

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELISÂNGELA DE FARIAS

**RELAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

CURITIBA

2009

ELISÂNGELA DE FARIAS

**RELAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva.

CURITIBA

2009

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar persistência, força e coragem para enfrentar as dificuldades que surgiram durante o desenvolvimento do trabalho, principalmente os sérios e repentinos problemas de saúde de minha mãe.

Ao meu querido esposo Joel, por todo apoio, carinho e compreensão.

Aos meus familiares, por compreenderem os momentos de minha ausência para dedicar-me aos estudos e à elaboração do trabalho.

Ao Prof. Dr. Paulo Vinícius, pelo incentivo à pesquisa, orientações e paciência.

Às diretoras, pedagogas e funcionárias das escolas municipais de Curitiba que tão prontamente me atenderam e disponibilizaram os livros didáticos para a realização da pesquisa:

- Escola Municipal Prof^a Augusta Gluck Ribas;
- Escola Municipal (CAIC) Guilherme Sobrinho;
- Escola Municipal Colombo;
- Escola Municipal Madre Teresa de Calcutá;
- Escola Municipal Miracy Araújo;
- Escola Municipal Sady Souza;
- Escola Municipal (CAIC) David Carneiro;
- Escola Municipal Jaguariaíva;
- Escola Municipal Leonel Moro;
- Escola Municipal Vereadora Lais Peretti.

Aos colegas de curso, professores e bolsistas da secretaria.

Ao Prof. Dr. Gracialino Dias, coordenador do curso, por sua atenção, compreensão e flexibilidade no atendimento às solicitações da turma.

A criança deve ser protegida de práticas que possam favorecer discriminação racial, religiosa ou qualquer outra. Ela deve ser educada dentro de princípios de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal e plena consciência de que sua energia e talento devem ser dedicados a seus semelhantes.

Declaração Universal dos Direitos da Criança, ONU, 1959.

RESUMO

Esta monografia dedica-se ao estudo das relações de raça e gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados à 4ª série do ensino fundamental, aprovados no PNLD 2007 (Plano Nacional do Livro Didático). O objetivo é analisar as permanências e mudanças em relação aos resultados já apontados por pesquisas anteriores. A concepção adotada é a de que o livro didático constitui-se num importante instrumento educacional, que auxilia o professor no desenvolvimento das atividades, mas que, sobretudo, caracteriza-se como um meio de comunicação de massa por difundir conceitos e ideologias entre os sujeitos envolvidos na prática educativa, principalmente os alunos. A análise verificou uma amostra de 9 livros didáticos, correspondendo à 30% do total de livros do respectivo componente curricular. Ao total foram analisados 73 unidades de leitura, 306 personagens nos textos, 161 nas ilustrações dos textos e 35 nas ilustrações das capas. A metodologia aplicada é a hermenêutica de profundidade que se configura numa das principais referências teórico-metodológicas para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos meios de comunicação de massa. Nesta amostra foi possível detectar alguns avanços como a redução de taxas de branquidade e masculinidade em alguns atributos como nas representações de relação familiar, assim como o aumento da apreensão de cor-etnia através de ilustrações. Por outro lado, especificamente na análise de gênero houve um aumento da desigualdade em relação ao ato de estudar e exercer uma profissão. Também foi possível identificar permanências que estão relacionadas com a reprodução de estereótipos de cunho racista e sexista tanto nos discursos como nas ilustrações, caracterizando a ausência de representações positivas principalmente da população negra brasileira.

Palavras-chave: Livros Didáticos. Racismo. Sexismo.

ABSTRACT

This monograph is dedicated to the study of the relationship of race and gender in the Portuguese language textbooks for the 4th grade of elementary school, PNLD adopted in 2007 (National Plan of Textbooks). The objective is to analyze the changes and stay on results already pointed out by previous studies. The design adopted is that the textbook is in an important educational tool, which helps the teacher in developing activities, but, above all, it is characterized as a means of mass communication to disseminate concepts and ideologies among the subjects involved in educational practice, especially the students. The analysis was a sample of 9 textbooks, corresponding to 30% of books in their curriculum component. In total 73 units were tested in reading, 306 characters in text, 161 illustrations in the text and 35 illustrations on the covers. The methodology applied is the hermeneutics of depth that is set in one of the main references for the theoretical and methodological development of research related to the mass media. This sample was possible to detect some progress as the reduction of rates in some branquidade and masculinity as attributes in the representations of family relationship as well as the increase in seizure-color illustrations by ethnicity. Moreover, specifically in the analysis of gender inequality was increasing in relation to the act of studying and practicing a profession. It was also possible to identify stays that are related to the reproduction of stereotypes of racist and sexist nature both in speeches and in the illustrations, showing the absence of positive representations of mainly black people.

Key words: Textbooks. Racism. Sexism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ORGANOGRAMA 1 -	DISTRIBUIÇÃO DAS COLEÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA RECOMENDADAS NO PNLD 2007.....	45
GRÁFICO 1 -	DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DE PERSONAGENS POR SEXO NAS UNIDADES DE LEITURA.....	56
GRÁFICO 2 -	DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DE PERSONAGENS POR COR-ETNIA NAS UNIDADES DE LEITURA.....	57
GRÁFICO 3 -	DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DE PERSONAGENS POR IDADE NAS UNIDADES DE LEITURA.....	58
FIGURA 1 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	62
FIGURA 2 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	63
FIGURA 3 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA.....	63
FIGURA 4 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	64
FIGURA 5 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	64
FIGURA 6 -	EXEMPLO DE TEXTO COM DESTAQUE À PARTICIPAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA CONSOLIDAÇÃO DE FESTAS POPULARES BRASILEIRAS E ESCOLAS DE SAMBA.....	64
FIGURA 7 -	EXEMPLO DE TEXTO COM FOLCLORIZAÇÃO DE RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA.....	65
FIGURA 8 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRO QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	66
FIGURA 9 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	66
FIGURA 10 -	EXEMPLO DE EXERCÍCIO GRAMATICAL COM REFORÇO AO USO DE EXPRESSÕES RACISTAS.....	68
FIGURA 11 -	EXEMPLO DE LETRA DE MÚSICA COM EXPRESSÕES DE ORIGEM RACISTA.....	69
FIGURA 12 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRO QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	71

FIGURA 13 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	72
FIGURA 14 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	72
FIGURA 15 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	73
FIGURA 16 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS, BRANCOS E OUTRAS CORES QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	74
FIGURA 17 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS, BRANCOS E OUTRAS CORES QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	74
FIGURA 18 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGRAS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	75
FIGURA 19 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRA E PERSONAGENS BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	77
FIGURA 20 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGEM INDÍGENA E PERSONAGENS BRANCAS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	77
FIGURA 21 -	EXEMPLO DE EXERCÍCIO CONCEITUAL SOBRE PRECONCEITO, CHOQUE DE CULTURAS, MODERNIZAÇÃO DO INDÍGENA E CONSUMISMO.....	78
FIGURA 22 -	EXEMPLO DE EXERCÍCIO CONCEITUAL SOBRE PRECONCEITO.....	78
FIGURA 23 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRA QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	79
FIGURA 24 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	80
FOTOGRAFIA 1 -	EXEMPLO DE PERSONAGEM NEGRA QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	80
FIGURA 25 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO....	81
FOTOGRAFIA 2 -	PERSONAGEM BRANCA ATUANDO PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	81
FOTOGRAFIA 3 -	PERSONAGEM BRANCO ATUANDO PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	81

FOTOGRAFIA 4 -	EXEMPLO DE PERSONAGEM BRANCA ATUANDO PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	82
FOTOGRAFIA 5 -	EXEMPLO DE PERSONAGENS BRANCOS ATUANDO PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	82
FOTOGRAFIA 6 -	EXEMPLO DE PERSONAGENS BRANCOS ATUANDO PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	82
FOTOGRAFIA 7 -	EXEMPLO DE PERSONAGEM BRANCO QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	82
FOTOGRAFIA 8 -	EXEMPLO DE PERSONAGEM BRANCO QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	82
FOTOGRAFIA 9 -	EXEMPLO DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGRO QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	83
FIGURA 26 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS, FEMININO E MASCULINO QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	84
FIGURA 27 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS, FEMININO E MASCULINO QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	85
FIGURA 28 -	EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS, FEMININO E MASCULINO QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	87
FIGURA 29 -	EXEMPLO DE TEXTO DE PERSONAGEM FEMININA QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	87
FIGURA 30 -	EXEMPLO DE TEXTO DE PERSONAGEM MASCULINO QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	88
FIGURA 31 -	EXEMPLO DE TEXTO DE PERSONAGEM MASCULINO QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO.....	89

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 -	SÍNTESE DE RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE O NEGRO EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS.....	14
QUADRO 2 -	PROCEDIMENTOS DO REFERENCIAL METODOLÓGICO DA HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE.....	43
QUADRO 3 -	TÍTULOS SORTEADOS PARA COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	46
QUADRO 4 -	CATEGORIAS PARA CODIFICAÇÃO DOS DADOS CATALOGRÁFICOS DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	47
QUADRO 5 -	CATEGORIAS PARA CODIFICAÇÃO DOS DADOS CATALOGRÁFICOS DAS UNIDADES DE LEITURA.....	48
TABELA 1 -	NÚMEROS DA AMOSTRA.....	48
TABELA 2 -	CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DE DADOS CATALOGRÁFICOS.....	49
TABELA 3 -	CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DE PROFISSIONAIS DE PRODUÇÃO LISTADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DA AMOSTRA PNLD 2007.....	50
TABELA 4 -	CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DOS AUTORES DAS 73 UNIDADES DE LEITURA.....	51
TABELA 5 -	CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DAS UNIDADES DE LEITURA.....	52
TABELA 6 -	CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DAS UNIDADES DE LEITURA.....	53
QUADRO 6 -	CATEGORIAS PARA CODIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS NOS TEXTOS DE LEITURA.....	54
QUADRO 7 -	CATEGORIAS PARA CODIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS NAS ILUSTRAÇÕES DAS CAPAS E DAS UNIDADES DE LEITURA.....	55
TABELA 7 -	CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DOS PERSONAGENS NAS UNIDADES DE LEITURA.....	56
TABELA 8 -	CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DE PERSONAGENS NAS ILUSTRAÇÕES DAS UNIDADES DE LEITURA.....	58
TABELA 9 -	CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DE PERSONAGENS NAS ILUSTRAÇÕES DAS CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - CAMPO DO ESTUDO	
1.1 SOBRE O OBJETO.....	13
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO	
2.1 RACISMO E IDEOLOGIA.....	19
2.1.1 IDEOLOGIA DE RAÇA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	21
2.2 SEXISMO - IDEOLOGIA DE GÊNERO.....	27
2.2.1 RACISMO E SEXISMO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	29
2.3 LIVRO DIDÁTICO - MEIO DE COMUNICAÇÃO DE MASSA.....	32
2.3.1 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	34
2.3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO MEDIADORA DA REINTERPRETAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....	37
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE FORMAL E REINTERPRETAÇÃO DAS FORMAS SIMBÓLICAS	
3.1 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE FORMAL.....	42
3.2 INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO.....	44
3.2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS E UNIDADES DE LEITURA.....	45
3.2.2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PERSONAGENS.....	54
3.2.3 PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS, FEMININOS E MASCULINOS NOS TEXTOS DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	61
3.2.4 ANÁLISE DIACRÔNICA: MODIFICAÇÕES E PERMANÊNCIAS NO DISCURSO RACISTA E SEXISTA.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

Diante da importância do livro didático na educação pública brasileira, constituindo-se muitas vezes no principal recurso utilizado pelo(a) professor(a), torna-se necessária uma análise criteriosa de alguns aspectos imprescindíveis para a efetivação de uma educação inclusiva, que respeite a diversidade humana e para que possa ser, de fato, democrática. Esta monografia dedica-se ao estudo das relações de raça e gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados à 4ª série do ensino fundamental, aprovados no PNLD 2007 (Plano Nacional do Livro Didático).

O estudo dá continuidade às pesquisas de Silva (2005) e Moura (2007) e tem como objetivo analisar as permanências e mudanças em discursos e imagens veiculados por livros didáticos de Língua Portuguesa destinados à 4ª série do Ensino Fundamental no PNLD 2007. A concepção aqui adotada é de que o livro didático constitui-se num importante instrumento educacional, que auxilia o professor no desenvolvimento das atividades, mas que, além disso, caracteriza-se como um meio de comunicação de massa por difundir conceitos e ideologias entre os sujeitos envolvidos na prática educativa, principalmente os alunos.

O trabalho está dividido em 3 capítulos. O primeiro fará uma exposição acerca das pesquisas brasileiras relativas ao objeto de estudo. O segundo perpassará importantes aspectos históricos para a fundamentação relacionada ao racismo e sexismo, e contextualizará o livro didático como meio de comunicação de massa. Os critérios de avaliação do livro didático no Brasil também serão abordados no segundo capítulo, bem como a compreensão de como a prática pedagógica pode constituir-se numa mediadora da reinterpretação do livro didático. O terceiro capítulo entrará nas orientações teórico-metodológicas e encaminhamento da pesquisa. Os resultados também serão apresentados no terceiro capítulo, numa análise articulada com outras pesquisas realizadas sobre o tema. Por fim, as considerações finais abordam no que a pesquisa contribuiu e no que poderá contribuir para análises futuras.

CAPÍTULO 1

CAMPO DO ESTUDO

1.1 SOBRE O OBJETO

O livro didático constitui-se num importante instrumento de trabalho do professor. Seu discurso pode trazer, sustentar e perpetuar conceitos, preconceitos e práticas que os movimentos sociais tem buscado superar, eliminar ou modificar com o avanço das discussões e das políticas. Por isso, a importância de se realizar um trabalho de pesquisa sobre as *Relações de Raça e Gênero em Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, uma vez que somente através de estudos sistemáticos será possível levantar, quantificar, registrar, analisar e discutir o que se tem feito para melhorar aspectos relevantes das discussões atuais sobre diversidade e discursos dirigidos à infância. Estes aspectos relevantes não dizem respeito somente aos conteúdos, mas às mensagens existentes e repassadas nas entrelinhas, nas belas e pequenas imagens, agindo quase que imperceptivelmente ou abertamente de forma a continuar privilegiando um grupo em detrimento de outros.

Os estudos sobre livros didáticos intensificaram-se no Brasil a partir da década de 80 e, especificamente, sobre relações étnico-raciais a partir dos anos 90. Em exaustiva revisão de literatura, Silva (2005, p. 10) aponta que as pesquisas preocupadas com o discurso racista em livros didáticos focalizaram, preferencialmente, aqueles destinados ao ensino fundamental e privilegiaram as disciplinas escolares de História e Língua Portuguesa. A partir destes estudos é possível realizar uma leitura que exige um conhecimento específico, porém que pode ser de acesso dos autores de livros didáticos, dos autores de unidades de leitura, enfim, de todos aqueles que percebem, preocupam-se e que pretendem desenvolver um olhar mais criterioso para a construção de uma escola igualitária.

O livro como material didático, na atualidade, é mais do que uma mera ferramenta de trabalho do professor. Com a evolução que teve, ocupa papel de realce como veículo de reciclagem de conhecimentos dos professores, instrumento indispensável e insubstituível no desenvolvimento das aulas e está para o aluno como o prolongamento da ação do professor (OLIVEIRA, 1984, p. 27).

- **Personagem branco como representante da espécie**, muito mais freqüente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capas (Pinto, 1981, 1987; Ana Célia Silva, 1987, 1988a, 1988b; Brasil/FAE, 1994); personagem negro menos elaborado, prioritariamente identificado pela raça, ao passo que o branco, por nome próprio, atributos familiares e origens de nacionalidade (Pinto, 1981, 1987; Ana Célia Silva 1988a; Cruz, 2000). **Sub-representação do negro**, mas com maiores índices de representação, em ilustrações, no centro ou em posições de destaque (Ana Célia Silva, 2001a).
- **Personagens negros apareceram menos freqüentemente em contexto familiar** (Pinto, 1981; Ana Célia Silva, 1988a, 2001a; Brasil/FAE, 1994). Quando apresentada, a família foi invariavelmente pobre (Triumpho, 1987). Os papéis familiares foram omitidos ou menos numerosos (Ana Célia Silva, 1988a).
- **Personagens negros desempenharam um número limitado de atividades profissionais, em geral as de menor prestígio e poder** (Pinto, 1981, 1987; Ana Célia Silva, 1987, 1988a; Brasil/FAE, 1994). Representação majoritária dos negros executando trabalhos braçais (Cruz, 2000). Tendência à diversificação de papéis e funções profissionais dos negros e representação dos mesmos com poder aquisitivo (Ana Célia Silva, 2000, 2001a).
- **Crianças negras representadas em situações consideradas negativas** (Ana Célia Silva, 1988a), raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer (Ana Célia Silva, 1988a). Contrariamente, menções positivas à criança negra; a utilização de nome próprio para tal criança; a presença em práticas de atividades de lazer e em situação escolar (Ana Célia Silva, 2000, 2001).
- Tratamento estético das ilustrações apresentou o **negro com traços grotescos e estereotipados** (Pinto, 1981, 1987; Ana Célia Silva, 1987, 1988a; Marco Oliveira, 2000). Ana Célia Silva, ao contrário (2000, 2001), encontrou representação positiva de características fenotípicas de personagens negros.
- **Tentativas de romper com a associação do negro com a figura de escravo produziram associações com personagens estereotipados/folclóricos** (Cruz, 2000).
- **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 maiores possibilidades de atuação e autonomia. (Pinto, 1981, 1987; Chinellato, 1996; Cruz, 2000).
- As crônicas mais freqüentes em textos didáticos apresentaram os **personagens negros pobres ou miseráveis, que desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados** (Chinellato, 1996). Por outro lado, **as narrativas das crônicas desvelaram a existência do preconceito e o utilizaram para expor ao ridículo os agentes preconceituosos** (Chinellato, 1996).
- Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentaram as **concepções preconceituosas compartilhadas**, ou “introjetadas”, **pelos personagens negros** (Chinellato, 1996).
- **Contexto sócio-cultural do negro omitido** nos livros analisados, nos quais prevaleceram os valores da cultura européia (Triumpho, 1987; Ana Célia Silva, 1988a, 2000, 2001; Chinellato, 1996; Marco Oliveira, 2000). Predominância de perspectiva eurocêntrica de história (Triumpho, 1987; Negrão, 1988; Marco Oliveira, 2000). A complexidade das culturas africanas não foi abordada (Pinto, 1999).
- **Ênfase na representação do negro escravo, vinculado-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo** (Marco Oliveira, 2000), **associando o trabalho livre e o progresso do país aos brancos** (Cruz, 2000). No que se refere à resistência negra, enfatizaram-se manifestações individuais em lugar de coletivas. Afirmações restritivas e abordagens simplificadoras sobre cultura e história afro-brasileira (Marco Oliveira, 2000; Cruz, 2000; Pinto, 1999).
- Livros didáticos mantiveram **a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada** (Marco Oliveira, 2000; Pinto, 1999; Cruz, 2000).

QUADRO 1 - SÍNTESE DE RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE O NEGRO EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS
 FONTE: SILVA (2005, p. 14)

A síntese apresenta os principais resultados obtidos por pesquisadores em estudos sobre as representações étnico-raciais nos livros didáticos, que apontaram uma freqüente estereotipia nas representações da população negra e o reforço da exclusão social. Entretanto, para além da síntese dos resultados de pesquisas sobre o negro em livros didáticos, é preciso observar que, em seu conjunto, a produção é relativamente frágil, teórica e metodologicamente fragmentada e inconstante (ROSEMBERG, BAZZILI e SILVA, 2003, p. 131).

Além da necessidade de aprofundamento teórico conceitual indispensável à constituição de um campo de estudos, os autores notaram 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 poderia-se falar em campo de conhecimento constituído (ROSEMBERG, BAZZILI e SILVA, 2003, p. 131).

No que se refere ao Programa Nacional do Livro Didático, na literatura disponível, os autores não encontraram referência a uma preocupação específica com componentes racistas nos livros didáticos até a implantação, em 1996, do processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD (ROSEMBERG, BAZZILI e SILVA, 2003, p. 138). Antes de 2005, o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) estabelecia, em relação à diversidade, um critério de exclusão de livros que tivessem em seus textos ou imagens passagens discriminatórias. Contudo, os estudos de Silva (2005) e Moura (2007) apontaram que tal critério informava aos avaliadores para procurarem formas discriminatórias explícitas e eram praticamente inócuos. A partir de 2005 a reação mudou da negativa para a propositiva: os livros deveriam valorizar a diversidade de gênero e cor-etnia.

Entretanto, conforme análise das sínteses elaboradas pelo MEC (Brasil, 2006) e publicadas no *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa 2007*, distribuídos a todas as escolas para que os(as) professores(as) conheçam as coleções e selecionem os livros que serão usados por seus alunos durante três anos, Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 22) não encontraram qualquer informação sobre o tratamento dado

pelos livros ali apresentados a preconceitos, estereótipos ou discriminações. Isto é, a minuciosa descrição de cada coleção (cinco páginas impressas para cada uma) se centra, exclusivamente, em critérios teóricos, conceituais e metodológicos relacionados ao ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, critérios que, por sua vez, não são considerados pelos estudos que tratam do sexismo em LD.

Contudo, no *Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa 2007*, apenas na ficha de avaliação, observando o quesito *Contribuição para uma Ética Plural e Democrática*, foi possível identificar os seguintes critérios: a) representação da diversidade étnica, regional, lingüística, cultural e de gênero (em textos e imagens); b) discussão de atitudes preconceituosas e de estereótipos; c) reforço à construção de uma identidade positiva de crianças que vivenciam contextos familiares e sociais estigmatizados (BRASIL, 2006, p. 284).

Portanto, no presente estudo, o objetivo será analisar sob a perspectiva das relações de raça e gênero e, com base nas pesquisas realizadas por Silva (2005) e Moura (2007), as permanências e mudanças nos discursos e imagens veiculados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados à 4ª série do Ensino Fundamental no PNLD 2007. Pretende-se verificar em que medida as mudanças tiveram impacto e foram incorporadas pelos atores envolvidos na produção dos livros didáticos nacionais e quais indicadores apontam para a valorização, isto é, para as mudanças e quais apontam para a manutenção de práticas discriminatórias.

De acordo com Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 2) a análise das imagens de “mulher”, “relações de gênero”, “sexismo”, “estereótipos sexuais ou de gênero” nos LD (livros didáticos), que se inicia nas décadas de 1960-1970, toma o LD seja como “informante” ou como “construtor” de mentalidades, no caso dos “papéis sexuais” ou das “identidades de gênero” conforme o período considerado. Porém, esta produção não se originou de grupos de pesquisa ou de educadores interessados primeiro nos LD: se originou e se fixa como uma produção de acadêmicas e ativistas feministas que estão demarcando um problema social – a denúncia da “educação diferenciada” de meninas e meninos, o viés “sexista” na educação – e construindo agendas e estratégias políticas de combate à discriminação das mulheres. Esta marca de origem impregnou ambas áreas de pesquisa e intervenção: o tema “estereótipos sexuais” não adentrou a

grande área de pesquisa sobre LD, da mesma forma que a área de estudos sobre LD pouca entrada tem tido na produção acadêmica sobre “estereótipos sexuais”. Tal guetização, na visão dos autores, tem conseqüências no impacto que esta mobilização tem tido nas propostas de alteração do conteúdo dos LD.

Para Thompson (1995, p. 127) 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, do ponto de vista do autor, defender que as relações de classe são *a única*, ou, em todas as circunstâncias, *a principal*, característica estrutural dos contextos sociais com referência aos quais a análise da ideologia devesse ser feita. Ao contrário, parece-lhe fundamental reconhecer que existem relações de poder sistematicamente assimétricas que estão baseadas em fatores diferentes dos de classe – que estão baseadas, por exemplo em fatores de sexo, idade, origem étnica – e parece-lhe essencial ampliar o marco referencial para a análise da ideologia para dar conta desses fatores. A teoria geral da reprodução social organizada pelo estado e legitimada pela ideologia, à medida que dá ênfase às relações de classe e que vê o campo ideológico como estruturado fundamentalmente pela ideologia da classe dominante ou da facção de classe, tende a sobrevalorizar a importância da classe na análise da ideologia e a marginalizar outros tipos de dominação, tais como as formas simbólicas que servem para garanti-las.

Conforme verificações de Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 7, 8), como ocorrera nos EUA, a denúncia de sexismo nos LD na Europa, América Latina e Caribe, África e Ásia tem sido acompanhada de recomendações e ações diversificadas para sua superação: sensibilização da opinião pública, alteração da legislação, concursos e premiação de livros não-sexistas, códigos de auto-regulação de editoras, formação de educadores e produtores de LD, além de inúmeras publicações, seminários e encontros. Tais iniciativas, múltiplas e diversificadas, não parecem, porém, obedecer a um plano sistemático, com objetivos e estratégias definidas para alterar os conteúdos especialmente no plano da criação de textos e imagens. O foco privilegiado parece ser a crítica, a denúncia. Assim, a partir do final dos anos 1980, inicia-se o que Blumberg (2007 apud ROSEMBERG, MOURA e SILVA, 2009, p. 8) denomina a segunda geração

de estudos sobre *gender bias* (preconceitos sexistas) nos LD, agora em perspectiva diacrônica e de monitoramento.

