		% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	60,0%	,0%	15,4%	5,9%	53,3%	17,4%
4	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
	% within nome	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%	
Total	Count	94	7	7	15	4	13	34	45	219	
	% within nome	42,9%	3,2%	3,2%	6,8%	1,8%	5,9%	15,5%	20,5%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

nacionalidade * cor-etnia Crosstabulation											
		cor-etnia								Total	
		1	2	3	4	5	6	7	9		
nacionalidade	1	Count	4	0	0	1	0	0	0	0	5
		% within nacionalidade	80,0%	,0%	,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	4,3%	,0%	,0%	6,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,3%
	3	Count	3	0	3	0	0	0	12	0	18
		% within nacionalidade	16,7%	,0%	16,7%	,0%	,0%	,0%	66,7%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	3,2%	,0%	42,9%	,0%	,0%	,0%	35,3%	,0%	8,2%
	8	Count	0	0	1	0	0	0	0	0	1
		% within nacionalidade	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	14,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
	9	Count	87	7	3	14	4	13	22	45	195
		% within nacionalidade	44,6%	3,6%	1,5%	7,2%	2,1%	6,7%	11,3%	23,1%	100,0%
		% within cor-etnia	92,6%	100,0%	42,9%	93,3%	100,0%	100,0%	64,7%	100,0%	89,0%
Total	Count	94	7	7	15	4	13	34	45	219	
	% within nacionalidade	42,9%	3,2%	3,2%	6,8%	1,8%	5,9%	15,5%	20,5%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

contexto geográfico * cor-etnia Crosstabulation											
		cor-etnia								Total	
		1	2	3	4	5	6	7	9		
contexto geográfico	1	Count	1	0	0	0	0	0	2	0	3
		% within contexto	33,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	66,7%	,0%	100,0%

9	Count	62	1	0	0	0	1	6	17	87
	% within religião	71,3%	1,1%	,0%	,0%	,0%	1,1%	6,9%	19,5%	100,0%
	% within cor-etnia	66,0%	14,3%	,0%	,0%	,0%	7,7%	17,6%	37,8%	39,7%
10	Count	0	0	1	1	0	0	8	14	24
	% within religião	,0%	,0%	4,2%	4,2%	,0%	,0%	33,3%	58,3%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	14,3%	6,7%	,0%	,0%	23,5%	31,1%	11,0%
Total	Count	94	7	7	15	4	13	34	45	219
	% within religião	42,9%	3,2%	3,2%	6,8%	1,8%	5,9%	15,5%	20,5%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

valor pers. * cor-etnia Crosstabulation											
		cor-etnia								Total	
		1	2	3	4	5	6	7	9		
valor pers.	1	Count	90	7	7	13	3	13	33	40	206
		% within valor pers.	43,7%	3,4%	3,4%	6,3%	1,5%	6,3%	16,0%	19,4%	100,0%
		% within cor-etnia	95,7%	100,0%	100,0%	86,7%	75,0%	100,0%	97,1%	88,9%	94,1%
	2	Count	4	0	0	2	1	0	1	3	11
		% within valor pers.	36,4%	,0%	,0%	18,2%	9,1%	,0%	9,1%	27,3%	100,0%
		% within cor-etnia	4,3%	,0%	,0%	13,3%	25,0%	,0%	2,9%	6,7%	5,0%
	4	Count	0	0	0	0	0	0	0	2	2
		% within valor pers.	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,4%	,9%
Total	Count	94	7	7	15	4	13	34	45	219	
	% within valor pers.	42,9%	3,2%	3,2%	6,8%	1,8%	5,9%	15,5%	20,5%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

profissão * cor-etnia Crosstabulation											
		cor-etnia								Total	
		1	2	3	4	5	6	7	9		
profissão	0	Count	92	7	6	15	4	13	32	44	213
		% within profissão	43,2%	3,3%	2,8%	7,0%	1,9%	6,1%	15,0%	20,7%	100,0%
		% within cor-etnia	97,9%	100,0%	85,7%	100,0%	100,0%	100,0%	94,1%	97,8%	97,3%
	1	Count	2	0	1	0	0	0	2	1	6
		% within profissão	33,3%	,0%	16,7%	,0%	,0%	,0%	33,3%	16,7%	100,0%
		% within cor-etnia	2,1%	,0%	14,3%	,0%	,0%	,0%	5,9%	2,2%	2,7%
Total	Count	94	7	7	15	4	13	34	45	219	
	% within profissão	42,9%	3,2%	3,2%	6,8%	1,8%	5,9%	15,5%	20,5%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

atividade escolar * cor-etnia Crosstabulation											
		cor-etnia								Total	
		1	2	3	4	5	6	7	9		
atividade escolar	1	Count	94	7	7	14	4	13	34	45	218

profissão ocupação * cor-etnia Crosstabulation											
		cor-etnia								Total	
		1	2	3	4	5	6	7	9		
profissão ocupação	9	Count	94	7	7	15	4	13	34	45	219
		% within profissão ocupação	42,9%	3,2%	3,2%	6,8%	1,8%	5,9%	15,5%	20,5%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total		Count	94	7	7	15	4	13	34	45	219
		% within profissão ocupação	42,9%	3,2%	3,2%	6,8%	1,8%	5,9%	15,5%	20,5%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXO 8 - PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO – MODELO CONFSSIONAL

natureza * cor-etnia Crosstabulation										
		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	8	9		
natureza	1	Count	32	2	6	1	7	5	5	58
		% within natureza	55,2%	3,4%	10,3%	1,7%	12,1%	8,6%	8,6%	100,0%
		% within cor-etnia	94,1%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	20,0%	72,5%
	2	Count	2	0	0	0	0	0	0	2
		% within natureza	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	5,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,5%
	3	Count	0	0	0	0	0	0	16	16
		% within natureza	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	64,0%	20,0%
9	Count	0	0	0	0	0	0	4	4	
	% within natureza	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	16,0%	5,0%	
Total	Count	34	2	6	1	7	5	25	80	
	% within natureza	42,5%	2,5%	7,5%	1,3%	8,8%	6,3%	31,3%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

individualidade * cor-etnia Crosstabulation										
		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	8	9		
individualidade	1	Count	16	0	4	0	2	0	15	37
		% within individualidade	43,2%	,0%	10,8%	,0%	5,4%	,0%	40,5%	100,0%
		% within cor-etnia	47,1%	,0%	66,7%	,0%	28,6%	,0%	60,0%	46,3%
	2	Count	18	2	2	1	5	5	9	42

	% within individualidade	42,9%	4,8%	4,8%	2,4%	11,9%	11,9%	21,4%	100,0%
	% within cor-etnia	52,9%	100,0%	33,3%	100,0%	71,4%	100,0%	36,0%	52,5%
	Count	0	0	0	0	0	0	1	1
	9 % within individualidade	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,0%	1,3%
	Count	34	2	6	1	7	5	25	80
Total	% within individualidade	42,5%	2,5%	7,5%	1,3%	8,8%	6,3%	31,3%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Count	34	2	6	1	7	5	25	80

		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	8	9		
sexo	1	Count	16	0	1	0	4	0	2	23
		% within sexo	69,6%	,0%	4,3%	,0%	17,4%	,0%	8,7%	100,0%
		% within cor-etnia	47,1%	,0%	16,7%	,0%	57,1%	,0%	8,0%	28,8%
	2	Count	5	0	2	0	1	0	1	9
		% within sexo	55,6%	,0%	22,2%	,0%	11,1%	,0%	11,1%	100,0%
		% within cor-etnia	14,7%	,0%	33,3%	,0%	14,3%	,0%	4,0%	11,3%
	3	Count	13	2	2	0	2	5	2	26
		% within sexo	50,0%	7,7%	7,7%	,0%	7,7%	19,2%	7,7%	100,0%
		% within cor-etnia	38,2%	100,0%	33,3%	,0%	28,6%	100,0%	8,0%	32,5%
	4	Count	0	0	0	0	0	0	2	2
		% within sexo	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	8,0%	2,5%
	9	Count	0	0	1	1	0	0	18	20
		% within sexo	,0%	,0%	5,0%	5,0%	,0%	,0%	90,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	16,7%	100,0%	,0%	,0%	72,0%	25,0%
Total	Count	34	2	6	1	7	5	25	80	
	% within sexo	42,5%	2,5%	7,5%	1,3%	8,8%	6,3%	31,3%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

		cor-etnia							Total	
		1	2	3	4	5	8	9		
Idade/etapa	1	Count	21	1	0	1	6	1	4	34
		% within Idade/etapa	61,8%	2,9%	,0%	2,9%	17,6%	2,9%	11,8%	100,0%
		% within cor-etnia	61,8%	50,0%	,0%	100,0%	85,7%	20,0%	16,0%	42,5%
	2	Count	10	1	4	0	0	1	0	16
		% within Idade/etapa	62,5%	6,3%	25,0%	,0%	,0%	6,3%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	29,4%	50,0%	66,7%	,0%	,0%	20,0%	,0%	20,0%
	4	Count	3	0	2	0	1	3	2	11

9	% within Idade/etapa	27,3%	,0%	18,2%	,0%	9,1%	27,3%	18,2%	100,0%
	% within cor-etnia	8,8%	,0%	33,3%	,0%	14,3%	60,0%	8,0%	13,8%
	Count	0	0	0	0	0	0	19	19
	% within Idade/etapa	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	76,0%	23,8%
Total	Count	34	2	6	1	7	5	25	80
	% within Idade/etapa	42,5%	2,5%	7,5%	1,3%	8,8%	6,3%	31,3%	100,0%
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXO 9 - PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO – MODELOS INTERCONFSSIONAL

natureza * cor-etnia Crosstabulation										
		cor-etnia							Total	
		0	1	2	3	5	8	9		
natureza	0	Count	2	0	0	0	0	0	0	2
		% within natureza	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,3%
	1	Count	0	106	9	8	6	16	2	147
		% within natureza	,0%	72,1%	6,1%	5,4%	4,1%	10,9%	1,4%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	97,2%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	40,0%	94,8%
	2	Count	0	3	0	0	0	0	0	3
		% within natureza	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	2,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%
	3	Count	0	0	0	0	0	0	3	3
		% within natureza	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	60,0%	1,9%
Total	Count	2	109	9	8	6	16	5	155	
	% within natureza	1,3%	70,3%	5,8%	5,2%	3,9%	10,3%	3,2%	100,0%	
	% within cor-etnia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

individualidade * cor-etnia Crosstabulation										
		cor-etnia							Total	
		0	1	2	3	5	8	9		
individualidade	0	Count	2	0	0	0	0	0	0	2
		% within individualidade	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within cor-etnia	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,3%
	1	Count	0	54	7	7	3	0	2	73
		% within individualidade	,0%	74,0%	9,6%	9,6%	4,1%	,0%	2,7%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	49,5%	77,8%	87,5%	50,0%	,0%	40,0%	47,1%
	2	Count	0	55	1	1	3	16	3	79
		% within individualidade	,0%	100,0%	14,3%	14,3%	7,7%	20,0%	7,7%	100,0%
		% within cor-etnia	,0%	50,5%	77,8%	87,5%	50,0%	100,0%	40,0%	47,1%