De um modo geral, os estudos assinalam que ocorreu a eliminação de preconceitos explícitos, mas que persistem estereótipos de gênero sutis nos LD e que ainda há muito a caminhar para sua superação. Nesse contexto, conforme apontam Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 12) a produção sobre sexismo nos LD, apesar de ter se mantido em cenário acadêmico desde 1975, é, também no Brasil, esporádica, de autorias individuais, sem se organizar em grupos que debatam divergências teóricas ou políticas ou efetuem o monitoramento de permanências e mudanças no conteúdo dos LD.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

2.1 RACISMO E IDEOLOGIA

Quando nos defrontamos com um tema como o racismo torna-se essencial fazermos alguns questionamentos. Como surgiu? Por quê? Para quê? Para quem? Assim, com o auxílio das diversas produções sobre o assunto, poderemos alcançar algumas respostas que elucidem o aparecimento de algo tão terrível na história da humanidade.

Conforme já apontado por Santos (1980, p. 34) “o racismo não é uma característica da ‘natureza humana’”. Da mesma forma, Pena (2008, p. 9-10) em estudo mais recente, reafirma este conceito. Para ele, há quem pense em raças humanas e racismo como parte essencial da ‘natureza humana’. Isso não é verdade. Pelo contrário, as raças e o racismo são uma invenção recente na história da humanidade. Desde os primórdios, houve violência entre grupos humanos, mas só na era moderna essa violência passou a ser justificada por uma ideologia racista. De fato, nas civilizações antigas não são encontradas evidências inequívocas da existência de racismo. É certo que havia escravidão na Grécia, em Roma, no mundo árabe e em outras regiões. Mas os escravos eram geralmente prisioneiros de guerra e não havia a idéia de que fossem ‘naturalmente’ inferiores aos seus senhores. A escravidão era mais conjuntural que estrutural – se o resultado da guerra tivesse sido outro, os papéis de senhor e escravo estariam invertidos.

Pena (2008) examina a questão das raças humanas e do racismo sob o prisma da biologia e da genética moderna, com uma perspectiva histórica. Ele reúne informações importantes para reforçar o conceito de uma humanidade sem raças e também reafirma o que já fora explicitado por Munanga (2001, p. 11) de que “o preconceito é uma arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre outros”. A emergência do racismo e a cristalização do conceito de raças coincidiram historicamente com dois fenômenos da era moderna: o início do tráfico de escravos da

África para as Américas e o esvanecimento do tradicional espírito religioso em favor de interpretações científicas da natureza (PENA, 2008, p.10).

De acordo com Santos (1980, p. 21-22) as circunstâncias forçaram os europeus a organizar gigantescas explorações de açúcar, tabaco, algodão e minérios nos três continentes. Essas gigantescas explorações eram um empreendimento capitalista e, como tal, buscavam o máximo de lucro. Seus organizadores eram banqueiros e comerciantes estabelecidos em Lisboa, Londres e Amsterdã, os mesmos que bancavam o tráfico negreiro havia mais de cinquenta anos. Que mão-de-obra enviariam para as suas explorações? Só podia ser a escrava. Da Ásia tiravam especiarias; da América, açúcar, fumo, algodão, metais preciosos e da África, seres humanos feitos mercadorias.

Segundo Pena (2008, p. 15-16) uma investigação etiológica do racismo nos leva, como freqüentemente acontece, ao vil metal. O tráfico de escravos da África para as colônias americanas foi uma atividade de enorme lucratividade para as nações envolvidas (Inglaterra, Portugal, Espanha, Holanda, entre outras) e teve expressivo impacto econômico. Não é nenhum exagero afirmar que o tráfico de escravos financiou a Revolução Industrial na Europa. Por outro lado, as atrocidades do abominável, mas lucrativo tráfico de escravos entravam em conflito com a fé cristã. Afinal, a doutrina da unidade da humanidade baseada no relato bíblico de Adão e Eva era um poderoso obstáculo ao desenvolvimento de ideologias racistas. A 'solução' encontrada para conciliar a consciência cristã com as desumanidades a que os senhores submetiam seus escravos foi a invenção de uma ideologia que relegava os africanos a um *status* biologicamente inferior, negando-lhes assim a plena humanidade.

Neste sentido, o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas – chamadas de “relações de dominação”. Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é “*sentido a serviço do poder*” (THOMPSON, 1995, p. 16).

Pena (2008, p. 16) explica que a conciliação do inconciliável precisava ser racionalizada com argumentos da própria religião. Isto envolveu duas vertentes principais. A primeira consistiu em substituir a ênfase da unidade da humanidade a

partir de Adão e Eva por uma divisão triconômica baseada nos filhos de Noé: Cam, Sem e Jafé. Conforme o livro do Gênese, na Bíblia, Cam viu Noé nu e bêbado e contou para seus irmãos, zombando do pai. Ao saber disso, Noé amaldiçoou Cam e o condenou, assim como toda sua descendência, à servidão. Os escravocratas avidamente adotaram uma identificação dos africanos com os descendentes de Cam, uma cômoda justificativa religiosa para a escravidão, embora na própria Bíblia não haja referência à cor de Cam ou qualquer descrição de seus descendentes.

O segundo estratagema religioso inventado pelos escravocratas foi ressaltar o fato de os africanos serem ateus, justificando assim sua escravização. Mas isso gerava outro problema: como tratar o escravo após sua conversão ao cristianismo? A saída encontrada foi postular que os escravos convertidos podiam ser mantidos em servidão porque, embora cristãos, eram descendentes de ateus. Essa racionalização provocou uma infausta mudança de paradigma: os africanos passaram a ser considerados inferiores de maneira irreversível e hereditária. A partir daí, a transmissibilidade genética da inferioridade biológica tornou-se parte integral das doutrinas racistas (PENA, 2008, p. 17).

Portanto, é necessário compreender as dimensões e proporções que o racismo assumiu na contemporaneidade. Como afirma Santos (1980, p. 35) “o racismo é um dos muitos filhos do capital, com a peculiaridade de ter crescido junto com ele”. Assim como o capitalismo tem tomado novas faces e estratégias, o racismo também tem o feito e de forma racionalizada e eficaz. E o problema vai ainda mais além, pois de acordo com o autor “nem mesmo as sociedades socialistas conseguiram arrancar o racismo de seu meio” (SANTOS, 1980, p. 34). Podemos verificar que ele continua em plena vigência, com a diferença de que hoje as políticas anti-racistas buscam neutralizar os seus efeitos devastadores.

2.1.1 IDEOLOGIA DE RAÇA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Com a mesma base européia trazida, principalmente, através dos portugueses, a ideologia racista implantou-se no Brasil mais forte do que nunca para que operasse o sistema de trabalho escravo com o objetivo de explorar o potencial produtivo e econômico brasileiro. Neste sistema, embalado pela Igreja, os índios também foram

alvo da exploração. O tráfico de escravos trouxe ao Brasil milhões de africanos e destes, significativas proporções morreram pelo caminho.

Com o tempo, o racismo no Brasil foi tomando formas próprias, adequando-se às necessidades locais. Criou seu próprio estilo lingüístico, camuflou-se nas relações sociais e consolidou-se como um novo tipo de racismo, um tipo específico e perverso por sua capacidade de dissimulação e eficácia, que toma várias faces da realidade e confunde as pessoas, fazendo-as acreditar que ele não existe e assim continua operando, explorando, excluindo e matando. Por isso, não há como retratar as relações étnico-raciais no Brasil sem que seja necessário trazer à tona o velho mito da democracia racial aqui existente e ainda tão atual.

(...) as ideologias dominadoras euro-ocidentais tem conseguido se dissimular nas mais levianas táticas estratégias, como por exemplo o seu pertinaz e obstinado desejo de ocultar ao Novo Mundo, bem como às suas matrizes européias, a inegável existência das raízes históricas do racismo, especialmente em seu modelo luso-brasileiro (SILVA, 1987, p. 30).

Esse tipo de racismo intitulado por Silva (1987) de “*racismo à brasileira*”, constitui-se no que ele classifica como “o mais capcioso modelo racista das Américas, pomposamente chamado ‘*democracia racial*’” (SILVA, 1987, p. 31). O exemplo sul-americano mais expressivo de dissimulação das suas raízes e com aplicação ao caso brasileiro, focalizando a história social do povo negro, é o que emerge das obras de Gilberto Freyre, principalmente *Casa Grande & Senzala*, lançada em 1933, nas quais nem sempre os estrangeiros podem distinguir o que é científico, o que é ideológico e o que é simplesmente literário, sendo, porém, evidente que o pensamento e as interpretações de Freyre contribuíram, decisivamente, para a construção do ‘tipo ideal’ brasileiro espalhado para o mundo por famosos cientistas sociais, como Frank Tannenbaum, Donald Pierson e outros. E como os norte-americanos não dispunham de elementos históricos e críticos para avaliar o grau de compromisso ideológico, ou de classe, que impregnava algumas análises de latino-americanos, facilmente aceitaram ‘a idéia de que o padrão de integração e antagonismos raciais no Brasil seria essencialmente diferente do padrão vigente naquele país’.

Basicamente ainda desconhecendo o inconformismo e a resistência dos negros sul-americanos, especialmente brasileiros, ainda ‘impressionados com as manifestações de discriminação, preconceito, segregação, tensão e conflitos raciais no

seu país desde a abolição da escravatura', vários sociólogos, antropólogos e historiadores norte-americanos, com facilidade aceitaram, codificaram, sofisticaram e passaram a difundir o que julgaram ser o padrão brasileiro. Passou-se a estudar a situação racial no Brasil sob a ótica da situação nos Estados Unidos. Como diz a lúcida experiência de Octávio Ianni, com isso rapidamente aceitaram a idéia de que o que predomina no Brasil é o preconceito de classe e não o de raça, ou de casta. Dessa forma, só acidentalmente, e sem nenhuma relevância, existiria o fato de que o negro concentra-se nas classes proletárias ou mais pobres no campo e na cidade, na pequena e na grande aglomeração urbana (SILVA, 1987, p. 30-31).

Foi com base nesse modelo de racismo intensamente dissimulado que virou coisa julgada a propagar-se pelo Brasil e pelo estrangeiro o mito de que seríamos uma civilização exemplar, resolvida pelo mais democrático e imparcial processo de miscigenação e amálgama de raças, a causar inveja a todo o Universo. Teríamos repudiado qualquer tipo de segregação moral e juridicamente condenado qualquer espécie de discriminação ou preconceito, restando-nos, para casos imprevistos, o miraculoso respaldo do fato religioso, além do infundado e insustentável exemplo histórico da dominação moura na Península Ibérica, de onde a civilização brasileira teria trazido as suas raízes históricas dotadas de características muito liberais e profundamente generosas. Com esses fundamentos estaria justificado todo o orgulho da história de um povo que teria resolvido os seus problemas raciais sem derramar uma gota de sangue ou enfrentar um conflito sequer. Com essa forte cajadada, ter-se-ia alcançado dois objetivos básicos: primeiro, provado a inexistência de racismo no Brasil; em seguida, mascarado e mesmo escondido o mais remoto processo de elaboração histórica do racismo (SILVA, 1987, p. 31-32).

Numa das passagens que mais afirmam essa contribuição de Freyre (2000) na obra *Casa Grande & Senzala*, o autor afirma que o Brasil agiu corretamente em relação ao escravo e reafirma a estratégia religiosa como meio de integração social e conformismo:

Vê-se quanto foi prudente e sensata a política social seguida no Brasil com relação ao escravo. A religião tornou-se o ponto de encontro e de confraternização entre as duas culturas, a do senhor e a do negro; e nunca uma intransponível ou dura barreira (FREYRE, 2000, p. 410).

De acordo com Moura (1988, p. 18), Artur Ramos, por exemplo, recorre à psicanálise, inicialmente, e ao método histórico-cultural americano, para penetrar naquilo que ele chamava de o mundo do negro brasileiro. A visão culturalista transferia para um choque ou harmonia entre culturas as contradições sociais emergentes ou as conciliações de classes. Antes de Ramos, Gilberto Freyre antecipava-se na elaboração de uma interpretação social do Brasil através das categorias casa-grande e senzala, colocando a nossa escravidão como composta de senhores bondosos e escravos submissos, empaticamente harmônicos, desfazendo, com isto, a possibilidade de se ver o período no qual perdurou o escravismo entre nós como cheio de contradições agudas, sendo que a primeira e mais importante e que determinava todas as outras era a que existia entre senhores e escravos.

Fernandes (1965) possui uma essencial contribuição para a desconstrução do mito da democracia racial brasileira. Para ele, tal mito não possuiria sentido na sociedade escravocrata e senhorial. A própria legitimação da ordem social que aquela sociedade pressupunha, repelia a idéia de uma “democracia racial”. Que igualdade poderia haver entre o “senhor”, o “escravo” e o “liberto”? Com a Abolição e a implantação da República, desapareceram as razões psico-sociais, legais ou morais que impediam a objetivação de semelhante idéia e, uma reelaboração interpretativa de velhas racionalizações foram fundidas e generalizadas em um sistema de referência consistente com o regime republicano. Engendrou-se, assim, um dos grandes mitos de nossos tempos: *o mito da “democracia racial brasileira”*, ou seja, uma filosofia racial democrática. Em conseqüência, tal mito concorreu para difundir e generalizar a consciência falsa da realidade racial, suscitando todo um elenco de convicções etnocêntricas:

1º) a idéia de que ‘o negro não tem problemas no Brasil’; 2º) a idéia de que, pela própria índole do povo brasileiro, ‘*não existem distinções raciais entre nós*’¹; 3º) a idéia de que as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos, durante a expansão urbana e industrial; 4º) a idéia de que ‘*o preto está satisfeito*’ com sua condição social e estilo de vida; 5º) a idéia de que não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com referência ao ‘negro’, excetuando-se o que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania – o que pressupõe o corolário segundo o qual a miséria, a prostituição, a vagabundagem, a desorganização da família seriam efeitos residuais, mas transitórios, a serem

¹ Grifos do autor.

tratados pelos meios tradicionais e superados por mudanças qualitativas espontâneas (FERNANDES, 1965, p. 199).

Este vasto mecanismo de acomodação das elites dirigentes, uma representação ilusória da realidade racial, permitiu que se fechassem os olhos diante do drama coletivo da “população de cor”. Imposto de cima para baixo, como algo essencial à respeitabilidade do brasileiro, ao funcionamento normal das instituições e ao equilíbrio da ordem nacional, o mito acabou caracterizando a “ideologia racial brasileira”, perdendo por completo as identificações que o confinavam à ideologia e às técnicas de dominação de uma classe social. O mito em questão teve alguma utilidade prática, mesmo no momento em que emergia historicamente. As velhas elites contaram com um espaço de tempo de quase três gerações de domínio absoluto, ao sabor do “antigo regime”, e só então começaram a sofrer os efeitos diretos ou indiretos da presença de outros interesses organizados na luta pelo poder e pelo controle ideológico das opiniões. Construído e utilizado para reduzir ao mínimo tal dinamização, o referido mito converteu-se numa formidável barreira ao progresso e a autonomia da população negra – ou seja, ao *advento da democracia racial no Brasil* (FERNANDES, 1965, p. 201).

Para Ianni (1989, p.104) a escravidão do negro não envolve apenas a casa-grande e a senzala, o senhor e o escravo, mas também tudo aquilo que implica nessa concepção de organização e estruturação - uma sociedade que definia uma figura legal de escravo. Enquanto escravo o negro era bom, como liberto, com a lei áurea, um inimigo doméstico e público. Todo esse processo Fernandes (1965) evidencia em sua obra, ficando claro que as relações da sociedade com o negro era permeada de preconceito, tradicionalismo numa certa tentativa de manter o negro escravo de um sistema aonde ele não teria as mínimas chances de se desenvolver em nível de igualdade com o branco. Se há verdade que há ideais humanitários no horizonte dos abolicionistas, também há forças sociais, econômicas e políticas talvez mais profundas, inculcando movimento na história.

No que tange aos meios de comunicação de massa, um exemplo apontado por Santos (1980, p. 47-48) afirma que no governo Médici (1969-1974) nenhum jornal, grande ou pequeno, podia publicar nada sobre índios, esquadrão da morte, movimento

negro e guerrilha – era como se, por decreto, tais problemas não existissem. Segundo o autor, nem mesmo a Campanha Abolicionista (1879-1888) encarou o negro como gente. Baseou-se na idéia de modernizar o país e na compaixão pelos pretos pobres (SANTOS, 1980, p. 53).

Por volta de 1930 foi que começaram a aparecer, primeiro nos jornais e nas organizações de luta negras, expressões como “preconceito racial”, “discriminação racial”, “segregação racial”. Eram desconhecidas antes, porque a sociedade brasileira não precisava delas: os negros não disputavam lugares com os brancos. Eram necessárias agora que o capitalismo em desenvolvimento acirrava as competições. A invenção do “complexo de cor” teve um objetivo: jogar em cima dos não-brancos a culpa das suas dificuldades. *“Você não vence porque tem complexo de cor. A sociedade brasileira não é absolutamente racista”* (SANTOS, 1980, p. 56).

Cerca de quase 30 anos após esse registro de Santos (1980) de que a sociedade brasileira declara que não é racista, um importante diretor de uma das maiores redes de comunicação de massa do mundo e a maior do Brasil, lança um livro com o título *“Não somos racistas”* (KAMEL, 2006). Segundo ele, nos trabalhos de Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Oracy Nogueira e, mais adiante, Carlos Hasenbalg, se a idéia era “fazer ciência”, o resultado sempre foi uma ciência engajada, a favor dos negros explorados contra brancos racistas. A idéia que jazia por trás era que a imagem que tínhamos de nós mesmos acabava por ser maléfica, perversa com os negros.

Demonstrando um certo desapontamento, Kamel (2006, p. 20) afirma que era como se o ideal de nação que ele defende tivesse como objetivo o seu contrário: idealizar uma nação sem racismo para melhor exercer o racismo. O papel da ciência, “para o bem dos negros”, seria desmascarar isso, tirando o véu da ideologia e substituindo-a pela realidade do racismo. Para o autor, esse raciocínio levava, porém, ao paroxismo de permitir a suposição de que um racismo explícito é melhor do que um racismo envergonhado, esquecendo-se de que o primeiro oprime sem pudor, enquanto o segundo, muitas vezes, deixa de oprimir pelo pudor.

Numa tentativa de reformulação da democracia racial, amenização dos resultados do racismo à brasileira ou nova dissimulação das relações raciais brasileiras,

Kamel (2006) tenta desvirtuar os trabalhos realizados por importantes pesquisadores como no trecho a seguir:

Em vez de ver as nossas especificidades e, diante delas, opor-nos frontalmente à situação americana, Oracy acaba por nos igualar, tornando-nos, como sociedade, tão racistas quantos os americanos. Ao reconhecer que no Brasil as relações de amizade inter-raciais, os casamentos mistos, a inexistência de barreiras institucionais contra os negros, a ausência de conflito e de consciência de raça são uma realidade entre nós, Oracy poderia simplesmente chegar à conclusão de que não somos uma sociedade em que o racismo é o traço dominante. Mas ele prefere se apegar às manifestações concretas de racismo que aqui existem – xingar o negro disso e daquilo, preferir o negro em favor do branco, etc. – e dizer que elas são a regra, quando na verdade são, se não a exceção, manifestações minoritárias em nosso modo de viver (KAMEL, 2006, p. 21-22).

Bem se vê a análise equivocada desse grande diretor de jornalismo ao se aventurar na crítica das relações raciais brasileiras. Contudo, palavra por palavra contraditória desse discurso cai por terra ao nos defrontarmos com a dura realidade: os americanos com todo seu racismo histórico já elegeram seu primeiro presidente negro, enquanto que o Brasil “não racista”, com ampla proporção populacional negra, já deveria tê-lo feito. Então, vem a pergunta: por que será que ainda não o fez? Ou por que será que somente com muita dificuldade consegue lançar um(a) candidato(a) negro(a) se aqui, conforme seu pensamento, não existe racismo?

2.2 SEXISMO - IDEOLOGIA DE GÊNERO

A noção de gênero – o que caracteriza o masculino e o feminino – é um construto social elaborado no discurso e que está discursivamente ligada ao sexo: homens devem ser masculinos e mulheres devem ser femininas. Para Weeks (1999 apud MOITA, p. 114), gênero é “uma diferenciação social entre homens e mulheres”.

As contribuições de Scott (1995), para esse debate, representam um auxílio com base em sua proposição, para um novo paradigma teórico que passa a considerar gênero como uma construção social e histórica das diferenças percebidas entre os sexos e, como uma forma primária de dar significado às relações de poder. Tanto Thompson (1995) quanto Scott (1995) podem ser definidos como autores com abordagens sociais críticas, que concebem a sociedade como palco de conflitos e o sujeito como ser ativo. Para ambos autores, as condições estruturais e simbólicas são concebidas como constituintes e construtoras da sociedade. Assim como Thompson

(1995) postula que as relações assimétricas são construções sociais e são apresentadas simbolicamente como naturais, Scott (1995) questiona a naturalização das relações assimétricas de gênero, reapresentando-as como construções sociais (MOURA, 2007, p. 19).

Scott (1995) propõe sua definição de gênero como categoria analítica: “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e, a segunda, ao propor que o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995 apud MOURA, 2007, p. 25). Para a primeira proposição, a autora destaca quatro elementos que se inter-relacionam e fazem parte do processo de construção do gênero na sociedade como um todo que são: as representações simbólicas, os conceitos normativos, a descoberta da permanência intemporal na representação binária e fixa de gênero e a identidade subjetiva.

O primeiro elemento refere-se aos símbolos – que evocam representações simbólicas, às vezes, contraditórias. Por exemplo, na tradição cristã ocidental, a santa e a devassa, que são, ao mesmo tempo, mitos de luz e escuridão, inocências e corrupção. Scott (1995) ressalta que, para os(as) historiadores(as), a questão importante é saber que tipos de representações sobre as mulheres são invocados. O segundo elemento é composto pelos conceitos normativos que expressam interpretações sobre os significados dos símbolos e que limitam e reduzem suas possibilidades metafóricas, sendo expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas ou jurídicas, e que tornam fixa a oposição binária do significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino (SCOTT, 1995 apud MOURA, 2007, p. 26).

O terceiro elemento é a descoberta da permanência intemporal na representação binária e fixa do gênero masculino e feminino no âmbito da política, das instituições e das organizações sociais. O quarto e último elemento se refere à identidade subjetiva sem a pretensão universalista da psicanálise quanto à construção da identidade generificada. Sinaliza para a busca de como as identidades se constroem, relacionando-as com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas. Acrescenta à descrição desses

quatro elementos o fato de considerar as relações entre eles e o modo como se manifestam social e institucionalmente (SCOTT, 1995 apud MOURA, 2007, p. 26).

Em relação à segunda parte de sua proposição, Scott (1995) conceitua gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder, pois esclarece ser “o gênero um campo primário no interior do qual ou por meio do qual, o poder é articulado”. Em continuidade, ressalta que gênero não é o único campo em que o poder é articulado (destaca classe, raça e etnicidade), mas que tem sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas (SCOTT, 1995 apud MOURA, 2007, p. 26).

A autora conclui sua argumentação afirmando que gênero, estabelecido como um conjunto objetivo de referências, estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Afirma, ainda, que “na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder, o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder” (SCOTT, 1995 apud MOURA, 2007, p. 26). Neste sentido, no presente estudo, gênero como categoria analítica, se inter-relaciona com classe, raça e etnicidade, formando um conjunto analítico para a identificação de discrepâncias no contexto social, que incluem o acesso aos bens socialmente produzidos, o acesso ao conhecimento socialmente construído e os territórios de poder.

2.2.1 RACISMO E SEXISMO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Segundo Thompson (1995, p. 18-19) as instituições do estado moderno e as numerosas outras organizações (partidos políticos, grupos de pressão, etc.), que nas sociedades modernas ocupam o território comumente chamado de política, são territórios extremamente importantes de poder e dominação. Mas elas não são os únicos territórios, nem mesmo necessariamente os mais importantes. 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: a casa, o local de trabalho, a sala de aula, 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. Eles implicam desigualdades e assimetrias de poder e recursos, algumas das quais podem estar ligadas a desigualdades e a simetrias mais amplas, que passam de um contexto a outro e que se referem às relações entre homens e mulheres, entre negros e brancos, entre aqueles que têm riqueza e propriedade e aqueles sem riqueza e propriedade.

Ao estudar a ideologia, estamos interessados tanto nos contextos da vida cotidiana como naquele conjunto específico de instituições que compreende a esfera da política, no sentido estrito. É evidente que isso não quer dizer que a esfera da política, no seu sentido mais estrito, seja irrelevante, nem significa que devemos focar exclusivamente os mínimos detalhes da vida cotidiana, ignorando características e pressões estruturais mais amplas. Significa apenas que não devemos esquecer as maneiras como as formas simbólicas são empregadas e articuladas e as maneiras como elas se entrecruzam com relações de poder nos contextos sociais estruturados em que muitos de nós vivemos a maior parte do nosso tempo.

Uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação. Muitos ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambigüidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceitual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores, práticas que precisam ser revistas (GOMES, 2001, p. 143).

De acordo com Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 11-12) como ocorreu em vários países, no Brasil, a década de 1970 também marcou a mudança de paradigma na compreensão das desigualdades sociais entre homens e mulheres, destacando-se a educação na construção dessas desigualdades e, em decorrência, a emergência

da palavra de ordem de combate à educação diferenciada para meninos e meninas. Assim, na primeira manifestação pública do feminismo brasileiro contemporâneo, a crítica aos “estereótipos sexuais na escola” já se fazia presente, com menção aos LD. A partir de então, o tema estereótipos sexuais (ou de gênero), produzidos ou veiculados pelos LD, adentrou a literatura acadêmica, a agenda feminista e, posteriormente (especialmente a partir da década de 1980), a dos governos federal, estaduais e municipais. O tema penetrou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, em 2007, comprou 102,5 milhões de exemplares produzidos por editoras privadas e distribuídos, gratuitamente, nas escolas públicas e comunitárias.

O racismo, por sua vez, ainda é, no Brasil, insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais. A escola manifesta esta ambigüidade no discurso e na prática dos professores (GOMES, 2001, p. 143). De acordo com Apple (2003, p. 250) opor-se ao racismo requer que a gente note o racismo, não que o ignore. Ao colocar o racismo diretamente à nossa frente podemos questionar o Estado, as instituições da sociedade civil e nós mesmos enquanto indivíduos e combater o legado de desigualdade e injustiça herdado do passado e continuamente reproduzido no presente. Nesta mesma linha, um dos mais importantes educadores brasileiros, Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, condena de forma veemente qualquer tipo de discriminação e reafirma o compromisso de que é um dever enfrentá-la:

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas, históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1999, p. 67).

Assim, cabe à escola e aos professores aderir em sua prática pedagógica uma postura de combate à qualquer tipo de discriminação. Como defende Anjos (2001, p. 170) contribuir para a adoção de medidas estruturais na direção de uma política educacional no Brasil, em que as relações de raça e gênero sejam tratadas com mais seriedade.

2.3 LIVRO DIDÁTICO - MEIO DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

A comunicação de massa se tornou um fator principal de transmissão da ideologia nas sociedades modernas, mas ela não é, de modo algum, o único meio. É importante acentuar que a ideologia – entendida de forma ampla como sentido a serviço do poder – opera numa variedade de contextos da vida cotidiana, desde as conversações cotidianas entre amigos até as declarações ministeriais no espaço nobre da televisão. Aqueles que estão interessados na teoria e na análise da ideologia enganar-se-iam se focalizassem exclusivamente a comunicação de massa, como também estariam equivocados se a ignorassem (THOMPSON, 1995, p. 31).

A expressão ‘massa’ deriva do fato de que as mensagens transmitidas pelas indústrias da mídia são, geralmente, acessíveis a audiências relativamente amplas. Este é, certamente, o caso em alguns setores das indústrias da mídia e em alguns estágios de seu desenvolvimento, tais como a circulação massiva da imprensa e das grandes redes de televisão. Contudo, noutros períodos do desenvolvimento das indústrias da mídia (por exemplo, no começo da indústria do jornal) e em alguns setores das indústrias da mídia hoje (por exemplo, editoras de livros e revistas), as audiências eram e permaneceram relativamente pequenas e especializadas.

Por isso, o termo ‘massa’ não deve ser tomado em termos estritamente quantitativos; o ponto importante sobre comunicação de massa não é que um determinado número ou proporção de pessoas receba os produtos, mas que os produtos estão, em princípio, disponíveis a uma pluralidade de receptores. Ainda mais: o termo ‘massa’ é enganador enquanto sugere que as audiências são como amontoados inertes e indiferenciados. Tal percepção ‘obscurece’ o fato de que as mensagens transmitidas pelas indústrias da mídia são recebidas por pessoas específicas, situadas em contextos sócio-históricos específicos. Essas pessoas vêm as mensagens dos meios com graus diferenciados de concentração, interpretam-nas ativamente e dão-lhes sentido subjetivo, relacionando-as a outros aspectos de suas vidas. Ao invés de ver essas pessoas como parte de uma massa inerte e indiferenciada, gostaríamos de deixar aberta a possibilidade de que a recepção das mensagens

desse meios possa ser um processo ativo, inerentemente crítico e socialmente diferenciado (THOMPSON, 1995, p. 287).

Podemos conceber, de maneira ampla, a comunicação de massa como: a produção institucionalizada e a difusão generalizada de bens simbólicos através da transmissão e do armazenamento da informação/comunicação. Ao conceber a comunicação de massa em termos de produção e difusão de bens simbólicos, queremos acentuar a importância de vê-la em relação às instituições interessadas na mercantilização das formas simbólicas (THOMPSON, 1995, p. 288). Podemos verificar quatro características da comunicação de massa: 1) a produção e difusão institucionalizadas de bens simbólicos; 2) institui uma ruptura fundamental entre a produção e a recepção de bens simbólicos; 3) aumenta a acessibilidade das formas simbólicas no tempo e no espaço; 4) implica a circulação pública das formas simbólicas (THOMPSON, 1995, p. 289, 290, 291). Ao categorizarmos as formas simbólicas como fenômenos significativos que são tanto produzidos como recebidos por pessoas situadas em contextos específicos, também supomos que as formas simbólicas são geralmente transmitidas, de uma maneira ou outra, de produtor para receptor. Thompson (1995) descreve esse fato como a transmissão cultural das formas simbólicas e distingue três aspectos desse processo.

Em primeiro lugar, a transmissão cultural envolve o uso de um meio técnico, ou substrato material, pelo qual uma forma simbólica é produzida e transmitida. O meio técnico garante certo grau de fixação do conteúdo significativo, como também permite certo grau de reprodução das formas simbólicas. O grau de fixação e reprodução depende da natureza do meio – uma mensagem gravada em pedra terá, em geral, um grau muito maior de fixação, mas um grau bem menor de reprodução das formas simbólicas. Um segundo aspecto de transmissão cultural se refere ao aparato institucional em que o meio técnico é desenvolvido. O desenvolvimento dos meios técnicos é, muitas vezes, parte de um contexto institucional bem mais amplo, que inclui sistemas de produção de formas simbólicas e canais de difusão seletiva. O terceiro aspecto tem a ver com o que pode ser chamado de distanciamento espaço-temporal ‘implicado na transmissão cultural. A transmissão de uma forma simbólica implica necessariamente a separação, até certo ponto, dessa forma do contexto original de sua

produção: ela se distancia desse contexto, tanto espacialmente como temporalmente, e é inserida em novos contextos que estão localizados em tempos e espaços diferentes. Dessa maneira, as formas simbólicas adquirem o que pode ser chamado de ‘acessibilidade ampliada’, no tempo e no espaço. Tornam-se acessíveis a um número bem mais amplo de possíveis receptores que podem estar situados em contextos remotos, tanto espacial como temporalmente, dos contextos originais de produção (THOMPSON, 1995, p. 23-24).

2.3.1 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A partir de 1996 os livros didáticos comprados pelo MEC passaram pela avaliação do PNLD que estabelece que “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1997). De acordo com Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 19-21) desde 1996, o “preconceito” de sexo/gênero constitui um dos critérios para eliminar livro didático (LD) do sistema oficial brasileiro de compra e distribuição. Silva (2008) procedeu à análise dos bastidores desses avanços na sistemática de análise dos LD, destacando como se deu a participação dos movimentos sociais. Com base em depoimentos de técnicos atuando na administração federal, assinala que os seminários realizados nos anos 1980 e 1990 sobre o tema estereótipos de gênero/raça fortaleceram o poder de negociação do MEC com as editoras resistentes, até então, a processos oficiais de avaliação dos LD. Com sua posição fortalecida, o MEC iniciou nova estratégia de pressão das editoras, desta feita fazendo vaziar para a imprensa os resultados da avaliação de 1993, que encontrara erros conceituais grosseiros nos LD comprados pelo governo federal e distribuídos às escolas.

Tal estratégia fez com que as editoras acatassem a definição de critérios para a avaliação dos LD e a aliança do MEC com os movimentos negro e feminista, a partir de então, deixou de ser importante. Assim, apesar de a veiculação de racismo e sexismo permanecer como critérios excludentes nos editais de licitação dos LD, as comissões de avaliação são compostas exclusivamente por professores universitários especialistas nas áreas disciplinares dos LD que avaliam. Portanto, dada a

peculiaridade da produção acadêmica sobre sexismo/racismo nos LD (que permanece em gueto, no formato de teses/dissertações, pouco produzida e difundida nas áreas disciplinares, como vimos), pode-se supor que as comissões de avaliação do LD constituídas pelo MEC não têm uma formação consistente sobre racismo e sexismo discursivo, além daquela compartilhada pelo senso comum. Além disso, deve-se atentar que os critérios adotam o termo preconceito e não estereótipo (é vedado “veicular preconceitos de origem, cor, condição econômica-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação”), que pode ser interpretado como sinônimo apenas de conteúdos que explicitam abertamente (e não veladamente) concepção desfavorável a segmentos étnico-raciais e à mulher.

Analisando a produção de 1980 a 2000, Moura (2007) observa permanências e alterações no tratamento ao tema. De um lado, destaca que o tema permanece na agenda do movimento feminista. Por exemplo, Farah (1998 apud ROSEMBERG, MOURA e SILVA, 2009, p. 15) identifica “o combate à discriminação da mulher nos LD” como um dos tópicos que localizou nos programas e projetos de organizações de mulheres e feministas da década de 1990. Além disso, a Plataforma Política Feminista de 2004 e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, SPM, 2004 apud ROSEMBERG, MOURA e SILVA, 2009, p. 15) mantêm o quesito de avaliação, seleção e distribuição de LD que garantam “o cumprimento adequado dos critérios referentes à não discriminação de gênero, raça, etnia e orientação sexual”, bem como seu monitoramento, o incentivo à produção de LD não discriminatórios e a formação de professores.

A persistência de padrões sexistas no LD convive com declarações e ações do Estado brasileiro visando ao tratamento igualitário de mulheres e homens na educação. Assim, o Brasil foi signatário de todos os acordos internacionais na matéria, enfatizando, quando a ocasião se apresentava, que nosso sistema educacional garante igualdade de acesso a homens e mulheres. Notáveis também têm sido as ações que o governo federal vem assumindo e que propiciaram introduzir o tema das discriminações de gênero na educação e nos LD. Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 19) localizaram quatro principais ações, resumidas a seguir.

1) Ministério da Justiça (que abrigava o CNDM) e MEC assinaram em 1996, protocolo de colaboração para o combate à discriminação contra as mulheres na educação, que seria incluído como um dos critérios a serem considerados na avaliação dos LD comprados e distribuídos pelo MEC, no contexto da sistemática então sendo constituída na política do LD.

2) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) incluíram como objetivo questionar padrões de desigualdade de gênero e incentivar, na escola, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, o “respeito pelo outro sexo” e “pelas variadas expressões do feminino e masculino” (BRASIL, 1997, apud VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 16).

3) A avaliação dos LD incluiu, a partir de 1996, um quesito que atenta a “preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1997).

4) O Plano Nacional de Educação (2001) incluiu critério de avaliação do LD (além da correção conceitual e de aspectos metodológicos) relativo à “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (VIANNA E UNBEHAUM, 2004 apud ROSEMBERG, MOURA e SILVA, 2009, p. 15).

Tais questões foram colocadas por Beisiegel (2001 apud ROSEMBERG, MOURA e SILVA, 2009, p. 21-22) no estudo que realizou sobre os pareceres emitidos pela Comissão de Avaliação de LD de Língua Portuguesa em 1998. Analisando pareceres emitidos pela Comissão sobre livros que haviam sido recusados (“excluídos”) ou que obtiveram uma baixa qualificação (“não recomendados”), observa que, “não obstante o rigor da análise realizada pelas equipes de especialistas”, “estereótipos, discriminações ou preconceitos” sustentaram “apenas excepcionalmente” as classificações atribuídas.

Ressalvadas as poucas exceções, os pareceres do PNLD, nos itens sobre etnia e gênero, retornam aos pontos de partida da análise de livros didáticos de 50 e 60, limitando-se à captação de manifestações explícitas dos fenômenos. E foi exatamente isto que foi observado por Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 151) na

análise de Val e Castanheira (2005), especialistas em Língua Portuguesa, uma delas participando da Comissão de Avaliação, que assinalam, em síntese sobre a qualidade dos LD avaliados pelo MEC em 2004: “nenhuma das obras avaliadas foi excluída por apresentar preconceitos de qualquer tipo, inclusive lingüístico, fato que, por si só, é indicativo de que autores e editores estão atentos a esse critério de eliminação” Ou seja, a sensibilidade do filtro interposto pela Comissão de Avaliação foi considerada acima do bem e do mal. Deve-se ter em mente que, de modo geral, as comissões de avaliação são rigorosas para os outros critérios, tendo vários títulos, ou atribuído-lhes baixa classificação (VAL e CASTANHEIRA, 2005 apud ROSEMBERG, MOURA e SILVA, 2009, p. 21).

Tais procedimentos adotados na avaliação dos LD e a constatação de permanência de estereótipos têm impulsionado a reivindicação de que representantes de movimentos sociais (negro, indígena e feminista) e de professores usuários dos livros participem das comissões de avaliação (SILVA JR., 2004; BRASIL, 2004 apud ROSEMBERG, MOURA e SILVA, 2009, p. 22). Entretanto, para os autores, esta proposta simplifica a complexidade da missão, posto que as desigualdades sociais não atingem de mesmo modo os diferentes segmentos sociais, os movimentos sociais não são monolíticos internamente, tampouco compartilham de agendas políticas idênticas ou dispõem de mesmo repertório para apreender estereótipos e discriminações, ou ainda para produzir livros livres de discriminações de gênero, raça e idade que satisfaçam a todos.

2.3.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO MEDIADORA DA REINTERPRETAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

De acordo com Thompson (1995, p. 18) as formas simbólicas, ou sistemas simbólicos, não são ideológicos em si mesmos: se eles são ideológicos, e o quanto são ideológicos, depende das maneiras como eles são usados e entendidos em contextos sociais específicos. Ao estudar a ideologia, não estamos simplesmente interessados em categorizar e analisar um sistema de pensamento ou crença, nem em analisar uma forma ou sistema simbólico tomado em si mesmo. Ao contrário, estamos interessados em alguns dos que podem ser chamados de *usos sociais das formas simbólicas*.

Estamos interessados em se, em que medida e como (se for o caso) as formas simbólicas servem para estabelecer e sustentar relações de dominação nos contextos sociais em que elas são produzidas, transmitidas e recebidas. Este enfoque pode levar-nos a olhar uma forma simbólica ou um sistema como ideológico num contexto e como radical, subversivo, contestador noutro. Pode levar-nos a ver o discurso sobre direitos humanos, por exemplo, como apoiando o *status quo* num contexto e como subversivo noutro. 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.

No domínio da escola, o livro didático, ao lado do professor, é um instrumento poderoso, obrigatório para todos os alunos, e com autoridade suplementar de ser uma obra escrita. Os programas escolares assinalam os temas a serem desenvolvidos em cada nível de aprendizagem e definem o quanto estudar, mas não interferem na reformulação dos conteúdos. De acordo com Camargo (apud TELLES, 1991, p. 21) ‘sua função reguladora (dos manuais) não é apenas a de operacionalizar normas estabelecidas pela legislação; transforma-se por sua vez em instrumento normativo, mesmo quando aquelas imposições deixam de existir. Basta lembrar que não há mais programas oficiais, com a listagem dos pontos a serem ministrados no decorrer do ano letivo; os livros didáticos continuam, entretanto, a seguir com alterações mínimas a programação tradicional, veiculando conteúdos sempre iguais, distribuídos de maneira idêntica pelas diferentes séries.

Segundo Thompson (1995, p. 409) “apropriação”, para usar a terminologia da hermenêutica, é o processo de “tornar próprio” algo que é novo, alheio, estranho; o que discute aqui é o que o processo de “tornar próprio” deve ser entendido em relação a pessoas específicas que, no curso de sua vida diária, recebem mensagens, falam sobre elas com outros e, através de um processo contínuo de elaboração discursiva, as integram em sua vida. Esse é um processo ativo e potencialmente crítico, em que as pessoas estão constantemente envolvidas, num esforço para compreender, um esforço de dar sentido às mensagens que recebem, de avaliá-las, relacionar-se com elas e partilhá-las com outros. A idéia de que os receptores de mensagens são espectadores passivos, esponjas inertes que simplesmente absorvem o material jogado sobre eles, é

um mito enganador que não condiz com o caráter real da apropriação, como processo contínuo de interpretação e incorporação.

É bem verdade que todos os alunos não lêem um livro da mesma maneira. Segundo Telles (1991, p. 25) é essencial manter sempre presente no espírito que há duas maneiras de se ler um livro: uma passiva que sofre a mensagem e uma recepção ativa que procura no livro... a reflexão... Se por um lado, o aluno não precisa ler passivamente um livro e receber a mensagem, por outro, a reafirmação constante de conteúdo acabará por aborrecê-lo e convencê-lo, e mais ainda, porque para a maioria absoluta deles esta será a única chance de se confrontar com livros de caráter histórico. No mais, estarão em contato com os meios de comunicação de massa, com os filmes de faroeste e com Tarzan, que, no que se refere ao nosso ponto de maior interesse – como são abordadas outras culturas – mereceriam um estudo à parte, pois também estão carregados de preconceitos e estereótipos.

Através de eufemismos, dos verbos utilizados, certos fatos são mencionados, outros silenciados, há uma seleção centrada no local dos espaços ‘importantes’ da história. As palavras empregadas induzem a uma determinada visão, como, por exemplo, Vasco da Gama chega à Índia, depois são enviados vice-reis como os Albuquerque e outros, havendo uma extensão do mundo conhecido. Não se empregam palavras como invasão, exploração, conquista (TELLES, 1991, p. 25).

Como afirma Anjos (2001, p. 171-172) nos livros didáticos de geografia geral e nos Atlas geográficos, o continente africano está colocado nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais. Sendo o último a ser estudado, muitas vezes o tempo escolar fica esgotado para o cumprimento de programa e, muitas vezes a África não é estudada. Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar uma vez que a África, como berço dos antepassados do homem, deveria ser estudada em primeiro lugar, bem como inadequações metodológicas e os conteúdos geográficos; a criação de estereótipos; as informações desatualizadas; os erros e as omissões conceituais e os preconceitos no texto e nas peças gráficas em muitos dos livros didáticos de Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com Silva (2001, p.15,16) o livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas, os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluídos do processo de comunicação.

A presença do negro nos livros, freqüentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e as lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão. Contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial e também da luta das organizações negras, hoje no Brasil e nas Américas (SILVA, 2001, p.18).

O papel do professor como mediador no trabalho pedagógico com o livro didático e da equipe escolar precisa ser de incentivo à análise crítica no que tange às discriminações. Uma possibilidade de intervenção consiste no registro *a posteriori* à aquisição do livro quando identificadas situações, expressões, imagens, textos que tenham menção à discriminação.

De acordo com Lopes (2001, p. 184-185) a nova ordem pedagógica trabalha na fronteira da mudança de valores e instauração de novas práticas: problematização como a forma adequada de abordagem indispensável para que se construam efetivos conhecimentos escolares, a partir do estabelecimento de relação crítica entre as realidades – presente/presente, presente/passado – e expectativas de futuro, com a possibilidade de, usando a criatividade, antever alternativas de soluções para problemas existentes, como por exemplo, os de racismo, preconceito e discriminação racial. A educação escolar de caráter obrigatório, prevista nas leis de ensino vigentes regem: a) ensino dinâmico, em permanente transformação e atualização. Receptivo às mudanças; b) construções sucessivas a partir da realidade com resultado do diálogo permanente estabelecido entre os sujeitos; c) colocar o professor com o compromisso de romper com o papel que tradicionalmente tem assumido, construção coletiva do saber; d) entender e colocar o aluno como centro do processo educativo, sendo que,

com o apoio do professor, aporta novos saberes aos que já detém, invalidando a idéia de que o aluno aprende porque o professor ensina.

Neste sentido, Lopes (2001, p. 184-185) defende que a aprendizagem precisa acontecer de forma contextualizada, usando procedimentos adequados, em o aluno se descubra como membro atuante dessa sociedade, na qual pode e deve ser capaz de interferir e promover modificações que conduzam a um clima de verdadeira cidadania e democracia.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE FORMAL E REINTERPRETAÇÃO DAS FORMAS SIMBÓLICAS

3.1 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE FORMAL

Com base no procedimento metodológico proposto por Thompson (1995) adotado por Silva (2005) na tese *Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa* e Moura (2007) na tese *Relações de Gênero em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Permanências e Mudanças*, este trabalho pretende desenvolver-se sob a mesma ótica, tendo em vista a estruturação do método, a objetividade e enquadramento em pesquisas que envolvem ideologia e meios de comunicação de massa.

Ao desenvolver o marco referencial da hermenêutica de profundidade, Thompson (1995, p. 32-33) apóia-se numa tradição específica de pensamento que chama a atenção para o que poderia ser descrito como as condições hermenêuticas da pesquisa sócio-histórica. Essas condições se originam da constituição do campo-objeto de pesquisa sócio-histórica, um campo-objeto que difere, em certos aspectos fundamentais, dos campos-objeto das ciências naturais. Pois o campo-objeto da pesquisa sócio-histórica não é apenas uma concatenação de objetos e acontecimentos que estão ali para serem observados e explicados: é também um campo subjetivo (um campo-sujeito) que é construído, em parte, pelos sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas cotidianas, estão constantemente interessados em compreender a si próprios e aos outros, em produzir ações e expressões significativas e em interpretar ações e expressões significativas produzidas pelos outros.

Em outras palavras, o objeto-domínio da pesquisa sócio-histórica é um campo pré-interpretado em que os processos de compreensão e interpretação se dão como uma parte rotineira da vida cotidiana das pessoas que, em parte, constituem esse domínio. O caráter pré-interpretado do mundo sócio-histórico é uma característica constitutiva que não tem paralelo nas ciências naturais. Na consecução da pesquisa sócio-histórica, procura-se compreender e explicar uma série de fenômenos que são,

de algum modo, e até certo ponto, já compreendidos pelas pessoas que fazem parte do mundo sócio-histórico; estamos procurando, em poucas palavras, reinterpretar um domínio pré-determinado. A hermenêutica de profundidade como referencial metodológico geral para análise dos fenômenos culturais, isto é para a análise das formas simbólicas em contextos estruturados, é um referencial metodológico que compreende, inicialmente, três fases ou procedimentos.

1ª fase	<i>Análise sócio-histórica</i>	Está interessada nas condições sociais e históricas da produção, circulação e recepção das formas simbólicas. Esta fase é essencial porque as formas simbólicas não subsistem num vácuo: elas são fenômenos sociais contextualizados, são produzidas, circulam e são recebidas dentro de condições sócio-históricas específicas que podem ser reconstruídas com a ajuda de métodos empíricos, observacionais e documentários.
2ª fase	<i>Análise formal ou discursiva</i>	Realizar uma análise formal ou discursiva é estudar formas simbólicas como construções simbólicas complexas que apresentam uma estrutura articulada. Essa fase é essencial porque as formas simbólicas são fenômenos sociais contextualizados e algo mais: elas são construções simbólicas que, em virtude de suas características estruturais, têm possibilidade de e afirmam representar algo, significar algo, dizer algo sobre algo. É esse aspecto adicional e irreduzível das formas simbólicas que exige um tipo diferente de análise, que exige uma fase analítica que se interesse principalmente com a organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e relações.
3ª fase	<i>Interpretação (ou "Reinterpretação")</i>	Esta fase interessa-se pela explicitação criativa do que é dito ou representado pela forma simbólica. Analisa a construção criativa de um possível significado. A fase de interpretação se constrói a partir dos resultados da análise sócio-histórica e da análise formal ou discursiva, mas ela vai além deles, num processo de construção sintética. Ela emprega a análise sócio-histórica e a análise formal ou discursiva para iluminar as condições sociais e as características estruturais da forma simbólica, e procura interpretar uma forma simbólica sob essa luz, procura explicar e elaborar o que diz, o que representa, o que lhe diz respeito. Esse processo de interpretação é ao mesmo tempo um processo de reinterpretação, no sentido que é a reinterpretação – mediada pelas fases do referencial da hermenêutica de profundidade – de um objeto-domínio que já está interpretado e compreendido pelos sujeitos que constituem um mundo sócio-histórico. Ao oferecer uma interpretação das formas simbólicas, reinterpreta-se um campo pré-interpretado e, assim, engajando-se num processo que, por suas própria natureza, faz surgir um conflito de interpretações.

QUADRO 2 – PROCEDIMENTOS DO REFERENCIAL METODOLÓGICO DA HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE

FONTE: THOMPSON (1995, p. 34-35)

Pode-se definir análise cultural como o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. Os fenômenos culturais, deste ponto de vista, devem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural – deve ser vista como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas (THOMPSON, 1995, p. 181).

Estas formas simbólicas estão também inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos dentro dos quais, e por meio dos quais, são produzidas, transmitidas e recebidas. Estes contextos e processos estão estruturados de várias maneiras. Podem estar caracterizados, por exemplo, por relações assimétricas de poder, por acesso diferenciado a recursos e oportunidades e por mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 1995, p. 181).

Esta pesquisa foi desenvolvida de acordo com os critérios e procedimentos indicados na hermenêutica de profundidade, na qual o segundo capítulo dedica-se à análise sócio-histórica e o terceiro capítulo à análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação das formas simbólicas.

3.2 INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO

O termo “formas simbólicas” pode ser usado para uma ampla variedade de fenômenos significativos, desde ações, gestos e rituais até manifestações verbais, textos, programas de televisão e obras de arte. Formas simbólicas são expressões de um sujeito e para um sujeito (ou sujeitos). Isto é, as formas simbólicas são produzidas, construídas e empregadas por um sujeito que, ao produzir e empregar tais formas, está buscando certos objetivos e propósitos e tentando expressar aquilo que ele ‘quer dizer’ ou ‘tenciona’ nas e pelas formas assim produzidas (THOMPSON, 1995, p. 183).

A análise cultural é, em primeiro lugar e principalmente, a elucidação desses padrões de significado, a explicação interpretativa dos significados incorporados às

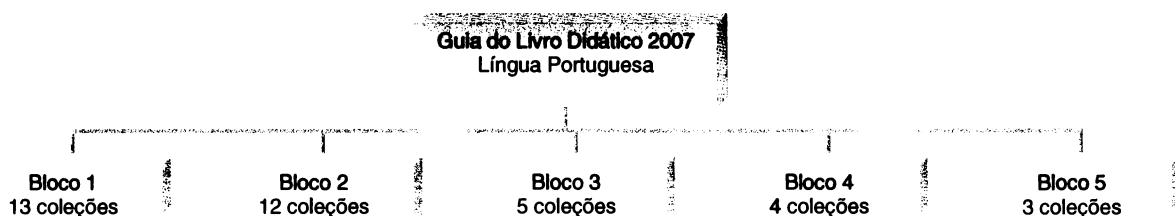
formas simbólicas. De acordo com Thompson (1995) a concepção de cultura como 'concepção simbólica', pode ser caracterizada de maneira ampla como segue:

cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças (THOMPSON, 1995, p. 176).

Para Telles (1991, p. 23-24) o manual – ou livro didático - é também uma obra cultural na medida em que é portador de imagens e valores específicos que pretendem dar conta e explicar a realidade na qual o aluno está inserido.

3.2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS E UNIDADES DE LEITURA

Das 43 coleções de Língua Portuguesa destinadas às séries iniciais do Ensino Fundamental submetidas à avaliação no PNLD 2007, 14% foram **excluídas** e 86% foram **recomendadas** (37 coleções). Para facilitar o processo de escolha, as coleções foram organizadas por blocos no *Guia do Livro Didático 2007*, conforme organograma:



ORGANOGRAMA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS COLEÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA RECOMENDADAS NO PNLD 2007
FONTE: GUIA DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2007

O bloco 1 inclui as coleções organizadas por *unidades temáticas*; o bloco 2 as coleções organizadas por *unidades temáticas sensíveis a gênero/tipo de texto*; o bloco 3 as coleções que apresentam *projetos temáticos*; o bloco 4 as coleções organizadas com *base em textos* e o bloco 5, as *coleções modulares*, organizadas por *eixos de ensino*.

A pesquisa respalda-se quantitativa e qualitativamente em uma amostra dos livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLD 2007. Esta amostra é composta por 9

livros e corresponde à 30% do total de títulos recomendados apresentados no guia do respectivo componente curricular. Os títulos já analisados por Silva (2005) não foram considerados para fins de sorteio.

PROGRAMA/ PERÍODO	Nº	LIVRO	BLOCO	AUTOR(ES)	EDITORIA/ EDIÇÃO ANALISADA
PNLD 2007	1	LEP - Leitura, Expressão, Participação	Bloco 1	Paulo Nunes de Almeida	Saraiva/ 2004
	2	Português	Bloco 1	Carmen Lúcia Bueno Valle Lucinéia Machado de Oliveira	Nova Geração/ 2008
	3	Vivência e Construção	Bloco 2	Vera Lúcia Vieira Mota Rodrigues Angélica de Souza Carvalho Lopes Cláudia Regina Sell de Miranda	Ática/ 2007
	4	Conhecer e Crescer	Bloco 2	Cristiane Burunello Eliane Vieira dos Reis	Escala Educativa/ 2005
	5	Português - Uma Proposta para o Letramento	Bloco 2	Magda Becker Soares	Moderna/ 1999
	6	Projeto Pitangüá – Português	Bloco 3	Editora Moderna	Moderna/ 2005
	7	Vivenciando a Linguagem	Bloco 4	Lourdes Sirtoli de Oliveira Joceli Macedo Borges	Base/ 2004
	8	Porta Aberta	Bloco 4	Isabella Pessoa de M. Carpaneda Angiolina Domanico Bragança	FTD/ 2005
	9	Coleção Ativa	Bloco 5	Maria Fernandes	Escala Educativa/ 2005

QUADRO 3 – TÍTULOS SORTEADOS PARA COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
FONTE: GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA - PNLD (2007)

Os títulos foram numerados e sorteados por bloco proporcionalmente. Um dos principais critérios adotados na seleção e sorteio dos livros didáticos foi a diversificação de editoras. Foram admitidos, no máximo, 2 títulos de uma mesma editora, o que ocorreu com a Moderna e Escala Educacional. Após a realização do sorteio, foi consultado o endereço do FNDE na Internet para que fossem verificadas quais as escolas haviam trabalhado com os títulos sorteados. Após esta verificação, as escolas do município de Curitiba, passaram a ser visitadas. A solicitação dos livros foi realizada diretamente com a direção das escolas que, na maioria das vezes se mostraram

prestativas ao empréstimo para análise, mediante assinatura de termo de compromisso de devolução do exemplar.

Nº	CATEGORIAS
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 4 – CATEGORIAS PARA CODIFICAÇÃO DOS DADOS CATALOGRÁFICOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

FONTE: MANUAL 1 – ANÁLISE E CODIFICAÇÃO DOS DADOS CATALOGRÁFICOS (ROSEMBERG, 1985 e BAZILLI, 1999).

Para fins de levantamento de dados, as informações foram codificadas de acordo com os manuais utilizados nas teses de Silva (2005) e Moura (2007), anteriormente propostos por Bazilli (1999) e adaptadas de Rosemberg (1985). Os livros didáticos foram devidamente catalogados de acordo com as instruções e categorias contidas no Manual 1², conforme quadro 4.

As unidades de leitura foram devidamente catalogadas de acordo com as instruções e categorias contidas no Manual 2³, conforme quadro 5. Os indicadores de

² Anexo I.

³ Anexo II.

cor-etnia são os mesmos aplicados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Nº	CATEGORIAS
1	Número do arquivo
2	Número do livro
3	Número de textos de leitura
4	Número do texto de leitura
5	Número do autor
6	Sexo do autor
7	Cor/ etnia do autor
8	Data de nascimento do autor (ou primeiro autor em co-autoria)
9	Data de nascimento do 2º autor
10	Currículo literário do autor
11	Escola literária do autor
12	Gênero
13	Origem
14	Fonte
15	Ponto-de-vista/ foco narrativo
16	Sexo do narrador
17	Cor/ etnia do narrador
18	Idade do narrador
19	Gênero do título

QUADRO 5 – CATEGORIAS PARA CODIFICAÇÃO DOS DADOS CATALOGRÁFICOS DAS UNIDADES DE LEITURA
 FONTE: MANUAL 2 – ANÁLISE E CODIFICAÇÃO DO TEXTO DE LEITURA

Conforme tabela 1, ao total foram analisadas 73 unidades de leitura⁴ que somaram 306 personagens nos textos, 161 nas ilustrações dos textos e 35 nas capas dos livros didáticos.

NÚMEROS DA AMOSTRA	TOTAL
Número de livros	09
Número de unidades de leitura	73
Número de personagens nas ilustrações das capas	35
Número de personagens nas ilustrações das unidades de leitura	161
Número de personagens nas unidades de leitura	306

TABELA 1 – NÚMEROS DA AMOSTRA
 FONTE: AMOSTRA PNLD 2007 – TABELAS: 1.20; 2.14; 3.1; 4.1; 5.1

Dentre as características predominantes na amostra dos livros didáticos destaca-se a autoria composta por **77%** de pessoas do sexo feminino e a dedicação exclusiva à produção de livros didáticos: **66,7%**. Nota-se o alto índice de

⁴ Anexo V.

indeterminação acerca das informações sobre cor-etnia dos autores e co-autores: **86,67%**, bem como acerca da data de nascimento: **80,01%**.

CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES			N	(%)
Local de Publicação (N = 9)		São Paulo	08	88,9
		Curitiba	01	11,1
Currículo literário (N = 9)		Exclusivamente livros didáticos	6	66,7
		Igualmente à produção para adultos e para crianças	3	33,3
Autor (N = 9)	Sexo	Masculino	1	11,1
		Feminino	7	77,8
		Misto	1	11,1
Cor-etnia (inclusive co-autores) (N = 15)		Branca	2	13,33
		Indeterminada	13	86,67
Data de Nascimento (inclusive co-autores) (N = 15)		1940-1949	2	13,33
		1960-1979	1	6,66
		Indeterminado	12	80,01

TABELA 2 - CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DE DADOS CATALOGRÁFICOS
 FONTE: TABELAS 1.1 a 1.8; 1.17; 1.20

Outra observação importante é a centralização do local de publicação – São Paulo – correspondendo a praticamente **89%**, conforme tabela 2. Considerando que os livros analisados compõem um plano nacional para aquisição de material didático para uso público, verificou-se uma nítida ausência de informações sobre os autores dos livros. Importantes bancos de dados nacionais foram consultados como, por exemplo, o banco de currículos da Plataforma Lattes do CNPQ e apenas 4 foram localizados, sendo que 3 deles estavam incompletos e desatualizados.

Algumas editoras como, por exemplo, a FTD, reservam e disponibilizam um espaço exclusivo para a biografia de seus autores, editores e produtores, mas nem todas possuem esta organização, o que dificulta os trabalhos de pesquisa. As principais informações conseguidas sobre os autores são as que constam nas contra-capas dos próprios livros didáticos. Em relação à cor-etnia, tanto de autores dos livros quanto de

profissionais de produção, os índices de indeterminação são muito elevados, mas para os que tiverem tal característica identificada foram exclusivamente brancos, o que pode ser interpretado como um indicador de hegemonia desse grupo neste segmento.

ÁREAS DOS PROFISSIONAIS DE PRODUÇÃO	CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES		N	(%)
Edição + Ilustração + Capa (N = 27)	Sexo	Masculino	16	59,25%
		Feminino	9	33,35%
		Misto	1	3,7%
		Indeterminado	1	3,7%
	Cor-etnia	Branca	6	22,23%
		Indeterminada	21	77,77%

TABELA 3 - CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DE PROFISSIONAIS DE PRODUÇÃO LISTADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DA AMOSTRA PNLD 2007
FONTE: TABELAS 1.9; 1.10; 1.12 a 1.15

Já no que se refere aos trabalhos técnicos relacionados à produção dos livros didáticos, conforme tabela 3, percebe-se um aumento da participação de pessoas do sexo masculino. Como descrito anteriormente, houve um alto grau de dificuldade na obtenção de dados sobre os autores dos livros. Contudo, na busca de dados dos autores das unidades de leitura⁵, o resultado foi melhor, até porque vários deles são muito conhecidos seja na literatura ou especificamente na literatura infanto-juvenil. Com isso, houve uma diminuição nos índices de indeterminação de informações como pode ser observado na tabela 4.

Dos dados obtidos através das 73 unidades de leitura analisadas, **56,2%** dos autores são de sexo masculino e **35,6%** de sexo feminino, ou seja, as mulheres brancas autoras dos livros escolheram textos de homens brancos como textos de leitura constantes nos livros. Quanto à cor-etnia, quase **66%** dos autores são brancos e apenas **2,7%** são pretos, **1,4%** são pardos e **4,1%** são indígenas. Em relação à data de nascimento, **24,7%** nasceram entre 1950 e 1959 e **17,8%** nasceram entre 1930 e 1939.

Dentre as características predominantes nas unidades de leitura, em relação à fonte, **43,8%** são oriundas da literatura e **45,2%** são oriundas da literatura infanto-juvenil, conforme tabela 5. No que tange aos gêneros textuais, destacam-se a crônica:

⁵ Anexo VI.

28,8%, lenda ou fábula, folclore: 21,9% e a aventura:15,1%. Sobre a origem dos textos, 50,7% são transcrições literais e 30,1% são adaptações da literatura infanto-juvenil.

CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES		N	(%)
Currículo Literário	Principalmente à literatura infantil, secundariamente a livros didáticos	11	15,1
	Exclusivamente à ficção infantil	15	20,5
	Exclusivamente à ficção infantil, sua obra para adultos não é ficcional	1	1,4
	Principalmente à ficção infantil, sua obra para adultos comporta ficção, inclusive romance(s)	6	8,2
	Principalmente a obras não ficcionais para adultos	8	11,0
	Principalmente a obras para adultos, comportando ficção, a exceção de romance	1	1,4
	Principalmente à literatura de ficção para adultos, incluindo romance(s)	11	15,1
	Igualmente à produção para adultos e para crianças	13	17,8
	Indeterminado	7	9,6
	Sexo	Masculino	41
Feminino		26	35,6
Indeterminado		6	8,2
Cor-etnia	Branca	48	65,8
	Preta	2	2,7
	Parda	1	1,4
	Indígena	3	4,1
	Indeterminada	19	26,0
Data de Nascimento	Anterior a 1800	4	5,5
	1850-1900	6	8,2
	1900-1910	2	2,7
	1910-1919	1	1,4
	1920-1929	3	4,1
	1930-1939	13	17,8
	1940-1949	7	9,6
	1950-1959	18	24,7
	1960-1979	3	4,1
	1970-1979	1	1,4
	Indeterminada	15	20,5

TABELA 4 - CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DOS AUTORES DAS 73 UNIDADES DE LEITURA
 FONTE: TABELAS: 2.1 a 2.3; 2.5

A categoria gênero do título analisa se há indicação de personagem do sexo feminino ou masculino já no título do texto. Verificou-se que em **43,8%** dos textos não se aplica a categoria gênero do título.

CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES		N	(%)
Fonte (N = 73)	Literatura	32	43,8
	Literatura infanto-juvenil	33	45,2
	Jornal	2	2,7
	Caderno infantil	3	4,1
	Revista	2	2,7
	Outros	1	1,4
Gênero (N = 73)	Romance	1	1,4
	Aventura	11	15,1
	Crônica	21	28,8
	Moral	1	1,4
	Biografia	2	2,7
	Biografia histórica	4	5,5
	Tema histórico não-biográfico	1	1,4
	"Caderno" de viagem	1	1,4
	Lendas ou fábulas, folclore	16	21,9
	Narrativa informativa	1	1,4
	Humorístico	5	6,8
	Jornalístico	5	6,8
	Carta	4	5,5
Origem (N = 73)	Original	37	50,7
	Adaptação de literatura infantil	22	30,1
	Adaptação de lenda, folclore	5	6,8
	Adaptação de literatura adulta	4	5,5
	Adaptação de mitologia	2	2,7
	Adaptação histórica	2	2,7
Indeterminada	1	1,4	

TABELA 5 - CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DAS UNIDADES DE LEITURA
 FONTE: TABELAS 2.7 a 2.14

Entretanto, quando houve referência, observou-se **34,2%** de atribuições ao gênero especificamente masculino e **16,4%** de atribuições ao gênero especificamente feminino, o que representou mais que o dobro de vantagem para o masculino. Ainda

sobre as características predominantes constatadas nas unidades de leitura, **75,4%** dos textos foram narrativas em 3ª pessoa e **20,5%** memórias e/ou autobiografias. O sexo do narrador, ficou majoritariamente indeterminado com um índice de **71,2%**, sendo que o correspondente para narrador de sexo masculino é **17,8%** e narrador do sexo feminino **11%**.

CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES		N	(%)
Gênero do título (N = 73)	Não se aplica	32	43,8
	Especificamente masculino	25	34,2
	Especificamente feminino	12	16,4
	Misto	4	5,5
Ponto de vista/ Foco narrativo (N = 73)	Memórias, autobiografia	15	20,5
	Narrativa na 3ª pessoa	55	75,4
	Misto	3	4,1
Sexo do narrador (N = 73)	Masculino	13	17,8
	Feminino	8	11,0
	Indeterminado	52	71,2
Cor-etnia do narrador (N = 73)	Branca	11	15,1
	Preta	1	1,4
	Parda	1	1,4
	Indígena	2	2,7
	Indeterminado	58	79,5
Idade do narrador (N = 73)	Criança	10	13,7
	Adolescente	1	1,4
	Adulto	12	16,4
	Indeterminado	55	68,5

TABELA 6 - CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DAS UNIDADES DE LEITURA
 FONTE: TABELAS 2.7 a 2.14

Da mesma forma, o índice de indeterminação para cor-etnia do narrador alcançou os **79,5%** e, ainda assim é possível perceber uma diferença quando este dado foi identificado: **15,1%** são de cor-etnia branca, **1,4%** preta, **1,4%** parda e **2,7%** indígena. Embora nos dados referentes à idade do narrador o índice de indeterminação chegue aos **68,5%**, há um bom sinal: **13,7%** são crianças e **16,4%** são adultos, uma pequena diferença que representa muito: um índice significativo de discurso criança-criança.

3.2.2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PERSONAGENS

A análise de personagens foi o foco deste trabalho, tanto no texto quanto na ilustração. Foram consideradas as seguintes categorias:

Nº	CATEGORIAS
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 biológicos
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
32	Classificação das ocupações
33	Informações complementares

QUADRO 6 – CATEGORIAS PARA CODIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS NOS TEXTOS DE LEITURA
FONTE: MANUAL 3 – ANÁLISE E CODIFICAÇÃO DO PERSONAGEM NO TEXTO

O objetivo, como já descrito anteriormente, centrou-se em analisar os avanços e as discrepâncias em relação às representações da diversidade humana nos livros, comparando as situações em que as populações aparecem, isto é, se uma determinada população aparece em posições socialmente superiores ao de outra, se as populações aparecem em pé de igualdade, se há conotação pejorativa referente a algum personagem e as características dele, enfim, se os livros continuam a reproduzir discriminações ou avançam em termos de combate ao racismo e sexismo.

Para análise dos personagens nas unidades de leitura foi utilizado o Manual 3⁶, com as categorias descritas no quadro 6. Para análise dos personagens nas ilustrações das capas e das unidades de leitura foi utilizado o Manual 4⁷, com as categorias descritas no quadro 7, com a observação de que para a codificação dos personagens nas ilustrações das unidades de leitura, inclui-se a categoria número do texto de leitura, enquanto que para as capas não se aplica:

Nº	CATEGORIAS
1	Número do livro
2	Número do texto de leitura
3	Número do personagem
4	Natureza
5	Individualidade
6	Sexo
7	Cor-etnia
8	Idade/ etapa

QUADRO 7 – CATEGORIAS PARA CODIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS NAS ILUSTRAÇÕES DAS CAPAS E DAS UNIDADES DE LEITURA
FONTE: MANUAL 4 – ANÁLISE E CODIFICAÇÃO DO PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO

Iniciamos com a análise das características predominantes do personagem no texto, sendo que, no total foram analisados 306 personagens. Quanto à natureza do personagem, a grande maioria é humana: **78,4%**, conforme tabela 7. De natureza fantástica ou folclórica foram **12,4%** dos personagens e os antropomorfizados aproximando-se dos **4%**. Em relação à individualidade, majoritariamente, os personagens aparecem como indivíduos com **86,3%**, enquanto que os grupos, pares ou multidões contam **13,7%**.

⁶ Anexo III.

⁷ Anexo IV.

CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES		N	(%)
	Religioso	4	1,3
	Humano (histórico, biográfico)	5	1,6
	Fictício (histórico ou famoso)	7	2,3
	Multidão, grupo, coletivo, par	42	13,7

TABELA 7 - CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DOS PERSONAGENS NAS UNIDADES DE LEITURA
 FONTE: TABELAS 5.1 a 5.6

Já no que se refere ao sexo dos personagens, nota-se que o especificamente masculino chega à casa dos 57,2%, sendo que o especificamente feminino fica nos 33%, uma diferença de 24,2 pontos percentuais, ou seja, quase ¼ de diferença em vantagem para as representações do sexo masculino.

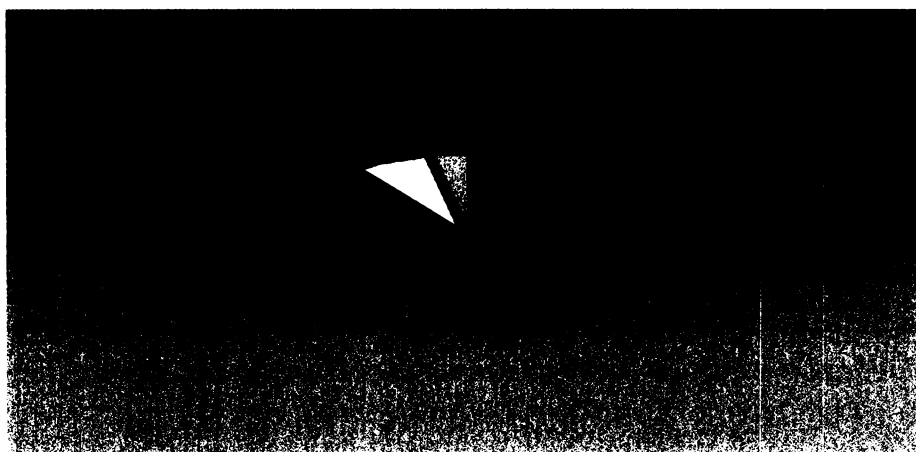


GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DE PERSONAGENS POR SEXO NAS UNIDADES DE LEITURA
 FONTE: TABELA 5.3

Em relação à cor-etnia, os números não são muito animadores: branca 32%, preta 5,2%, parda 3,9% e indígena 6,9%. Nota-se a indeterminação na atribuição da cor-etnia em 40% dos personagens. Então, uma vez que os padrões brancos estão por toda parte, no imaginário do leitor existe uma probabilidade muito maior do personagem

aparecer como branco do que como preto, por exemplo, principalmente se o personagem tiver uma boa referência, uma família “estruturada”, um cargo importante ou condições financeiras avantajadas.

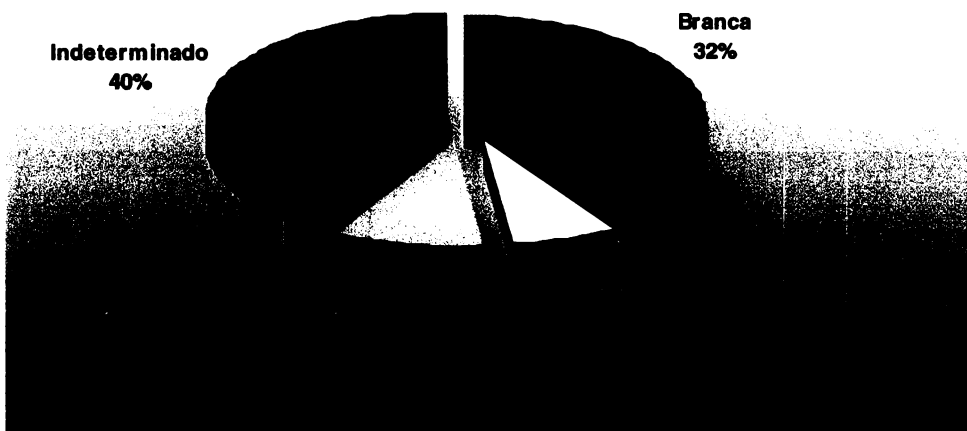


GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DE PERSONAGENS POR COR-ETNIA NAS UNIDADES DE LEITURA
FONTE: TABELA 5.4

A tendência foi aparecer como negro se o texto tiver uma conotação pejorativa ou abordando temas historicamente relacionados aos negros como a escravidão, a abolição, as favelas, por exemplo, reforçando a falta de referências positivas para a população negra. Em relação à idade dos personagens **30,7%** são crianças, enquanto que os adultos somam **45,1%**, sendo que cerca de **6,9%** dos personagens representam pessoas idosas e **2,6%** representam os adolescentes.

Neste sentido, confirmando o que já fora apontado anteriormente por Andrade (2001, p. 115) “é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, nos livros didáticos e nos espaços mencionados que esgarçam os fragmentos de identidade da criança negra”.

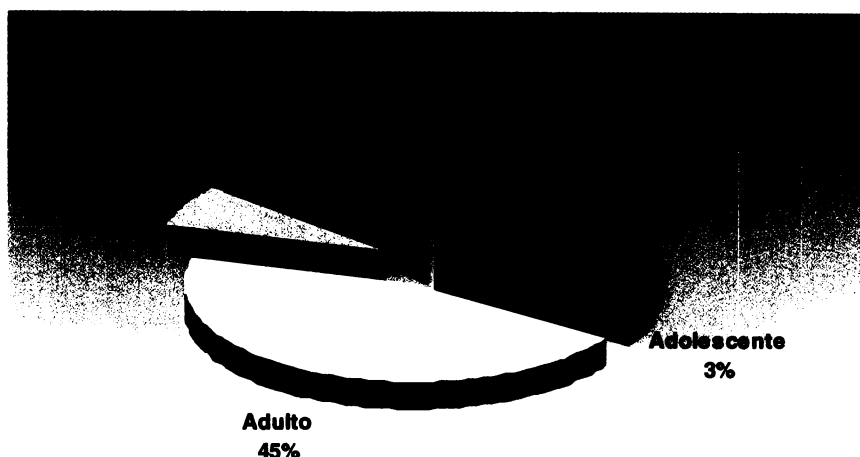


GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DE PERSONAGENS POR IDADE NAS UNIDADES DE LEITURA
 FONTE: TABELA 5.6

Nas ilustrações, conforme tabela 8, foram analisados 161 personagens dos quais **72,7%** foram caracterizados como de natureza humana, **94,4%** como indivíduos, **57,8%** especificamente do sexo masculino e **36%** especificamente do sexo feminino. No que se refere à idade, **32,9%** foram ilustrações de crianças e **45,3%** ilustrações de adultos. Em relação à cor-etnia, os dados são arrebatadores: **60,2%** das ilustrações são de cor-etnia branca, **7,5%** preta, parda **6,2%** e indígena **9,3%**. Ao somarmos os números relativos a pretos, pardos e indígenas, verificamos um total de **23%** o que não se aproxima, nem mesmo, da metade das ilustrações referentes aos personagens brancos. O que se pode pensar sobre um resultado como esse? Existe uma diversidade humana representada nestes livros didáticos?

De acordo com Carvalho (2006, p. 11) o livro didático pode se constituir num instrumento que reproduz discriminação e preconceito, ora de forma silenciosa, ora de forma explícita; isto é, ao “invisibilizar” o processo histórico-cultural e as experiências cotidianas de certos grupos sociais, entre eles os negros, os índios, as mulheres, os ciganos, os homossexuais, cala-se sobre a existência dos diferentes, e isso significa excluí-los não só da história, mas, também da sociedade. Assim, os livros didáticos cujas ilustrações e textos apresentam imagens distorcidas, incompletas e estereotipadas sobre determinados grupos sociais, podem contribuir para rotular,

desqualificar e estimular preconceitos, gerando referências negativas e provocando a baixa auto-estima dos indivíduos pertencentes a esses grupos, em particular, os negros.

CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES		N	(%)
Natureza (N = 161)	Humano	117	72,7
	Fantástico, folclórico	15	9,3
	Antropomorfizado	19	11,8
	Religioso	2	1,2
	Histórico, famoso	8	5,0
Individualidade (N = 161)	Indivíduo	152	94,4
	Multidão	9	5,6
Sexo (N = 161)	Especificamente masculino	93	57,8
	Especificamente feminino	58	36,0
	Misto	5	3,1
	Não se aplica	4	2,5
	Indeterminado	1	0,6
Cor-etnia (N = 161)	Branca	97	60,2
	Preta	12	7,5
	Parda	10	6,2
	Indígena	15	9,3
	Outras cores	22	13,7
	Mista	2	1,2
Idade/ Etapa (N = 161)	Indeterminada	3	1,9
	Criança	53	32,9
	Adolescente	5	3,1
	Adulto	73	45,3
	Velho	14	8,7
	Multidão mista	1	,6
	Indeterminado	15	9,3

TABELA 8 – CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DE PERSONAGENS NAS ILUSTRAÇÕES DAS UNIDADES DE LEITURA
 FONTE: TABELAS 4.1 a 4.5

Continuamos a análise das ilustrações, agora nas capas dos livros didáticos que somaram, ao todo, 35 personagens, conforme tabela 9. Majoritariamente, as ilustrações são de indivíduos de natureza humana, com dados de **97,1%** e **91,4%**, respectivamente. Destes, **51,4%** são especificamente do sexo masculino e **45,7%** especificamente do sexo feminino. Em relação à cor-etnia, **57,1%** corresponde à cor-etnia branca, **11,4%** à preta, **17,1%** à parda, **5,7%** à amarela. Referente à idade, **85,7%** são crianças, **5,7%** são adolescentes e **5,7%** são adultos.

CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES		N	(%)
Natureza (N = 35)	Humano	32	91,4
	Fantástico, folclórico	2	5,7
	Antropomorfizado	1	2,9
Individualidade (N = 35)	Indivíduo	34	97,1
	Multidão	1	2,9
Sexo (N = 35)	Especificamente masculino	18	51,4
	Especificamente feminino	16	45,7
	Misto	1	2,9
Cor-etnia (N = 35)	Branca	20	57,1
	Preta	4	11,4
	Parda	6	17,1
	Amarela	2	5,7
	Outras cores	2	5,7
	Mista	1	2,9
Idade/ Etapa (N = 35)	Criança	30	85,7
	Adolescente	2	5,7
	Adulto	2	5,7
	Indeterminado	1	2,9

TABELA 9 – CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DE PERSONAGENS NAS ILUSTRAÇÕES DAS CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS
 FONTE: TABELAS 3.1 a 3.5

Nesta análise das capas cabem algumas perguntas para uma melhor investigação. Por que há uma quase equiparação entre os números do sexo feminino e

masculino? Por que houve uma elevação no índice de representação de pretos e pardos? Por que houve, inclusão de amarelos? Por que as crianças tiveram um salto para 85,7% das representações? E, por fim, por que não há nenhuma representação de indígenas?

Obviamente, um dos principais objetivos das pesquisas de cunho étnico-cultural é provocar uma reação por parte dos atores envolvidos no processo de produção do livro didático que beneficie a equiparação, o equilíbrio entre as representações. Mas, quando se pretende realizar a equiparação, ela precisa ser verdadeira e constante. Não pode ser uma maquiagem. A mensagem que as capas transmitem não é o que os conteúdos dos livros transmitem. Tenta-se elaborar uma mensagem de valorização da diversidade humana com uma “quase equiparação” de representações entre meninos e meninas, bem como o aumento nas representações de pretos, pardos e até de amarelos, mas por dentro do livro, a história é bem diferente.

Estes números expressivos nas capas, de indivíduos de natureza humana, bem como o número significativo de crianças e de diversidade étnico-racial podem ser interpretados como uma mera estratégia de marketing e, conseqüentemente, de vendas. Por isso, a ausência total de indígenas pode ser atribuída a uma suposta falha na estratégia. Os livros, em sua maioria, não conseguem manter a proposta de capa, isto é, de um ensino que valorize de fato a diversidade humana.

3.2.3 PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS, FEMININOS E MASCULINOS NOS TEXTOS E ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Este ponto da pesquisa pretende analisar como aparecem, nos textos e nas ilustrações, os personagens negros e brancos, femininos e masculinos. Pretende, portanto, identificar nas seções dos livros didáticos se constam efetivamente estereótipos, discriminações ou até mesmo a problematização de assuntos como o preconceito, racismo e sexismo. Nesta análise, foram destacados alguns trechos e imagens considerados relevantes para a discussão.

Iniciamos com uma passagem do texto *O Cidadão de Papel* do livro *LEP - Leitura, Expressão, Participação*, aonde é abordado um sério problema de nosso país:

os menores abandonados ou meninos de rua. Embora nos debates muitos defendam que a desigualdade no Brasil seja de cunho especificamente social e não racial, e o texto não apresente nenhum posicionamento sobre a condição sócio-econômica dos negros brasileiros, a ilustração mostra um menino branco limpando os vidros do carro, mas não deixa de expor a figura de um menino negro, o que demonstra, pelo menos neste caso, a apreensão de que a população negra é uma das principais vítimas da desigualdade social.

certamente veio à sua cabeça a imagem de um menino dormindo na rua, apanhando da polícia. Usa roupas velhas, está descalço, magro e sem tomar banho ou escovar os dentes (*Texto 4, livro 1, Gilberto Dimenstein, p. 122*).

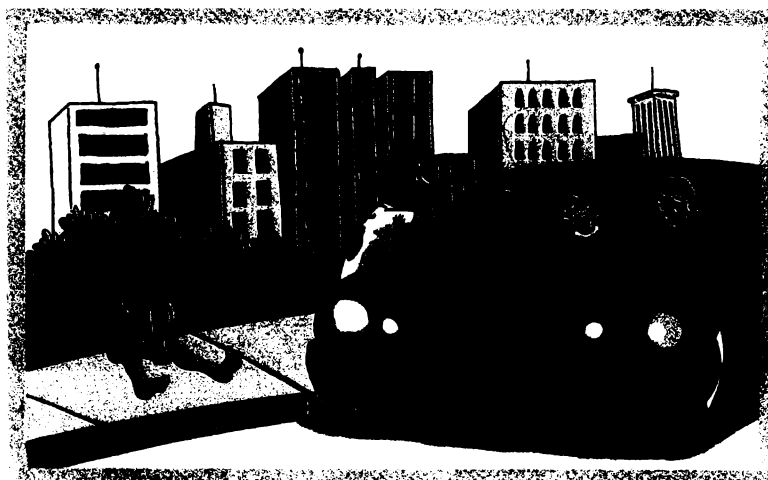


FIGURA 1 – EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: LEP - LEITURA, EXPRESSÃO, PARTICIPAÇÃO (2004, p. 123)

A partir destas colocações, podemos também passar para um outro viés da análise. Os estudos sobre livros didáticos apontam uma freqüente representação da pessoa branca em posição superior - ou mais confortável - do que as pessoas de outras origens étnico-raciais, como no caso das pessoas dentro do carro. Não poderia ser, por exemplo, uma família negra? Da mesma forma, podemos observar no texto *Balõesinhos*, que ao se tratar de criança pobre, lá está bem visível a representação da criança negra.

O vendedor infatigável apregoa:

' – O melhor divertimento para as crianças!'

E em torno do homem loquaz os menininhos pobres fazem um círculo inamovível de desejo e espanto (*Texto 6, livro 1, Manuel Bandeira, p. 37*)



FIGURA 2 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: LEP - LEITURA, EXPRESSÃO, PARTICIPAÇÃO (2004, p. 37)

Vê-se que há também a representação de crianças brancas. Podemos pressupor que a ilustração quis envolver uma diversidade étnico-racial, mas o que ocorre, no entanto, é que muitas vezes quando o assunto é outro, como por exemplo crianças que dão exemplo de luta por seus direitos como no texto *Tudo muito tri* observamos a presença de crianças brancas apenas.

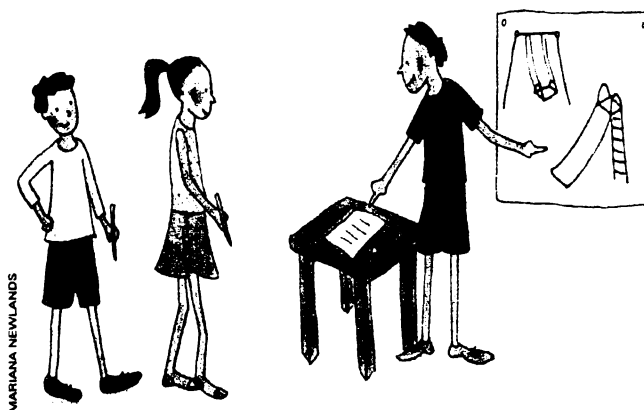


FIGURA 3 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA
FONTE: PROJETO PITANGUÁ – PORTUGUÊS (2005, p. 131)

O fato é que, salvo algumas exceções, percebemos a representação do negro em alguns momentos muito específicos da vida social, principalmente em situações em que ele é taxado como predestinado ou que possui um “dom” para determinadas atividades, que “está no sangue” ou que possui talento, como por exemplo, o futebol e o

carnaval, caracterizando alguns dos mais fortes estereótipos construídos no Brasil da democracia racial.



FIGURA 4 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: PORTUGUÊS (2008, p. 58)



FIGURA 5 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: PORTUGUÊS (2008, p. 59)

Para a análise dos personagens negros, é necessário um olhar criterioso para perceber as sutilezas de como o racismo se insere no contexto das relações raciais brasileiras, isto é, de acordo com as raízes do “racismo à brasileira”. Frequentemente, ao serem retratados aspectos da diversidade cultural e festas populares, o negro aparece como um grande anfitrião:

Sem poder participar desses suntuosos desfiles, o povo, na maioria negros e mulatos, fazia seu “carnaval” nos morros e quintais da periferia da cidade. Para animar a brincadeira, batucavam tambores, pandeiros e outros instrumentos de percussão.

No Rio de Janeiro, esse “carnaval negro” cresceu tanto, que foi para as ruas das principais cidades, dando origem às escolas de samba.

FIGURA 6 - EXEMPLO DE TEXTO COM DESTAQUE À PARTICIPAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA CONSOLIDAÇÃO DE FESTAS POPULARES BRASILEIRAS E ESCOLAS DE SAMBA
FONTE: PORTUGUÊS (2008, p. 28)

Para Carvalho (2006, p. 11), ao silenciar diante da presença e da contribuição dos negros na sociedade brasileira e/ou expô-los de forma distorcida, folclorizada ou

ainda como seres exóticos, o livro didático estará contribuindo para propiciar a anulação e a exclusão social de uma parcela significativa da nossa população.

Um outro aspecto bastante delicado que neste trabalho pode ser apontado, mas não aprofundado, uma vez que exige um entendimento maior do tema, é o tratamento dado às religiões de matriz africana ou religiões afrobrasileiras nos textos didáticos que, diga-se de passagem, não as consideram ou respeitam como religião. Elas são, na maioria das vezes folclorizadas, o que caracteriza um desrespeito. Não são admitidas folclorizações do cristianismo, protestantismo ou judaísmo, por exemplo. Independente da religião majoritária no Brasil - que se sabe é a católica - e que, inclusive, sempre esteve bem articulada com os meios de comunicação de massa, quando se fala nos aspectos de valorização, há que se tomar o cuidado de não banalizar a espiritualidade das pessoas, principalmente, quando se trata de uma religião de outra matriz que não a católica. Um exemplo pode ser verificado neste trecho abaixo, no qual lemanjá é citada como figura folclórica:

Hoje quero convidar vocês a conhecer algumas das maiores manifestações do nosso folclore: as festas populares.

— O que é folclore, Mestre André?

— Folclore é o conjunto de coisas que o povo sabe, sem saber quem ensinou. O povo brasileiro conhece o Saci, dança capoeira, toma tacacá, tem medo de assombração, acredita que gato preto dá azar, canta *Ciranda, cirandinha*, brinca de passar anel, sabe que São Longuinho acha objetos perdidos, que lemanjá é a Rainha do Mar e que água mole em pedra dura tanto bate até que fura...

FIGURA 7 – EXEMPLO DE TEXTO COM FOLCLORIZAÇÃO DE RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA
FONTE: PORTUGUÊS (2008, p. 26)

No livro *Porta Aberta*, no texto *O casarão da esquina*, ao referir-se a um personagem taxado de “ladrãozinho”, é possível reparar que a ilustração “muda de cor”, não mantém os mesmos traços brancos dos demais personagens, como por exemplo, o príncipe e princesa, que na maioria das vezes em que aparecem nos livros são ilustrados como brancos, conforme comparação abaixo:

- Eu sabia que você viria! – O velho solta uma gargalhada. – Isso, grite ladrãozinho, grite com força! Ninguém poderá ouvi-lo (*Texto 53, Livro 8, Maicon Tenfen, p. 34*).

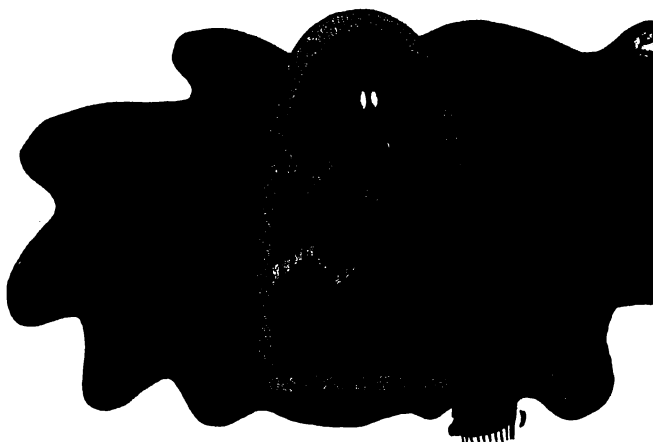


FIGURA 8 – EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRO QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO
FONTE: *PORTA ABERTA* (2005, p. 34)

O príncipe e a princesa:



FIGURA 9 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO
FONTE: *PORTA ABERTA* (2005, p. 107)

Ao descrever o personagem Dinho como “ladrãozinho”, a história reproduz um sério estereótipo: liga a imagem de uma criança negra à pobreza e à marginalidade. São dois lados de uma mesma moeda: a representação negativa do negro gerará possivelmente efeitos negativos na interpretação do leitor que, na maioria das vezes, é o aluno de ensino fundamental. Se a imagem for positiva gerará, provavelmente, um efeito positivo no leitor. É importante que as equipes editoriais reflitam sobre estas representações, uma vez que não podemos mais admitir em nosso país os reforços

para os estereótipos. Ao contrário, o que se espera é a reconstrução positiva em torno da identidade negra.

De acordo com Silva (2005, p. 15), um aspecto significativo é o vocabulário para se referir ao negro e os contextos em que são referidos. Os termos utilizados pelos autores foram freqüentemente pejorativos. Os textos das crônicas, que utilizam linguagem coloquial em profusão, por diversas vezes reiteraram estereótipos, usando de palavras e expressões mesmo grotescas (como a associação da imagem da menina negra com um “animalzinho”). Tais resultados são indicativo do uso freqüente na linguagem coloquial brasileira, de formas pejorativas e discriminatórias de referência ao negro.

Além dos estereótipos, existe também o que podemos chamar de racismo implícito na linguagem, o que foi identificado em algumas passagens dos livros da amostra. São expressões utilizadas no cotidiano em que o termo *preto* ou *negro* adquire conotação pejorativa e de reforço de preconceitos. Inclui-se, entre as mais usadas nos meios de comunicação: *lista negra*, *livro negro*, *denegrir*, *nuvem negra*, *dia negro*, entre outras. Vejamos algumas expressões encontradas nos livros:

Sabe o que é esse '**gato preto**' entre aspas? É o empreiteiro, o homem que contrata os carvoejadores e depois leva todos para morar em barracas dentro das florestas onde estão os eucaliptos que vão virar carvão (*Texto 5, livro 1, Jô Azevedo, Iolanda Huzak, Cristina Porto, p. 129*).

O texto *Os Filhos do Carvão* aborda de forma dialógica a exploração do trabalho infantil nas carvoarias brasileiras. O texto traz a expressão “gato preto” - transcrita da realidade – e utilizada metaforicamente de forma pejorativa. O termo é usualmente relacionado aos empreiteiros, “o homem que contrata os carvoejadores e depois leva todos para morar em barracas dentro das florestas onde estão os eucaliptos que vão virar carvão”, isto é, uma típica expressão em que, principalmente o termo *preto* está intrinsecamente ligado a algo ilegal, ruim. Sem dúvida, dois aspectos importantíssimos são tratados no texto: a exploração do trabalho infantil, o trabalho escravo e o desmatamento. Entretanto, mesmo quando há uma mensagem social de grande valia, é possível observar expressões racistas, tamanha impregnação e “naturalização” na linguagem.

- Mas eu não tenho o que explicar! Sou inocente!
- É o que todos dizem, meu caro. **A sua situação é preta.** Temos ordem de limpar a cidade de pessoas em atitudes suspeitas (*Texto 8, livro 1, Luís Fernando Veríssimo, p. 162*).

O livro *LEP – Leitura, Expressão e Comunicação*, para fixar ainda mais, pede em um exercício que seja dado o significado das expressões, conforme figura abaixo:



1. Dê o significado das expressões destacadas nas frases a seguir.
 - a) “É uma frase **cheia de significados**.”
 - b) “A sua situação **é preta**.”
 - c) “Temos ordem de **limpar a cidade de pessoas em atitudes suspeitas**.”
 - d) “E o **cara-de-pau** ainda se declara inocente!”
 - e) “**A gente vê cada uma...**”

FIGURA 10 - EXEMPLO DE EXERCÍCIO GRAMATICAL COM REFORÇO AO USO DE EXPRESSÕES RACISTAS
 FONTE: *LEP – LEITURA, EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO* (2004, p. 165)

No caso desse texto, *Atitude Suspeita*, do grande escritor brasileiro da contemporaneidade Luis Fernando Veríssimo, o professor em sala de aula poderá destacar as expressões e discutir com a turma sobre os preconceitos implícitos na linguagem, estimulando o desenvolvimento de uma leitura crítica, conforme a teoria da reinterpretação de Thompson (1995). Caso contrário, o aluno poderá entendê-las como corretas e saudáveis. Da mesma forma, poderá discutir a ação dos agentes da lei ao levantarem suspeita de um cidadão e usar de um argumento nazista como “limpar a cidade de pessoas suspeitas”. Silva (2005) já apontava a utilização por parte do mesmo autor contemporâneo, Luís Fernando Veríssimo, de termos racistas em suas crônicas

(...) a crônica “O assalto” de L. F. Veríssimo, o fato de ser “preto” define o contexto de tensão-medo-preconceito em relação a um dos personagens, um jovem negro que é tomado como assaltante por uma família de classe média (CHINELLATO, 1996 apud SILVA, p. 15).

Para Silva (2005, p. 16) é importante, portanto, estar atento ao vocabulário racial e aos contextos de seus usos. As opções semânticas para a apresentação dos

personagens, o uso de preto ou negro, os sentidos que adquirem, as características e adjetivações que lhes são atribuídas, são significativos para a análise realizada. Como também as possíveis inversões de sentidos operadas pelas narrativas. No caso das crônicas é perceptível uma tensão no tratamento das questões raciais. Paralelamente à apresentação de estereótipias, algumas das crônicas fizeram uso do preconceito, explorando a comicidade do ridículo a que foram submetidos os agentes preconceituosos, em decorrência dessa existência de “pré-preconceito”, com isso operando contradições e inversões.

Outra expressão muito utilizada e que em grande parte é atribuída ao homem negro é “malandro” ou “malandragem”. No trecho abaixo, nota-se a reunião das duas expressões, *mulata* e *malandro* na Aquarela Brasileira, gravada por Toquinho, e presente em livro didático da amostra:

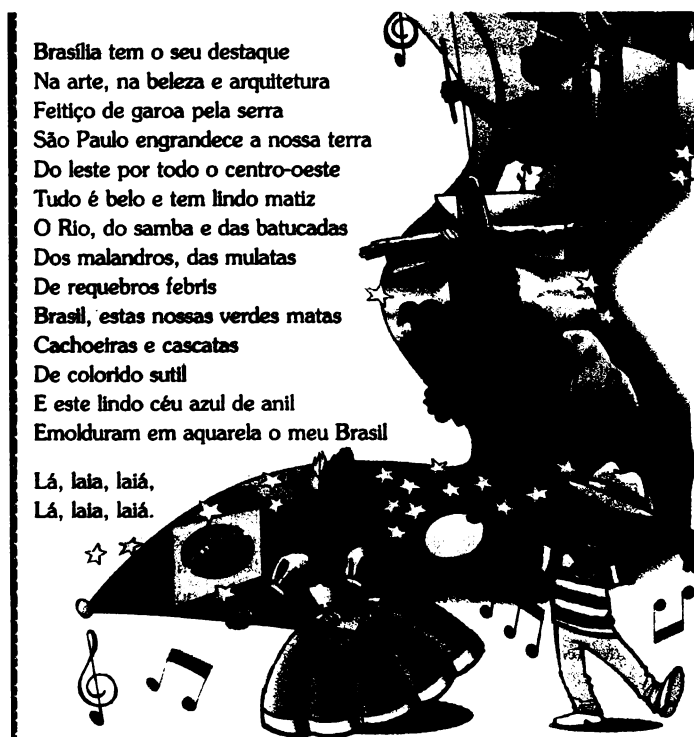


FIGURA 11 – EXEMPLO DE LETRA DE MÚSICA COM EXPRESSÕES DE ORIGEM RACISTA
FONTE: PORTUGUÊS (2008, p. 33)

Aqui, apesar da bela imagem, por mais que não se queira admitir o racismo no livro didático, ele já estaria demonstrado, ainda que não tenha sido intencionalmente,

pois as raízes históricas do racismo velado se encarregaram de compor a música ao utilizar as duas expressões com origem racista.

Piadas, músicas, anedotas, vaias, etc – mantém em evidência uma forte referência ao passado escravo vivido pela ancestralidade negra no Brasil. A introeção desse passado fragmenta negativamente a identidade da criança negra quando ela quer ‘reconhecer-se no passado e imaginar-se no futuro’ (ANDRADE, 2001, p. 114).

Da mesma forma e para se ter uma visão ainda mais ampla de como as expressões estão permeadas pelo racismo, podemos verificar as observações acerca da palavra *mulato(a)*: “mulato é apenas uma derivação lingüística de mula” (SANTOS, 1980, p. 52), ou ainda, de acordo com Pena (2008)

Façamos uma breve interrupção no texto para analisar alguns vocábulos de uso corrente no Brasil que tem conotações racistas. Os produtos híbridos da reprodução entre animais de espécies diferentes são geralmente estéreis. O protótipo do híbrido é a mula, resultado do cruzamento do jumento com a égua. Analogamente, fazia parte do ‘racismo científico’ do século 19 (que de científico não tinha nada) a noção errônea de que a reprodução entre africanos e europeus levaria à produção de filhos degenerados. Origina-se daí a expressão ‘mulato’ (isto é, híbrido como a mula), usada para denominar filhos de casamentos entre pessoas de raças diferentes. Essa origem odiosa torna o vocábulo inapropriado para uso corrente, assim como outras expressões de origem racista, como ‘judiar’ e ‘denegrir’, que devemos nos abster de usar (PENA, 2008, p. 23-24).

A resistência e o dismantelamento destas expressões tem um efeito maior e se dá muito mais no campo de forças das próprias relações sociais, isto é, o contraponto destas expressões pode e deve ser feito no momento exato em que são verbalizadas. É de extrema importância essa intervenção quando nos deparamos com a pronúncia, pois ela provoca a mudança nas expressões e, principalmente, a reflexão sobre as questões raciais.

A mitologia indígena, está sempre presente nos livros didáticos e passamos a notar também a inclusão da mitologia afrobrasileira, porém ambas ainda aparecem em proporção muito reduzida. Um exemplo é a lenda *O escravo que guardou os ossos do príncipe* da mitologia afrobrasileira, autoria de Reginaldo Prandi, presente no livro *Projeto Pitangüá - Português*. Ela conta a vida de Odedirã que não se conformava com a escravidão e tinha um espírito empreendedor

Havia um escravo chamado Odedirã, que vivia perseguido pelo seu senhor (*Texto 38, livro 6, Reginaldo Prandi, p. 62*).

Quando eu era teu escravo, só para me roubar, vivias perguntando o que eu era. Mas nunca soubeste o que eu queria ser. Eu não queria ser dono de granja, não queria ser fazendeiro, nem banqueiro. Muito menos industrial. Eu só queria ser rei (*Texto 38, livro 6, Reginaldo Prandi, p. 64*).

Este trecho final, remete-nos especialmente à África e à organização social africana, de reis e rainhas, da qual Odedirã certamente gostaria de estar e de onde seus antepassados foram arrancados forçadamente. Por outro lado, se o professor não puder ou não souber como desenvolver uma interpretação positiva da lenda, ela remeterá o pensamento principalmente ao passado de escravização da população negra. Em outras passagens nota-se a descrição positiva de alguns personagens, bem como suas ilustrações, porém com um certo sarcasmo, como no caso do texto *A última vontade do Rei Hibban*, uma vez que ele é enganado por seu secretário, numa das poucas menções que a amostra traz sobre outros povos, como os árabes.

Mandou o Rei Hibban chamar o seu talentoso secretário Salim Sady, homem de sua inteira confiança (...) (*Texto 58, livro 8, Malba Tahan, p. 143*).

E o inteligente Salim Sady, honrando a confiança do Rei, ensinou ao bom monarca o verso magistral de Mazuk, o maior dos poetas do Afeganistão (*Texto 58, livro 8, Malba Tahan, p. 144*).

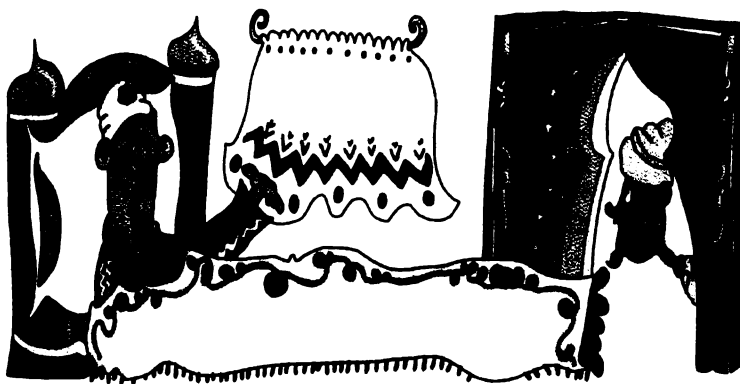


FIGURA 12 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRO QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO
FONTE: PORTA ABERTA (2005, p. 143)

Outro exemplo é o texto *O Minotauro*, extraído da mitologia grega e onde os personagens são ilustrados como negros.

- Eu vou meu pai. Só eu posso dar fim a esse horror.
Chama-se Teseu o moço forte que acaba de dizer essas palavras resolutas a Egeu, o velho rei de Atenas (*Texto 28, livro 4, Alain Quesnel, p. 162*).



FIGURA 13 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO

FONTE: *CONHECER E CRESCER* (2005, p. 162)

- Jovem estrangeiro, eu me chamo Ariadne e sou a filha do rei Minos (*Texto 28, livro 4, Alain Quesnel, p. 163*).



FIGURA 14 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO

FONTE: *CONHECER E CRESCER* (2005, p. 165)

Estes trechos referem-se a personagens com estimado valor no texto, sendo que dois deles, Teseu e Ariadne são filhos de reis. Apesar destes pontos positivos, é possível perceber, em um mesmo texto, aspectos contraditórios para a discussão.

Alguns anos atrás, Minos, rei dos cretenses, venceu uma guerra contra Atenas, e desde então, todo ano, catorze adolescentes atenienses partem para Creta num navio de **vela negra**⁸ que sempre volta vazio. O Minotauro, monstro com cabeça de touro e corpo de homem, devora-os em seu covil, o Labirinto (*Texto 28, livro 4, Alain Quesnel, p. 162*).

⁸ Grifo meu.

Egeu acaba cedendo:

- Então vá. Mas se você voltar são e salvo, troque a **vela negra**⁹ do navio por uma **branca**. Assim, vendo o barco, eu já de longe fico sabendo que você está vivo (*Texto 28, livro 4, Alain Quesnel, p. 163*).

Percebe-se nestes pontos da história, a referência ao preto como algo ruim, assim como o personagem antropomorfizado *Minotauro* que é um monstro na lenda e está representado como negro.

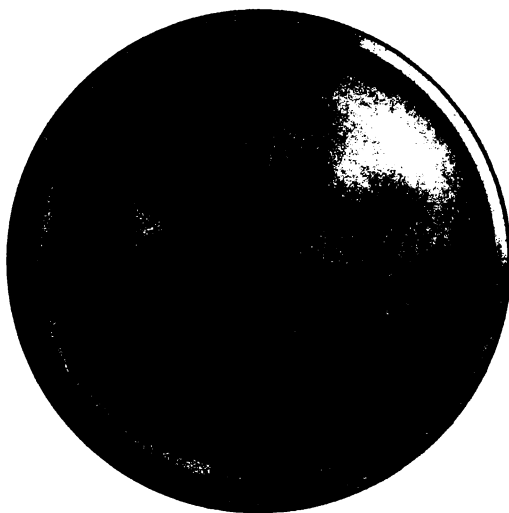


FIGURA 15 – EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: *CONHECER E CRESCER* (2005, p. 164)

Como tradicionalmente ocorre, Monteiro Lobato está presente na maior parte dos livros didáticos produzidos no Brasil, tendo em vista suas contribuições tanto para a literatura infantil como para a indústria editorial brasileira. Da mesma maneira, numa outra versão da lenda grega “*O Minotauro*”, recontada por Monteiro Lobato, o monstro mantém a cor, embora na transcrição do texto não tenha sido incluída qualquer referência a ela.

- Percebo uma catanga no ar – disse ela baixinho, farejando. – O monstro deve ter seus aposentos por aqui...

Uns passos mais e pronto: lá estava o Minotauro, numa espécie de trono, a mastigar lentamente qualquer coisa que havia numa grande cesta (*Texto 29, livro 4, Alain Quesnel, p. 171*).

⁹ Grifo meu.



FIGURA 16 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS, BRANCOS E OUTRAS CORES QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO
FONTE: *CONHECER E CRESCER* (2005, p. 171)

Com seus conhecidos personagens e a convergência com as nuances da dissimulação nas relações raciais brasileiras, ele se vale de termos com conotação racista para se referir à personagem *Tia Nastácia*, como nas passagens da referida recontagem de *No Labirinto de Creta*:

E avistaram diante de um enorme fogão, de lenço vermelho na cabeça, a tão procurada criatura! A boa preta lá estava fritando bolinhos numa frigideira maior que um tacho (*Texto 29, livro 4, Monteiro Lobato, p. 173*).

A preta, assustada, voltou-se.
Seus olhos arregalaram-se. A colher de pau caiu-lhe da mão.
- Credo! Será que estou sonhando? – e esfregou a cara.
(*Texto 29, livro 4, Monteiro Lobato, p. 173*).



FIGURA 17 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS, BRANCOS E OUTRAS CORES QUE ATUARAM PARA ESTABELECEER CONTEXTO
FONTE: *CONHECER E CRESCER* (2005, p. 173)

Enquanto na primeira versão da lenda aparece a imagem do guerreiro negro, nesta aparece “a preta” na cozinha, como no entendimento de Monteiro Lobato sempre haveria de ser. A naturalização de um papel atribuído a uma “preta” de nome *Tia Nastácia* estava lá, fritando os bolinhos para o monstro.

Agora, vejamos esta outra “Preta”:

Eu sou a Preta (*Texto 40, livro 6, p. 88*).

- Eu não sou preta, eu sou marrom. Cor de doce de leite, como a canela, como o chocolate, como o brigadeiro. Cor de telha, cor de terra. Eu sou assim... da cor dos olhos de meus pais! (*Texto 40, livro 6, Heloísa Pires Lima, p. 89*)

E fui aos poucos descobrindo que eu era a Preta marrom. Uma menina negra. Ser negra é como me percebem? Ou como eu me percebo? Ou como vejo e sinto me perceberem? (*Texto 40, livro 6, Heloísa Pires Lima, p. 89*).

Ser negro é muito mais do que ter um bronze na pele (*Texto 40, livro 6, Heloísa Pires Lima, p. 89*).



FIGURA 18 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGRAS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: PROJETO PITANGUÁ - PORTUGUÊS (2005, p. 88)

A “preta” *Tia Anastácia* do texto *No Labirinto de Creta* não tem a mesma conotação de *A Preta* do texto *A Preta se apresenta*. É um contraste, um contraponto, uma contraposição de “pretas”, um encontro reflexivo. A primeira preta foi escrita por um homem branco, importante autor da literatura infanto-juvenil brasileira em 1937; a segunda preta, foi escrita por uma mulher negra em 1998 e que possui em seu histórico

familiar pessoas de origem africana, europeia e indígena. Nota-se no campo do discurso em relação a elas, as diferenças na compreensão do que é ser “Preta”. A primeira “preta”, *Tia Anastácia*, é chamada assim grotescamente como se não tivesse a menor importância quem ela é, qual seu nome, suas raízes, sua forma de pensar e agir. Na história - que reflete o pensamento social - subentende-se que ela é capaz apenas de cozinhar e cuidar da casa e jamais de pensar. Ela não pode nem se imaginar questionando explicitamente sua condição de ser humano e de mulher negra. Nem mesmo lhe é dada esta possibilidade em sua formação.

No entanto, a segunda é a própria “Preta” quem discute. Ela se declara, se assume e problematiza o que é ser “Preta”. A segunda preta se questiona sobre sua identidade, sobre as diferenças atribuídas em função dos traços fenotípicos. Uma outra abordagem, portanto, das relações raciais e das relações de gênero. Note-se, é uma menina tendo a oportunidade de pensar e questionar sobre os padrões que os adultos impõem às crianças. Este é um exemplo de um indício de mudança na percepção e no tratamento das questões étnico-raciais no livro didático. Quem sabe não possa, daqui a alguns anos, significar a transformação das nossas relações raciais, ou pelo menos, da abordagem das nossas relações raciais nos livros didáticos.

Ter um texto como este num livro didático e na sala de aula representa um avanço. É um novo jeito de pensar a identidade da criança negra e uma intervenção nas atitudes das outras crianças em relação à criança negra. Inclusive, um dos questionamentos que surgiram na pesquisa é se o respeito à diversidade humana, e assuntos como preconceitos, discriminações e estereótipos estavam sendo abordados pelos livros. Foram encontrados alguns textos que abordaram estas questões, como o texto *Ninguém é igual a ninguém*. Ele problematiza e estimula o respeito às diferenças físicas entre os seres humanos. Nesse caso temos uma mensagem com contradições: por um lado a mensagem é, explicitamente, de convívio com a diversidade; de outro, o fato da personagem “Joana” manifestar que não aceita sua cor representa uma forma de hierarquização. Intui-se que a passagem quer fomentar a discussão sobre as relações raciais no Brasil. No entanto as interpretações em acordo com um senso comum que estabelece o branco como norma de humanidade e o hierarquiza como

superior aos outros grupos raciais pode ser mobilizada a partir da mensagem texto-imagem.

Joana, a vizinha da direita, é negra e sempre diz que queria ser branca. (...). Já pensou se todos fossem iguais? (*Texto 18, livro 3, Regina Otero, p. 55*).




FIGURA 19 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRA E PERSONAGENS BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: *VIVÊNCIA E CONSTRUÇÃO* (2007, p. 55)

Da mesma forma, o texto de Daniel Munduruku, “*É índio ou não é índio?*” permanece no campo das identidades, problematizando o preconceito, a discriminação e o avanço da exploração mercantil que pressionou e continua pressionando os indígenas para longe de suas raízes e para o mais próximo das cidades, dos hospitais e de uma outra cultura: a cultura da branquidade.



FIGURA 20 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGEM INDÍGENA E PERSONAGENS BRANCAS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: *CONHECER E CRESCER* (2005, p. 113)

Além de alguns textos, a problematização sobre os preconceitos ocorre em alguns exercícios, conforme exemplos abaixo:

 **Respondendo oralmente**

1 Leia os itens a seguir e discuta com os colegas sobre qual(is) deles expressa(m) idéias presentes no texto lido.

- preconceito
- choque entre culturas
- modernização do indígena
- consumismo

FIGURA 21 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO CONCEITUAL SOBRE PRECONCEITO, CHOQUE DE CULTURAS, MODERNIZAÇÃO DO INDÍGENA E CONSUMISMO
FONTE: *CONHECER E CRESCER* (2005, p. 114)

• Leia o verbete no dicionário sobre a palavra **preconceito**.

preconceito s.m. 1. Idéia preconcebida. 2. Sentença intencional, aversão a outras raças, crenças, religiões etc.

3. Em sua opinião, **viver sem preconceitos é bem melhor?** Por quê?

4. Em que momentos dessa música somos levados a refletir sobre a igualdade entre as pessoas?

FIGURA 22 - EXEMPLO DE EXERCÍCIO CONCEITUAL SOBRE PRECONCEITO
FONTE: *VIVENCIANDO A LINGUAGEM* (2004, p. 112)

No entanto, é necessário evitar que os personagens negros, indígenas ou amarelos apareçam nas histórias somente quando está sendo abordado um assunto correlato como preconceito, discriminação, respeito à diversidade étnico-racial ou cultural. Isso restringe a participação e a representação da diversidade humana, além de dissimulá-la, fazer de conta que está havendo diversificação. Uma das poucas personagens negras retratadas nos livros e que podemos destacar positiva e contraditoriamente nesta análise é *Marina*, do texto *A grande decisão*.

Apesar da imagem conter exageros na representação física, o texto apresenta *Marina* como uma menina negra na fase de passagem da infância para a adolescência e que está, aos poucos, perdendo seu interesse pelas bonecas. A personagem passa a ser a representante de diversas outras meninas, de várias etnias, que passam pelo mesmo processo de mudanças interiores e exteriores. Ela está gostando de um menino que mora em sua rua e se divide entre as bonecas e a nova experiência.

Obviamente, as bonecas trazem consigo um simbolismo em torno da menina em se tratando de uma imposição que é a formação para a maternidade. Mas, num aspecto generalizado, podemos observá-la como uma menina como qualquer outra, com sensações e sentimentos e, principalmente, com uma vida normal, saudável, com seu quarto, seus objetos pessoais, enfim, o que é pouquíssimo retratado quando há um(a) personagem negro(a) que, na maioria das vezes está relacionado(a) somente aos estereótipos.



FIGURA 23 – EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRA QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO
FONTE: *CONHECER E CRESCER* (2005, p. 186)

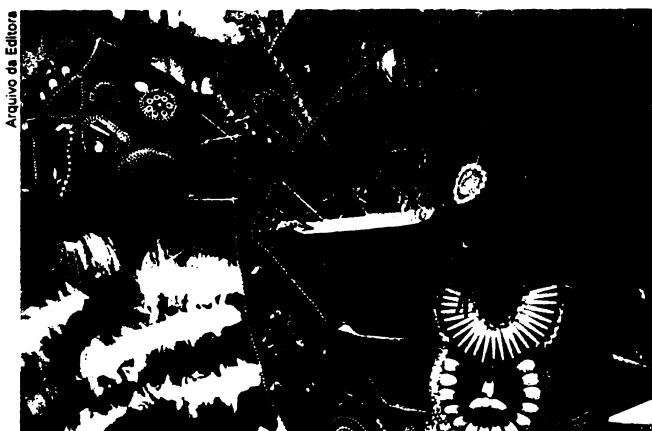
Silva (2005, p. 171) encontrou em sua amostra alguns exemplos de ilustração de negros com um traço grotesco em particular. Dos nove livros do primeiro período: em três não foram observadas nenhuma ilustração de negros; em dois somente uma ilustração de negro; e, nos quatro que apresentam um número um pouco maior de ilustrações de negros, em todos os negros foram ilustrados com lábios exagerados, desproporcionais aos traços da face. “O uso de estereótipos fisionômicos como forma de difusão de idéias raciais foi utilizado na Europa desde o século XVIII” (PALLOTINO, 1994 apud SILVA, 2005, p.172).

Um outro exemplo a ser citado positivamente é o do texto *Para quem é o presente?* A família reunida para descobrir para quem a vovó deixou o presente. Nota-se que a nora é uma mulher negra muito bonita e muito bem representada na ilustração, remetendo, entretanto, à idéia dos casamentos inter-raciais.



FIGURA 24 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: *PORTUGUÊS* (2008, p. 69)

Por outro lado, o livro *Coleção Ativa*, ao abordar as festas populares, apresenta a imagem de uma mulher negra com uma fantasia carnavalesca. O problema é, além de retratar a mulher negra neste contexto, retratá-la somente neste contexto.



FOTOGRAFIA 1 – EXEMPLO DE PERSONAGEM NEGRA QUE ATUOU PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: *COLEÇÃO ATIVA* (2005, p. 58)

Isto é o que mais preocupa, pois raras são as representações de mulher negra e, positivas, sem reprodução de estereótipo, são mais raras ainda. Além desta fotografia de mulher negra no carnaval logo acima, não foi localizada, nem neste e em nenhum outro livro da amostra nenhuma outra fotografia de mulher negra em outro contexto, como trabalhando ou, muito menos, exercendo papel social de destaque, por exemplo, como ocorre diferentemente com a mulher branca.

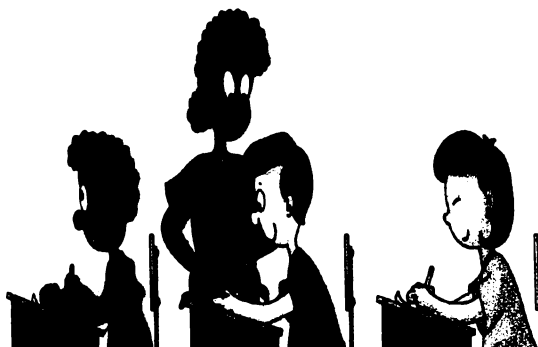


FIGURA 25 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: *CONHECER E CRESCER* (2005, p. 42)

Retratadas de forma positiva, além da mulher no contexto familiar no papel de nora e Ariadne, filha do rei Minos demonstradas anteriormente, foi localizada no formato desenho, uma professora negra no livro *Conhecer e Crescer*.



FOTOGRAFIA 2 – EXEMPLO DE PERSONAGEM BRANCA ATUANDO PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: *PORTA ABERTA* (2005, p. 196)



FOTOGRAFIA 3 – EXEMPLO DE PERSONAGEM BRANCO ATUANDO PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: *PORTA ABERTA* (2005, p. 201)



FOTOGRAFIA 4 - EXEMPLO DE PERSONAGEM BRANCA ATUANDO PARA ESTABELECEER CONTEXTO

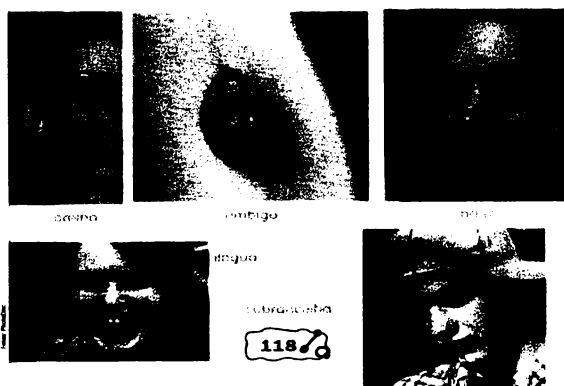
FONTE: *PORTA ABERTA* (2005, p. 214)



FOTOGRAFIA 5 – EXEMPLO DE PERSONAGENS BRANCOS ATUANDO PARA ESTABELECEER CONTEXTO

FONTE: *PORTA ABERTA* (2005, p. 160)

Observa-se que as fotografias, na nossa amostra, deixam ainda mais a desejar. Elas revelam que neste formato de imagem, o índice de branquidade é muito mais elevado, conforme alguns exemplos.



FOTOGRAFIA 6 - EXEMPLO DE PERSONAGENS BRANCOS ATUANDO PARA ESTABELECEER CONTEXTO

FONTE: *PORTA ABERTA* (2005, p. 118)



FOTOGRAFIA 7 – EXEMPLO DE PERSONAGEM BRANCO QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO

FONTE: *PORTA ABERTA* (2005, p. 119)



FOTOGRAFIA 8 - EXEMPLO DE PERSONAGEM BRANCO QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO

FONTE: *PORTA ABERTA* (2005, p. 120)

Tais imagens atuam em acordo com o estabelecimento do Branco como norma de humanidade. Num conjunto de 28 personagens observados em fotografias, apenas 2 negros foram identificados. Em grupos, os negros aparecem em número reduzidíssimo. A seleção destas fotografias é rigorosa: no máximo um negro e isso, para não argumentarem que não tinha nenhum...



FOTOGRAFIA 9 – EXEMPLO DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGRO QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: *PORTA ABERTA* (2005, p. 203)

Na perspectiva das relações de gênero, Costa (2005, p. 12), afirma que a história de discriminações contra mulheres no mundo é tão antiga quanto a história do próprio mundo. Desde a remota antiguidade, encontramos relatos, textos, documentos sobre tratamentos desiguais dirigidos ao gênero feminino. Assim, Tarnas (2000), historiador nada suspeito de feminista, é taxativo a respeito do assunto quando afirma:

Podem-se fazer hoje, inúmeras generalizações sobre a história da cultura ocidental, porém a mais imediatamente óbvia, é o fato de ter sido do início ao fim um fenômeno avassaladoramente masculino: Sócrates, Platão, Aristóteles, Paulo, Agostinho, Tomás de Aquino, Copérnico, Galileu, Bacon, Descartes, Newton, Locke, Hume, Kant, Darwin, Marx, Nietzsche, Freud... a tradição intelectual do ocidente tem sido produzida e canonizada quase que inteiramente por homens e constituída principalmente dos pontos de vista masculinos... (TARNAS, 2000 apud COSTA, 2005, p. 12)

Nesta perspectiva de análise dos livros didáticos, iniciamos com a percepção, em histórias diferentes, de algo em comum: a exploração do trabalho infantil feminino na produção e, sem dúvida, também no lar. Primeiramente, Luciane, personagem do texto *Os filhos do Carvão*, é agente de denúncia contra o trabalho infantil nas carvoarias.

Pois é, só que, para fazer o eucalipto virar carvão, muitas crianças tem que trabalhar junto com os pais. Quem contou e até mostrou tudo isso para a minha professora, foi a Luciane, uma menina de 15 anos, que vive numa fazenda em Água Clara (no Mato Grosso do Sul) (*Texto 5, livro 1, p. 129*).



FIGURA 26 – EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS, FEMININO E MASCULINO QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: LEP – LEITURA, EXPRESSÃO, PARTICIPAÇÃO (2004, p. 129)

Igualmente, porém com outra abordagem, o texto *A menina das palhas* também retrata a história da uma menina que trabalha produzindo cestas, bolsas, chapéus e tapetes e, também, cuidando da casa e preparando um chá para o pai. Nota-se que ela não recebe um nome, é chamada apenas por “menina das palhas” ou “fiapo de gente”. Ao servir o chá e as roscas para o pai, lembra-se da mãe. Observa-se que o papel da mãe também era o de fazer roscas. Geralmente os textos didáticos trazem muito estas características relacionadas à mulher. Sempre voltada para o lar, vivendo apenas para cuidar das tarefas domésticas e para servir a família. Desde criança, a menina já aparece realizando tarefas domésticas.

O fiapo de gente se animou.

- Oi, pai, o senhor conseguiu mais tinta?

- Consegui. E umas palhas boas para trançar. Mas antes me dê um chá que estou gelado.

No fogão de tijolos, as brasas quase mortas foram reanimadas pela pequena.

(...) A pequena fez o chá, trouxe xícaras da prateleira, arrumou a mesa.

Chamou, então:

- Venha, pai.

Ele veio e sentou no banco.

O prato de roscas, fofas e tentadoras, foi posto à sua frente.

Ele se serviu, mudo.

Ela, pensando:

- Coitado do pai, lembra a mãe e fica assim, calado. Ela já não está aqui para fazer roscas (*Texto 15, livro 2, Maria Dinorah, p. 184*).



FIGURA 27 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS, FEMININO E MASCULINO QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
FONTE: PORTUGUÊS (2008, p. 183)

É importante observar que o livro didático reúne textos publicados em tempos diferentes. O texto *Menina das Palhas* possui data de publicação de 1979. Na medida em que novos textos, com novas abordagens, são incluídos, as mudanças tornam-se mais perceptíveis, como no trecho abaixo:

Ele agarrou a panela. Fez um *spaghetti al pesto*, especialidade elogiadíssima pelos amigos. As crianças detestaram. Pediram salsicha, chorando. A mãe, descabelada, serviu. Os pimpolhos comeram. Mas com geléia de morango. (...) A mãe correu para a cozinha, fazer um bolo. Queimou. O pai tentou lavar roupas e manchou todas. Ele, publicitário, ela, economista, quase enlouqueceram com tanta ecologia... (Texto 24, livro 3, p. 217)

O texto relata um passeio de uma família para uma área de natureza, longe dos agitos da cidade e algo interessante para a formação dos meninos e meninas: a divisão de tarefas, especialmente entre os adultos, principalmente entre pai e mãe, homem e mulher. Embora não explicita isso, mas fica evidenciada a ajuda e os cuidados do homem para com as tarefas domésticas, mesmo que ainda não possua muita prática. Abre-se a possibilidade de problematização sobre a dupla jornada de trabalho feminina. O texto retrata também o que representaria uma parte das mulheres nos dias atuais: aquelas que conseguiram chegar ao nível de ensino superior e que possuem uma profissão, não sendo caracterizada como “do lar”.

Ao pautarmos a discussão de gênero nas relações assimétricas de poder, construídas social e culturalmente, não se excluem também as relações econômicas,

que se constituem numa forma de exercício de poder. O texto *A conta* remete ao entendimento naturalizado de que o homem é o provedor, o mantenedor familiar, aquele que detém os recursos necessários para pagar as despesas. No texto, dois casais de amigos acabam de jantar num “bom restaurante”. Quando chega o momento de pagar a conta, os dois homens discutem e até se agredem fisicamente disputando quem é que vai pagar a conta. O interessante nesta história é que, num dado momento, uma das mulheres sugere: “- *Quem sabe a gente racha?*” (*Texto 54, livro 8, p. 85*).

Nenhum dos dois homens aceita a sugestão, pois está em jogo a tradicional afirmação masculina. Abre-se também aqui a possibilidade para discussões atuais em sala de aula como se haveria algum problema das mulheres auxiliarem no pagamento da conta ou a importância da independência feminina, principalmente em termos financeiros.

Enfim, a proposta seria de reinterpretar os textos atribuindo-lhes novos sentidos a fim de reconstruir positivamente os discursos de gênero, raça-etnia e classe social. Verifica-se em textos dessa ordem, que o universo adulto ainda é muito mais representado do que o infantil. Além disso, embora haja um aumento no discurso criança-criança como constatado nos resultados apresentados, as situações em que a criança é sujeito de suas escolhas e, percebendo com isto que cada decisão implica numa responsabilidade e num resultado positivo ou negativo, ainda são poucas.

Num outro exemplo, aparecendo em contexto mais atuante, as mulheres brancas no texto *Mulheres de Coragem*, a partir de uma atitude audaciosa, surgem como as grandes responsáveis pelo desfecho de uma guerra no Reino do Rei Welfo VI, na Alemanha.

As mulheres tinham vindo perguntar ao imperador se podiam, realmente, contar com a sua palavra. Se podiam, de verdade, sair do castelo, carregando o que tinham de mais precioso.

Ofendido, ele reafirmou sua palavra:

- Palavra de rei não volta atrás! – ele deve ter dito.

As mulheres, então, voltaram ao castelo, para executar o seu plano.

Daí a pouco começaram a sair, envoltas em suas pesadas capas de viagem, caminhando com dificuldade. Pois nos ombros traziam o que tinham de mais precioso.

Ante o olhar atônito dos homens de Conrado, as mulheres passavam, com seus maridos nos ombros (*Texto 43, livro 6, Ruth Rocha, p. 137-138*).

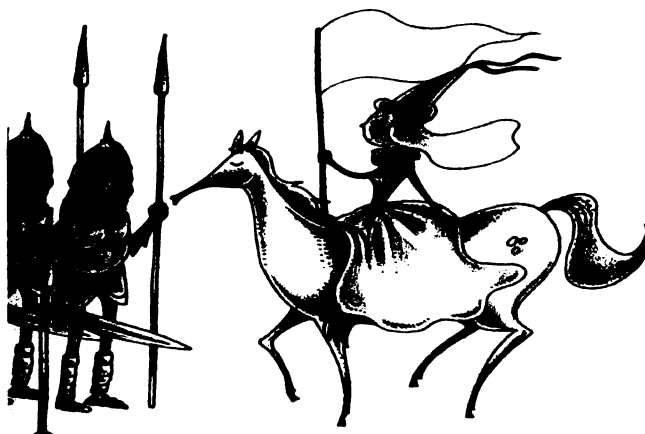


FIGURA 28 - EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS, FEMININO E MASCULINO QUE ATUARAM PARA ESTABELECEM CONTEXTO
 FONTE: PROJETO PITANGUÁ – PORTUGUÊS (2005, p. 137)

Também é possível perceber em algumas narrativas que a menina ou a mocinha assume um papel mais ativo na história, não sendo mais tão “ingênua” como foi, por exemplo, a Chapeuzinho Vermelho, ao mesmo tempo em que se percebe também uma conotação sensualizada:

E agora vem a melhor parte: é que a Shortinho Vermelho corria tão depressa que chegou antes do Lobo na casa da vovó. Bom, o Lobo bate na porta. Shortinho Vermelho atende. E sabe o que ela disse? ‘Meu, mas você é muito devagar!’ E é só isso. Fim. (*Texto 25, livro 3, Jon Scieszka, p. 248*).

— Eu sou a filha do coronel.
 — Eu perguntei quem você é! — insistiu o boi.
 — Eu já disse: sou a filha do coronel! — repetiu a mocinha [...].
 — Eu quero saber quem você é! — insistiu o boi.
 Zefa ficou calada, matutando. Sempre fora a filha do coronel. [...]
 — Ser filha de alguém não diz quem a gente é! — falou o boi, baixinho, com um jeito de boi manso, amigo.
 Zefa pensou, pensou. Aí respirou fundo e confessou:
 — Eu sempre fui filha de coronel... [...] Eu sou a Zefa do Sertão!
 Depois de uma revelação tão importante, Zefa entendeu que tinha descoberto a sua própria pessoa. Ela era Zefa.
 O boi, de contente, dançou de dançar. [...]
 — Que bonito! [...] Você é uma gente de nome Zefa, você não é propriedade do coronel. Eu sou um boi, faça o que um boi quer fazer, bumbo no bumbá!

FIGURA 29 - EXEMPLO DE TEXTO DE PERSONAGEM FEMININA QUE ATUOU PARA ESTABELECEM CONTEXTO
 FONTE: VIVÊNCIA E CONSTRUÇÃO (2007, p. 153)

No trecho do texto *O Boi Bumbá*, a personagem Zefa, filha do coronel, descobre sua identidade feminina a partir de um diálogo com o Boi Bumbá. Na perspectiva das relações de gênero há também os questionamentos sobre os papéis atribuídos aos meninos. Nos discursos direcionados a eles há a problematização da postura que o menino ou o homem assume diante de determinadas situações.

Senti vontade de chorar, mas não chorei. Porque... **HOMEM NÃO CHORA.** (...) Então eu chorei. Bem baixinho. Eu tentei segurar, mas não deu. **HOMEM NÃO CHORA?** (*Texto 10, Livro 2, Flávio de Souza, p. 60*)

É o questionamento da velha norma de que “homem não chora”. O pai, que sempre quer afirmar ao filho que homem não chora, vê-se diante de problemas que afetam seu estado emocional e, ao ter uma boa notícia, isto é, ao conseguir um novo emprego, não contém sua emoção e chora diante do filho, fazendo-o refletir entre o discurso e a ação. No mesmo sentido, o texto *O diário de Pedro* mostra que não somente meninas escrevem diários, mas também os meninos.

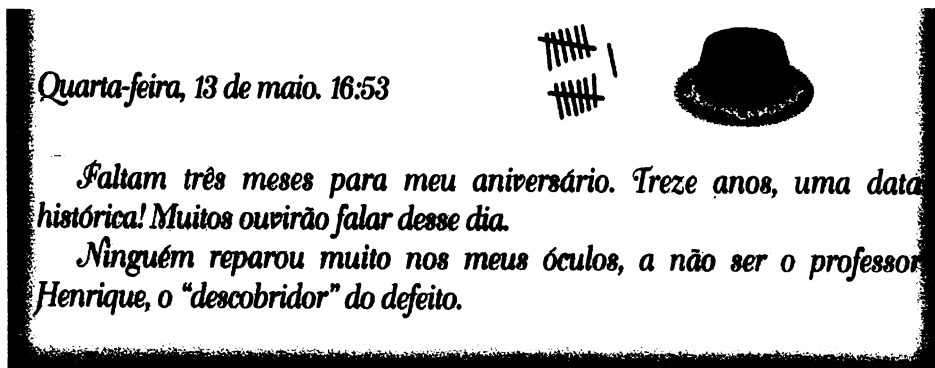


FIGURA 30 – EXEMPLO DE TEXTO DE PERSONAGEM MASCULINO QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO
FONTE: *CONHECER E CRESCER* (2005, p. 193)

Nesta charge, o garoto se pergunta se ajudar é mãe é coisa de “mariquinha”. Ele tem dificuldade em tirar da cabeça que não está se comportando como uma “mariquinha” e que homens bons ajudam a mãe. Observa-se perspectiva na qual as relações de gênero estão demarcadas nos campos de afirmação de identidade e masculinidade.

Garotas e garotos



Toda Mafalda. Quino. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

FIGURA 31 - EXEMPLO DE TEXTO DE PERSONAGEM MASCULINO QUE ATUOU PARA ESTABELECEER CONTEXTO

FONTE: *VIVÊNCIA E CONSTRUÇÃO* (2007, p. 56)

Os argumentos se sucedem, apresentando o personagem contra-argumentação em relação a uma pauta de masculinidade machista, mas finalmente é esta que prevalece. Mais uma vez é uma passagem que pode ser rica para uma orientação pedagógica bem fundamentada, mas que pode atuar como reificadora do machismo (afinal, não há como fugir, enxugar os pratos de não é ser “mariquinha” é ser “boazinha”) em interpretações sem reflexão.

3.2.4 ANÁLISE DIACRÔNICA: PERMANÊNCIAS E MODIFICAÇÕES NO DISCURSO RACISTA E SEXISTA

Esta análise pretende avaliar as permanências e mudanças ocorridas no discurso e nas representações racista e sexista no transcurso do tempo, comparando com outros estudos realizados anteriormente sobre o tema. Silva (2005) analisou 33 livros didáticos, organizados por períodos e que somaram 252 unidades de leitura, 1372 personagens nos textos, 120 personagens nas capas dos livros e 650 personagens nas ilustrações.

Focalizando as relações étnico-raciais, Silva (2005) identificou em análise geral que, 51% de personagens correspondentes à cor-etnia branca e apenas 2% correspondentes à preta, 2% à indígena e 1% à parda. Não foram identificados nesta categoria 32% dos personagens, sendo 12% referentes a outras cores. Estes dados apontam uma elevada taxa de branquidade: 16,2. Os adultos representaram 51% do

total, os velhos 02%, adolescentes 06%, enquanto que as crianças, inclusive bebês, representaram 31%.

Nas ilustrações das unidades de leitura, 68% dos personagens foram identificados como masculinos e 28% como personagens femininas, com taxa de masculinidade de 2,32. Já nas ilustrações das capas, foram identificados 62% de personagens masculinos e 38% de personagens femininas, indicando a taxa de masculinidade de 1,64. Em relação à idade, a maioria de personagens nas ilustrações dos textos foi de crianças: 52%. Os adultos representaram 39%. Nas capas a diferença foi ainda maior, com 88% dos personagens crianças e 10% de personagens adultos (SILVA, 2005, p. 139).

Em relação à atribuição cor-etnia para os personagens nas ilustrações das unidades de leitura, 72% refere-se à cor-etnia branca, 13% outras, 7% preta, 5% indígena e 3% parda. Nas ilustrações das capas a distribuição de cor-etnia foi similar. O percentual de personagens brancos permaneceu praticamente estável: 74%. Os outros grupos de cor apresentaram modificações, com o aumento de personagens pretos para 13%, pardos 4% e diminuição de índios para 3% e outros para 6% (SILVA, 2005, p. 141).

Nas capas as desigualdades de sexo e de cor-etnia diminuíram em relação aos personagens dos textos e das ilustrações dos textos. Calculando a taxa de branquidade chega-se a 4,2 personagens brancos para cada personagem negro. A desigualdade persiste, mas com nível inferior ao encontrado nos personagens dos textos (taxa de branquidade de 16,2) e nos personagens das ilustrações dos textos (taxa de branquidade de 7,2). Estes dados, segundo Silva (2005, p. 141), sugerem um maior cuidado nas formas que são mais aparentes de apresentação de personagens.

No terceiro período, que compreende os anos de 1994 e 2003, o aumento do número de personagens negros foi acompanhado de também aumento na quantidade de personagens brancos, o que manteve a taxa de branquidade bastante elevada (16,7). A análise realizada por Silva (2005, p. 151) identificou nas unidades de leitura 317 personagens brancos, representando 94% do total, sendo apenas 19 personagens negros, representando 6% do total, uma desigualdade escancarada pelos números:

Os personagens brancos aumentaram gradativamente. Do primeiro para o segundo período o aumento foi discreto, de 15%, ao passo que do segundo para o terceiro o aumento foi de maior amplitude, 55%. Em relação ao primeiro período o número de personagens brancos, no terceiro, praticamente dobrou (foi de 177 para 317) (SILVA, 2005, p. 151,152).

As comparações entre a presente pesquisa e o terceiro período analisado por Silva (2005) apontam, nas unidades de leitura, uma redução da predominância de representações de cor-etnia branca, identificando 32% dos personagens, mas o processo não caminha no sentido de equiparação: pretos e pardos somam apenas 9,1%. Observa-se um pequeno aumento nas representações indígenas para 6,9%, outras cores somam 9,8% e o índice de indeterminação permanece elevado: 39,5%.

A taxa de branquidade dos personagens nas unidades de leitura da presente pesquisa é de 3,5. De fato, houve uma importante redução na taxa de branquidade ocasionada pela redução de personagens passíveis de identificação, mas em contrapartida não se pode afirmar que houve um aumento significativo de representações de personagens negros e sim a manutenção de elevada taxa de indeterminação. Isso remete-nos à idéia de negação das diferentes identidades por parte dos produtores dos livros didáticos, isto é, há uma diminuição da representação branca por conta dos critérios de avaliação, mas não há inclusão de outros grupos, reforçando a preferência à indeterminação do que à representação. Silva (2005) identificou fenômeno de natureza semelhante:

Nas partes específicas de tais livros que trataram de questões relacionadas à diversidade cultural, a dominância de personagens brancos diminuiu. Os personagens negros foram mais freqüentes e, em casos específicos, valorizados e apresentados como atuantes. Portanto, são trechos (capítulos, partes) que retrataram os negros de forma, em geral, positiva. No entanto, esta mesma estratégia é forma de negar a alteridade ao negro. Ou seja, o personagem negro só existe quando é preciso discutir a desigualdade racial, o que, mais uma vez, opera no sentido de negar a possibilidade do negro de existência plena e reforçar a branquidade normativa (SILVA, 2005, p. 157).

Além da explicitação no texto, a ilustração é a principal forma de apreensão de cor-etnia. Em alguns estudos quase exclusivamente (ROSEMBERG, 1985; BAZZILI, 1999) e no estudo de Silva (2005) a principal. Observa-se, porém, que nessa amostra temos um percentual significativo de personagens que foram identificados como negros por meio da ilustração. A taxa de branquidade de 5,0, acima da média de personagens nas ilustrações que foi de 3,5, indica um aumento de desigualdade nesse item.

FORMA DE APREENSÃO	TERCEIRO PERÍODO (1994-2003)		TB (16,7)	PNLD 2007		TB (3,5)
	BRANCA (N = 317)	NEGRA (N = 19)		BRANCA (N = 98)	NEGRA (N = 28)	
Explicitada	15 (05%)	06 (32%)	2,5	03 (3,06%)	06 (21,42%)	2*
Ilustrada	136 (43%)	06 (16%)	22,6	80 (81,63%)	16 (57,14%)	5
Provável	81 (26%)	03 (16%)	27	07 (7,14%)	01 (3,57%)	7
Histórica	85 (27%)	04 (21%)	21,5	06 (6,12%)	0	S/I (Acima de 6)
Definida pelo contexto	0	0	S/I	02 (2,04%)	05 (17,85%)	2,5*

TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DE COR-ETNIA BRANCA E NEGRA (PRETO+PARDO) POR FORMAS DE APREENSÃO DE PERSONAGENS NOS TEXTOS, TERCEIRO PERÍODO (1994-2003) E PNLD 2007

*VALOR INVERSO

FONTE: (SILVA, 2005, p. 153); TABELAS 5.1.4

No entanto a proporção de personagens negros representa uma mudança significativa pois não pode-se afirmar que a norma branca de humanidade atua de tal forma que personagens neutros nos textos são “lidos” como brancos de forma direta.

ATRIBUTOS	TERCEIRO PERÍODO (1994-2003) COR-ETNIA		TB (16,7)	PNLD 2007 COR-ETNIA		TB (3,5)
	BRANCA (N= 317)	NEGRA (N= 19)		BRANCA (N= 98)	NEGRA (N= 28)	
Natureza humana	285 (89%)	19 (100%)	15	78 (79,59%)	22 (78,57%)	3,5
Antropomorfizada	04 (01%)	0	S/I (Acima de 4,0)	0	1	S/I (Acima de 1,0)*
Natureza fantástica, folclórica + religioso	S/I	S/I	S/I	11 (11,22%)	06 (21,42%)	1,8
Natureza humana (histórico, biográfico, famoso)	S/I	S/I	S/I	09 (9,18%)	0	S/I (Acima de 9,0)
Individualizados	233 (74%)	08 (42%)	29,1	96 (97,95%)	27 (96,42%)	3,5
Multidão ou grupo	84 (27%)	11 (57%)	7,6	02 (2,04%)	01 (3,57%)	2,0
Especificamente masculino	190 (60%)	08 (42%)	23,7	62 (63,26%)	16 (57,14%)	3,87
Especificamente feminino	78 (25%)	03 (15%)	26	36 (36,73%)	11 (39,28%)	3,27
Crianças (bebês + crianças)	72 (23%)	05 (26%)	14,4	29 (29,59%)	09 (32,14%)	3,22
Adultos	183 (58%)	08 (42%)	45,7	54 (55,10%)	12 (42,85%)	4,5
Jovem	S/I	S/I	S/I	05 (5,10%)	0	S/I (Acima de 5,0)

TABELA 10 – TAXAS DE BRANQUIDADE, ATRIBUTOS FICCIONAIS E DEMOGRÁFICOS DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS DETECTADOS EM AMOSTRA DE 73 UNIDADES DE LEITURA / 98 PERSONAGENS BRANCOS / 28 PERSONAGENS NEGROS (PRETOS + PARDOS)

*VALOR INVERSO

FONTE: TABELAS 5.1.1 a 5.1.3; 5.1.5

Em relação aos atributos ficcionais e demográficos dos personagens analisados na amostra do PNLD 2007, observa-se uma taxa de branquidade de 3,5 quando verificados os personagens comuns de natureza humana. No entanto, quando é somado a esse dado o valor referente aos personagens humanos históricos, biográficos e famosos, o índice eleva-se para 12,5.

INDICADORES DE IMPORTÂNCIA	TERCEIRO PERÍODO (1994-2003)		TB	PNLD 2007		TB
	COR-ETNIA			COR-ETNIA		
	Branca (N = 317)	Negra (N = 19)	16,7	Branca (N = 98)	Negra (N = 28)	3,5
Estuda e/ou estudou	52 (16%)	01 (05%)	52	26 (26,53%)	03 (10,71%)	8,6
Brasileiro	183 (58%)	08 (42%)	22,8	45 (45,91%)	15 (53,57%)	3
Caracterizado como vivo	279 (88%)	08 (42%)	34,8	91 (92,85%)	25 (89,28%)	3,6
Possui nome próprio	168 (53%)	06 (32%)	28	61 (62,24%)	15 (53,57%)	4
Personagem principal	87 (28%)	06 (32%)	14,5	66 (67,34%)	20 (71,42%)	3,3
Exerce profissão	S/I	S/I	S/I	37 (37,75%)	07 (25%)	5,2

TABELA 11 - INDICADORES DE IMPORTÂNCIA NA CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS, NEGROS E BRANCOS, TERCEIRO PERÍODO E PNLD 2007, NAS 252 e 73 UNIDADES DE LEITURA RESPECTIVAMENTE

FONTE: (SILVA, 2005, p. 163); TABELAS 5.1.6; 5.1.7; 5.1.9; 5.1.11; 5.1.19

Percebe-se uma importante diferença na taxa de branquidade entre os personagens do terceiro período e do PNLD 2007, principalmente entre os personagens negros e brancos individualizados, masculinos e adultos, ou seja, persiste a desigualdade entre brancos e negros mas principalmente correlacionada a outras hierarquias sociais ela foi significativamente menor nos livros mais recentes.

Nos indicadores de importância, observa-se maiores discrepâncias entre negros e brancos no ato de estudar e no exercício de profissão. Ou seja, no plano simbólico as atividades de estudo e de exercício de profissão são espaços sociais muito mais de brancos que de negros. No entanto, a comparação das taxas de branquidade mais uma vez aponta significativa diminuição dos níveis de desigualdade entre os livros do PNLD até 2003 e os livros do PNLD 2007.

Silva (2005, p. 167) destacou que, na comparação com os brancos, os resultados dos personagens negros, no terceiro período, apontam desigualdades importantes. Os personagens brancos foram mais freqüentemente associados, apresentaram maior presença e maior diversidade de familiares. Para cada

personagem negro com relação familiar, no terceiro período, foram observados 40 personagens brancos com relação familiar.

RELAÇÕES FAMILIARES	TERCEIRO PERÍODO (1994-2003) COR-ETNIA		TB	PNLD 2007 COR-ETNIA		TB
	Branca (N =317)	Negra (N = 19)	(16,9)	Branca (N = 98)	Negra (N = 28)	(3,5)
	Família geral com parentesco	120 (38%)	03 (16%)	40	55 (56,12%)	19 (67,85%)
Casado	51 (16%)	01 (05%)	51	19 (19,38%)	07 (25%)	2,7
Pai e/ou mãe biológicos	21 (07%)	02 (11%)	10,5	24 (24,48%)	09 (32,14%)	2,6
Filho/a biológico mencionado	33 (10%)	02 (11%)	16,5	21 (21,42%)	04 (14,28%)	5,2
Irmãos	22 (07%)	0	S/I (Acima de 22)	13 (13,26%)	04 (14,28%)	3,2
Família ampla superior	15 (05%)	01 (05%)	15	12 (12,24%)	01 (3,57%)	12
Família ampla inferior	11 (03%)	01 (05%)	11	09 (9,18%)	06 (21,42%)	1,5
Família ampla sem hierarquia	06 (02%)	0	06	02 (2,04%)	0	2

TABELA 12 - ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS ÀS RELAÇÕES FAMILIARES DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS, TERCEIRO PERÍODO E PNLD 2007, NAS 252 e 73 UNIDADES DE LEITURA RESPECTIVAMENTE

FONTE: (SILVA, 2005, p. 165); TABELAS 5.1.20; 5.1.21; 5.1.23; 5.1.25; 5.1.27; 5.1.28; 5.1.29; 5.1.30

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

Já na amostra do PNLD 2007 não ocorre o mesmo efeito, sendo que os personagens negros apresentam, inclusive, maior percentual de relações de parentesco. Destacam-se a relação conjugal, pais biológicos, família ampla geral e de hierarquia inferior. Enquanto que no terceiro período não houve registro de irmãos negros, na amostra 2007 os negros aparecem com percentual acima dos brancos nesta relação de parentesco.

GERAL (ADULTOS + CRIANÇAS)	TERCEIRO PERÍODO (1994-2003) COR-ETNIA		TB	PNLD 2007 COR-ETNIA		TB
	Branca (N = 317)	Negra (N = 19)	(16,7)	Branca (N = 98)	Negra (N = 28)	(3,5)
Estuda e/ou estudou	52 (16%)	01 (05%)	52	26 (26,53%)	03 (10,71%)	8,6
Família geral com parentesco	120 (38%)	03 (16%)	40	55 (56,12%)	19 (67,85%)	2,8
Pai e/ou mãe biológicos	21 (07%)	02 (11%)	10,5	24 (24,48%)	09 (32,14%)	2,6
Irmãos	22 (07%)	0	S/I (Acima de 22)	13 (13,26%)	04 (14,28%)	3,2
Família ampla superior	15 (05%)	01 (05%)	15	12 (12,24%)	01 (3,57%)	12
Família ampla sem hierarquia	06 (02%)	0	S/I (Acima de 6)	2 (2,04%)	0	S/I (Acima de 2)
	Branca N = 72	Negra N = 05	(14,4)	Branca N = 29	Negra N = 09	(3,2)
Crianças						
Estuda e/ou estudou	26 (36%)	0	S/I (Acima de 26)	09 (31,03%)	03 (33,33%)	3
Família geral com parentesco	27 (38%)	01 (20%)	27	19 (65,51%)	06 (66,66%)	3,1
Pai e/ou mãe biológicos	15 (21%)	01 (20%)	15	15 (51,72%)	06 (66,66%)	2,5
Irmãos	13 (18%)	0	S/I (Acima de 13)	13 (44,82%)	02 (22,22%)	6,5
Família ampla superior	11 (14%)	01 (20%)	11	07 (24,13%)	01 (11,11%)	7
Família ampla sem hierarquia	02 (92%)	0	S/I (Acima de 2)	0	0	S/I

TABELA 13 – FREQUÊNCIA À ESCOLA E RELAÇÕES FAMILIARES DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS, GERAL E CRIANÇAS OBSERVADOS EM AMOSTRA DE 252 UNIDADES DE LEITURA
 FONTE: (SILVA, 2005, p. 166); TABELAS 5.1.19; 5.1.30; 5.1.21; 5.1.25; 5.1.27; 5.1.29; 6.2.19; 6.2.21; 6.2.25; 6.2.27; 6.2.29; 6.2.30

Esse dado é muito significativo visto que pesquisas com outros discursos como a literatura moderna (DALCATAGNÉ, 2005; EVARISTO, 2006) e publicidade (SILVA, SANTOS e ROCHA, 2007) apresentaram resultados muito similares aos livros didáticos analisados por Silva (2005), o que levou o autor a afirmar que identificava uma “proibição tácita” em apresentar o negro em família. Nos livros comprados para o PNLD 2007 observa-se que tal “proibição tácita” foi quebrada e os personagens negros foram apresentados em família de forma significativa em relação aos discursos brasileiros.

Em relação às crianças, a taxa de branquidade referente ao ato de estudar aponta um índice elevadíssimo no terceiro período, acima de 26 e no PNLD 2007, apontou 3 crianças brancas para 1 negra. Da mesma forma, nas relações familiares também ocorre diminuição dos índices.

ATRIBUTOS	SEXO		TM
	MASCULINO	FEMININO	
Natureza humana	136 (77,71%)	82 (81,19%)	1,6
Natureza fantástica, folclórica + religioso	21 (12%)	14 (13,86%)	1,5
Natureza humana (histórico, biográfico, famoso)	08 (04,57%)	03 (02,97%)	2,7
Individualizados	156 (89,14%)	97 (96,04%)	1,6
Multidão ou grupo	19 (10,85%)	04 (03,96%)	4,7
Cor-etnia (Branca)	62 (35,42%)	36 (35,64%)	1,7
Cor-etnia (Negra – Preta + Parda)	16 (09,14%)	11 (10,89%)	1,4
Cor-etnia (Indígena)	8 (04,57%)	7 (06,93%)	1,1
Crianças (bebês + crianças)	52 (29,71%)	35 (34,65%)	1,5
Adultos	85 (48,57%)	47 (46,53%)	1,8
Jovem	03 (01,71%)	05 (4,95%)	1,6*

TABELA 14 – TAXAS DE MASCULINIDADE, ATRIBUTOS FICCIONAIS E DEMOGRÁFICOS DE PERSONAGENS MASCULINOS E FEMININOS DETECTADOS EM AMOSTRA DE 73 UNIDADES DE LEITURA / 175 PERSONAGENS MASCULINOS / 101 PERSONAGENS FEMININOS

*VALOR INVERSO

FONTE: TABELAS 5.2.1, 5.2.2; 5.2.5

Moura (2007) analisou uma amostra de 33 livros didáticos, organizados por períodos, e que somaram 251 unidades de leitura, 1372 personagens nos textos, 120 personagens nas capas dos livros, 626 personagens nas ilustrações nos textos. De acordo com a autora, no conjunto de 1.372 personagens no texto, é notável a predominância do sexo masculino com 59,2% da idade adulta com 53,1% e da cor-etnia branca com 50,9% (MOURA, 2007, p. 129).

Especificamente no terceiro período, Moura (2007, p. 144) identificou 490 personagens dos quais 354 masculinos e 136 femininos, correspondendo a 72,2% e 27,7%, respectivamente. As crianças e jovens somaram 30,8% e os adultos e idosos 62%. No terceiro período analisado por Moura (2007) foram identificados 2,6 personagens masculinos para cada personagem feminina. Numa visão geral, podemos observar a redução desta diferença na amostra do PNLD 2007.

Na pesquisa realizada por Moura (2007, p. 151) os índices de masculinidade variam entre 1,3 e 4,0 sendo em menor número as relações de parentesco e, em maior número, o exercício de uma profissão.

INDICADORES DE IMPORTÂNCIA	SEXO		TM
	MASCULINO	FEMININO	
Caracterizado como vivo	146 (83,42%)	97 (96,04%)	1,5
Brasileiro	78 (44,57%)	58 (57,42%)	1,3
Possui nome próprio	90 (51,42%)	48 (47,52%)	1,8
Personagem principal	95 (54,28%)	58 (57,42%)	1,6
Estuda e/ ou estudou	53 (30,28%)	20 (19,8%)	2,6
Exerce profissão	62 (35,42%)	11 (10,9%)	5,6

TABELA 7 - INDICADORES DE IMPORTÂNCIA DE PERSONAGENS MASCULINOS E FEMININOS DETECTADOS EM AMOSTRA DE 73 UNIDADES DE LEITURA / 175 PERSONAGENS MASCULINOS/ 101 PERSONAGENS FEMININOS
 FONTE: TABELAS 5.2.6; 5.2.7; 5.2.9; 5.2.11; 5.2.19; 5.2.18

Na amostra do PNLD 2007 observa-se a elevação da taxa de masculinidade em relação ao ato de estudar e, ainda mais, em relação ao exercício de profissão, configurando-se numa permanência ratificada, isto é, numa manutenção e ampliação da freqüência de estereótipo. É a pressuposição de que as personagens representantes do sexo feminino podem ou devem estar sempre se dedicando ao lar. Não há destaque para um contexto em que as personagens possam ter um alto ou bom nível de escolaridade e, principalmente, em que possam atuar em espaços políticos e de poder, por exemplo.

AUSÊNCIA DE INFORMAÇÃO	SEXO	
	MASCULINO	FEMININO
Nome	11 (06,28%)	03 (02,97%)
Vida e morte	01 (0,57%)	0
Língua/ linguagem	69 (39,42%)	33 (32,67%)
Relação de parentesco	77 (44%)	38 (37,62%)
Nacionalidade	45 (25,71%)	31 (30,7%)
Contexto Geográfico	17 (09,71%)	20 (19,8%)
Religião	140 (80%)	84 (83,16%)

TABELA 8 - FREQUÊNCIA DA CATEGORIA "AUSÊNCIA DE INFORMAÇÃO" EM ATRIBUTOS RELATIVOS A PERSONAGENS MASCULINOS E FEMININOS, PRESENTES EM AMOSTRA DE 73 UNIDADES DE LEITURA / 175 PERSONAGENS MASCULINOS / 101 PERSONAGENS FEMININOS
 FONTE: TABELAS 5.2.6; 5.2.9; 5.2.15; 5.2.30; 5.2.7; 5.2.8; 5.2.16

A ampliação na desigualdade em relação ao exercício de uma profissão constitui, inclusive, uma visão distorcida da realidade, visto que as mulheres estão em número cada vez mais representativo no mundo do trabalho, sendo muitas vezes as únicas responsáveis pelo sustento e renda familiar.

Dentre os dados com ausência de informação destacam-se a nacionalidade, em número maior no feminino que no masculino, bem como o contexto geográfico em que se localizam as personagens. Nos atributos relativos às relações familiares, observa-se também uma queda na taxa de masculinidade. Em alguns critérios como *pais adotivos* ocorre a inversão dos dados. O feminino apresenta índice maior do que o masculino. Da mesma forma, possuir irmãos e ter família ampla inferior também rendeu ao feminino a inversão dos dados. É certo que as principais alterações permanecem no campo das relações familiares. Essas comparações é que permitem uma compreensão maior do que ocorre em relação às representações da menina, adolescente e mulher.

ATRIBUTOS	SEXO		TAXA DE MASCULINIDADE
	MASCULINO	FEMININO	
Família geral com parentesco	66 (37,71%)	59 (58,41%)	1,1
Casado	20 (11,42%)	19 (18,81%)	1
Pai e/ ou mãe biológicos	13 (07,42%)	10 (10%)	1,3
Pai e/ ou mãe adotivos	0	02 (2%)	S/I (Acima de 2*)
Filho/a biológico mencionado/a	28 (16%)	22 (21,78%)	1,2
Filho/a adotivo mencionado/a	02 (01,14%)	01 (1%)	2
Irmãos	12 (06,85%)	16 (15,84%)	1,33*
Família ampla superior	09 (05,14%)	06 (05,94%)	1,5
Família ampla inferior	08 (04,57%)	10 (10%)	1,25*
Família ampla sem hierarquia	02 (01,14%)	02 (2%)	1

TABELA 9 - ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS ÀS RELAÇÕES FAMILIARES DE PERSONAGENS MASCULINOS E FEMININOS, PRESENTES EM AMOSTRA DE 73 UNIDADES DE LEITURA / 175 PERSONAGENS MASCULINOS / 101 PERSONAGENS FEMININOS

*VALOR INVERSO

FONTE: TABELAS 5.2.30; 5.2.20; 5.2.21; 5.2.22; 5.2.23; 5.2.24; 5.2.25; 5.2.27; 5.2.28; 5.2.29

Ao final da verificação do terceiro período, Moura (2007, p. 153) destaca que, em suma, esta última análise apenas confirmou o que já havíamos apreendido pela

comparação de percentuais, pois, nos três períodos, nota-se: a ratificação do masculino como 'representante da espécie humana'; o jogo de sedução, a dissimulação, ao apresentar mais personagens femininas na capa que no interior do livro; uma tendência à maior presença de personagens femininas associadas à família que ao trabalho, complementada pela maior presença de personagens masculinos associados ao mundo do trabalho que à família. Tais tendências não se alteram com o passar dos anos. A introdução do PNLD (a partir do terceiro período) não imprimiu alterações nas tendências aqui observadas. A inclusão da perspectiva de gênero na avaliação dos livros didáticos não foi suficiente para alterar padrões anteriores na configuração dos masculinos e femininos.

Na comparação das ilustrações dos textos, Moura (2007, p. 136) identificou 26,3% de personagens de sexo feminino e 61,3% de personagens de sexo masculino. Em relação à idade, crianças e jovens somaram 48,7%, adultos e idosos somaram 40,3%. Na categoria cor-etnia, negra e indígena somaram 14,1%, enquanto que branca alcançou 68,3%. A taxa de masculinidade foi de 2,4.

Foram identificados nas ilustrações das unidades de leitura do terceiro período (MOURA, 2007): 33,3% dos personagens somando-se cor-etnia preta, parda e indígena, sendo que a branca "sozinha" atingiu 66,7%. No que se refere à idade, adultos e idosos somaram 41,7%, crianças e jovens 58,3%. Em relação ao sexo, 70,8% são masculinos e apenas 29,2% femininas. Nas ilustrações das capas dos livros didáticos do mesmo período, pretos, pardos e indígenas somam 46,5% e brancos 53,5%. A taxa de adultos cai para 23,2% e das crianças sobe para 76,8%. Em relação ao sexo, os personagens masculinos chegam a 62,8% e as femininas em 37,2%.

Silva (2005, p. 169), no terceiro período, obteve o índice de 3,9 personagens brancos ilustrados para cada personagem negro ilustrado no texto. Na presente pesquisa, a taxa de branquidade para os personagens ilustrados nos textos é de 4,4, considerando pretos e pardos, o que representa um índice maior do que o localizado nos textos. Entre brancos e indígenas a taxa alcançou 6,4. A taxa de masculinidade nas ilustrações não apresentou grandes alterações: 1,6.

Nas ilustrações das capas, no terceiro período, Silva (2005, p. 170), obteve o índice de 1,8 personagens brancos para cada personagem negro, ou seja, uma queda

substancial em relação aos personagens no texto e nas ilustrações dos textos. No conjunto de ilustrações no texto de capa, foram identificadas por Moura (2007, p. 150, 151) 38,3% referentes ao sexo feminino e 59,1% referentes ao masculino. Em relação à idade, crianças e jovens somam 83,3%, enquanto que adultos e idosos somam 15,8%. Na categoria cor-etnia, negra e indígena somaram 20,8% e branca 73,3%. A taxa de masculinidade apresentou uma queda para 1,7.

Na presente pesquisa, invariavelmente, também houve queda no índice de masculinidade: 1,1. Moura (2007, p. 149) observa que em todos os períodos foram identificadas estratégias de sedução do(a) aluno(a) pela maior representação de personagens crianças e jovens na capa, bem como pela diminuição dos diferenciais entre as categorias. Para Silva (2005, p. 170), o aumento de personagens negros ilustrados nas capas, no período mais recente, pode ser interpretada como forma de dar resposta à grande mobilização social em torno do livro didático. Esse aumento nos parece tentativa de responder às críticas que se dirigiram a este aspecto específico: ausência de negros em ilustrações de capas e primeiros planos. Desse ponto de vista, o incremento de personagens negros detectado pode ser considerado propício. No entanto, o maior número de personagens negros somente na situação de grande visibilidade, nas capas, pode servir, também, para mascarar as desigualdades que permanecem nos outros níveis. Podemos interpretar este resultado como forma de *dissimulação* das desigualdades, mantidas nas unidades de leitura e ilustrações que as acompanham.

Podemos apontar neste estudo uma redução – o que não significa uma eliminação - dos estereótipos, preconceitos e discriminações explícitas acerca da população negra nos livros didáticos de Língua Portuguesa da 4ª série do Ensino Fundamental. Entretanto, podemos afirmar que formas de discurso racista, de hierarquização branco-negro, continuam ativas, através da **ausência de representação dos negros nos livros**, conforme demonstram os dados da amostra.

O pequeno aumento no número de crianças negras nas representações de capa para favorecer a sensação de valorização da diversidade humana e cultural, é o que podemos classificar, no campo da publicidade, como “propaganda enganosa”. Nos desenhos aleatórios de exercícios gramaticais, vinhetas, poesias, questionários e

outros exercícios de interpretação de texto é possível observar o aumento da frequência de representação de diversidade étnico-racial. Porém, quando se trata de personagem principal ou de destaque, percebe-se a permanência de características mais importantes e socialmente valorizadas atribuídos à cor-etnia branca. Pode-se verificar, ainda, indícios de mudanças no discurso em relação aos padrões de comportamento masculino diante do que é considerado restritivo ao comportamento feminino ou infantil.

Permanecem ativos os estigmas e estereótipos relacionados ao negro. Raras são as situações em que a figura de uma pessoa negra está relacionada ao cotidiano, ao convívio e costumes atuais. Na maioria dos casos em que aparece a representação de um(a) negro(a), está fortemente ligada ao período escravocrata, onde o negro é apenas “o escravo”, como se todo negro fosse, por natureza ou predestinado ao escravismo. São duas vertentes a serem melhoradas nos livros: uma que precisa sim resgatar a contribuição histórica da população negra e, outra, que reafirma a população negra como igual, porém em desvantagem histórica, mas que é composta por pessoas que trabalham, lutam, cantam, dançam, estudam, relacionam-se, enfim, são seres humanos como os grupos não negros, dotados de direitos e deveres como todos os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta monografia desenvolveu-se numa perspectiva dialógica com importantes produções sobre o tema, especialmente Silva (2005) com a tese *Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa* e Moura (2007) com a tese *Relações de Gênero em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Permanências e Mudanças*. Este diálogo possibilitou um melhor desenvolvimento deste trabalho e a percepção de que, apesar de muitas permanências, determinados avanços puderam ser detectados nessa amostra. Em particular apontamos a inserção de personagens negros em família, que representa uma quebra em relação aos discursos de livros didáticos anteriores e diversos outros meios discursivos.

Estes são trabalhos que se inter-relacionam, se complementam e dialogam com a intenção de produzir uma base de dados consistente e eficaz. O intuito destes trabalhos não se resume à identificação e registro das disparidades referentes a raça e gênero, mas principalmente a um monitoramento efetivo que possibilite a mudança de paradigmas em relação aos livros didáticos. Não se pretende estancar na denúncia, mas fazer dela um meio ou parte de um processo para o equilíbrio das representações étnico-raciais e femininas nos livros didáticos. Embora permaneçam ainda muitas demandas para pesquisa, além de lacunas teórico-metodológicas, as produções existentes são suficientemente consistentes para afirmar que é preciso mudar a “história da carochinha” que os livros didáticos querem perpetuar ao representar, insistentemente, de forma desigual as pessoas, com supremacia de um grupo específico.

As alterações nos dados obtidos em relação às pesquisas anteriores devem ser consideradas, no entanto, como indícios de mudança e não uma mudança propriamente dita. Os resultados obtidos nesta monografia são muito recentes e, portanto, ainda não estabelecidos e legitimados por longo tempo para ser considerado, de fato, uma mudança. Ou seja, ainda é cedo para dizer que está ocorrendo uma mudança nos livros didáticos em termos de representação de raça e gênero.

Há de se ter coerência, senso de igualdade com o que se produz em livros didáticos. Obviamente que já existem certos cuidados referentes a diversos aspectos

sejam eles técnicos, gramaticais, conceituais, enfim. Mas o critério da igualdade étnico-racial principalmente num país como o Brasil, formado por diversos povos, precisa ser uma prioridade.

Todos ou a maior parte dos livros analisados trazem a bandeira contra o trabalho infantil, assim como o respeito ao meio ambiente. Precisam trazer também o respeito às pessoas, à diversidade étnico-racial, às culturas, aos povos. Não basta estar nas ilustrações se não estiver incorporado ao discurso e, não basta estar no discurso, se não estiver acoplado às imagens e ações. Da mesma forma, apenas mostrar e falar da diversidade cultural em nosso país não é o suficiente. É preciso tratar o tema do racismo como um problema sério, um tema que merece a devida atenção em nossa sociedade e que gera muitos resultados negativos como a evasão escolar e desemprego mais alto da população negra. Os escritores precisam, inclusive, se atualizarem em relação aos termos como, por exemplo: mulata.

Observando a fundamental função da pesquisa que é também sugerir, contribuir, é importante finalizar dizendo que o que se espera não é apenas a contribuição nos aspectos artístico-culturais, reforçando uma imagem de que as contribuições dos negros restringem-se a essas questões. Reforçando um estigma de que negro ou é futebol ou é samba...

Considera-se importante a valorização efetiva que envolva os aspectos econômicos, políticos e sociais, isto é, a força de trabalho que construiu o país, a força política que participou e participa, ainda que enfrentando maiores dificuldades do cenário político brasileiro, compreendendo isto em sentido amplo e não apenas partidário e eleitoral e nos aspectos sociais: luta pela sobrevivência, por melhores condições de vida e superação das dificuldades historicamente impostas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 111-118.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 170-182.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. – (Coleção Biblioteca freiriana; v. 5).

BAZILLI, Chirley. **Discriminação contra personagens negros na literatura infanto juvenil brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado), Programa de Estudos Pós graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC SP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do livro didático (1ª a 4ª série)**, PNLD/FNDE, 1998. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

BRASIL. **Guia do livro didático 2007: Língua Portuguesa: séries/anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.

COSTA, Eliana Célia Ismael da. **As novas formas de discriminação sexista: uma perspectiva da psicologia social**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Estadual de Campinas.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília, n. 26, p. 13-71, jul.- dez. 2005.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. Trabalho apresentado no **IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**. Salvador, 13 a 16 de setembro de 2006.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Dominus Editora da USP, 1965.

FREITAG, Bárbara, COSTA, Wanderly F. da, MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREYRE, G. **Casa Grande & senzala**. 39 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOBBI, Izabel. **A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos livros didáticos de História**: uma análise dos livros recomendados pelo programa nacional do livro didático. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 139-143.

IANNI, O. **Sociologia da Sociologia**: o pensamento sociológico brasileiro. São Paulo: Ática, 1989.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas**: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação: Procedimentos Didáticos Pedagógicos e a Conquista de Novos Comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 184-190.

MOITA, Luiz Paulo da Lopes (org.) **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. São Paulo : Mercado de Letras, 2003.

MORAES, Kelly da Silva. **A Lei 10639/2003 e seus Reflexos nos Materiais Didáticos: uma Análise sobre o Negro na História do Brasil**. Fapa - Faculdade Porto-Alegrense - Núcleo Integrado de Pós-Graduação, 2006.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Neide Cardoso de. **Relações de Gênero em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

OLIM, Bárbara Barros de; MENEZES, Hermes Alves de. **A imagem do negro no livro didático de História: um estudo das representações gráficas**. Trabalho apresentado na VIII Semana de História da UFS, promovida pelo DHI/UFS. São Cristóvão, jan 2007. Disponível em <http://www.ensinodehistoria.com.br/producao.html>

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, 2003, pp. 421-461.
OLIVEIRA, João B. Araújo, GUIMARÃES, Sonia D. P. e BOMÉNY, Helena M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus: Campinas: Editora UNICAMP, 1984.

PENA, Sérgio Danilo Junho. **Humanidade sem Raças?** São Paulo: Publifolha, 2008.

PEREIRA, Sueli Borges. **Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Colônia(s) de Identidades: Discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil.** 2004. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Campinas.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia.** São Paulo, Global, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. Artigo submetido à avaliação no periódico **Cadernos de Pesquisa**, 2009.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é Racismo.** São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1980.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 13 – 30.

SILVA, Martiniano José. **Racismo à Brasileira: Raízes Históricas.** Brasília: Thesaurus Editora, 1987.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa.** 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; SANTOS, Wellington Oliveira dos; ROCHA, Neli Gomes. Personagens negros e brancos em peças publicitárias publicadas em jornais paranaenses. **Cadernos NEPRE**, v. 5, p. 7-24, 2007.

SILVA FILHO, João Bernardo da. **Os Discursos Verbais e Iconográficos sobre os Negros em Livros Didáticos de História.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

TELLES, Norma Abreu. **Cartografia brasilis ou esta história está mal contada.** Coleção Espaço. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social Crítica na Era dos Meios de Comunicação de Massa.** 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.121, p. 13-16, set./dez. 2004.

ANEXO I

MANUAL 1 - PARA CODIFICAÇÃO DOS DADOS CATALOGRÁFICOS Itens

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 II

MANUAL 2 - ANÁLISE E CODIFICAÇÃO DO TEXTO DE LEITURA

Itens

I - NÚMERO DO ARQUIVO

Coluna A

Código:

- 2

II - NÚMERO DO LIVRO

Colunas B

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

III - NÚMERO DE TEXTOS DE LEITURA

Coluna C

Número de “textos corridos”, exclui poesias, histórias em quadrinhos, textos semióticos,

IV - NÚMERO DO TEXTO DE LEITURA

Colunas D

Numerar em seqüência, por livro, desdobrando quando for necessário (ver amostra de histórias).

V - NÚMERO DO AUTOR

Colunas E

Preencher de acordo com o arquivo (ver arquivo).

VI - SEXO DO AUTOR

Coluna F

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.

VII - COR/ETNIA DO AUTOR

Coluna G

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 H

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 I

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 - CURRÍCULO LITERÁRIO DO AUTOR

Coluna J

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, secundariamente à livros didáticos;
- 3 - exclusivamente à ficção infantil;
- 4 - exclusivamente à ficção infantil, sua obra para adultos não é ficcional;
- 5 - principalmente à ficção infantil, secundariamente à ficção para adulto, a exceção de romance;
- 6 - principalmente à ficção infantil, sua obra para adultos comporta ficção, inclusive romance(s);
- 7 - principalmente a obras não ficcionais para adultos;
- 8 - principalmente a obras para adultos, comportando ficção, a exceção de romance;
- 9 - principalmente à literatura de ficção para adultos, incluindo romance(s);
- 10 - igualmente à produção para adultos e para crianças;
- 99 - indeterminado.

XI - ESCOLA LITERÁRIA DO AUTOR

Coluna K

Código:

- 1 - barroco;
- 2 - arcadismo/neoclassicismo;
- 3 - romantismo;
- 4 - realismo/naturalismo;
- 5 - parnasianismo;
- 6 - simbolismo;
- 7 - pré-modernismo;
- 8 - modernismo;

- 9 – regionalismo;
- 10 – prosa política;
- 11 – prosa intimista;
- 12 - prosa urbana;
- 13 – prosa memorialista;
- 14 – concretismo;
- 15 – tendências poéticas contemporâneas;
- 99 – indeterminado, outros.

XII – TRATAMENTO DO NEGRO NO DISCURSO LITERÁRIO

Coluna L

Código:

- 1 – visão distanciada;
- 2 – tensão interna;
- 3 – atitude compromissada;
- 9 - indeterminado, outros.

XIII - GÊNERO

Coluna M

Classificar sempre que possível, evitando ao máximo a codificação em indeterminado. Por exemplo, se a história for pouco estruturada mas, em dado momento, houver um personagem biografado, classificar em biografia.

Código

- 1 – romance;
- 2 – policial;
- 3 – ficção científica;
- 4 – aventura;
- 5 – crônica (vida cotidiana, vida psíquica, ciclo de vida, usos e hábitos);
- 6 – Moral;
- 7 – biografia;
- 8 – biografia histórica;
- 9 – tema histórico não-biográfico;
- 10 – “caderno” de viagem;
- 11 – lendas ou fábulas, folclore;
- 12 – narrativa informativa;
- 13 – humorístico;
- 14 – entrevista;
- 15 – jornalístico;
- 16 – publicitário;
- 17 – carta;
- 99 – indeterminado, outros.

XIV - ORIGEM

Coluna N

Determinar se a narrativa é original ou constitui adaptação. Para tanto serão utilizadas todas as informações constando no livro (prefácio, apresentação, etc.) ou em obras de referência.

Código

- 1 - original;
- 2 - adaptação de literatura infantil;
- 3 - adaptação de lenda, folclore;
- 4 - adaptação de literatura adulta;
- 5 - adaptação de mitologia;
- 6 - adaptação bíblica e religiosa;
- 7 - adaptação histórica;
- 8 - transcrição;

- 9 - indeterminada.

XV - FONTE:

Determinar de onde o texto foi transcrito ou adaptado.

- 1 - literatura
- 2 - literatura infanto-juvenil
- 3 - jornal
- 4 - caderno infantil de jornal
- 5 - revista
- 6 - outros
- 9 - indeterminado

XVI - PONTO-DE-VISTA/FOCO NARRATIVO

Coluna O

Item de natureza literária.

Código:

- 1 - memórias, autobiografia: quando a narrativa principal é feita em 1ª. pessoa (narrador se identifica com o protagonista);
- 2 - narrativa na 3ª. pessoa: quando ocorre distanciamento entre narrador e personagem;
- 3 - misto: narrativa principal e/ou secundária ora na 1ª., ora na 3ª. pessoa (narrador se identifica com um personagem).

XVII - SEXO DO NARRADOR

Coluna P

Este item procura classificar o sexo do narrador.

Código

- 1 - sexo masculino;
- 2 - sexo feminino;
- 8 - outros;
- 9 - indeterminado.

XVIII – COR/ETNIA DO NARRADOR

Coluna Q

Código:

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

XIX - IDADE DO NARRADOR

Coluna R

Este item procura classificar a idade do narrador e suas possíveis alterações durante o desenvolvimento da história.

Código

- 01 - bebê;
- 02 - pré-escolar;
- 03 - criança;
- 04 - adolescente;
- 05 - adulto;
- 06 - idoso;

- 07 - idade que se altera: de bebê para pré-escolar;
- 08 - idade que se altera: de bebê para criança;
- 09 - idade que se altera: de bebê para adolescente;
- 10 - idade que se altera: de bebê para adulto;
- 11 - idade que se altera: de bebê para idoso;
- 12 - idade que se altera: de pré-escolar para criança;
- 13 - idade que se altera: de pré-escolar para adolescente;
- 14 - idade que se altera: de pré-escolar para adulto;
- 15 - idade que se altera: de pré-escolar para idoso;
- 16 - idade que se altera: de criança para adolescente;
- 17 - idade que se altera: de criança para adulto;
- 18 - idade que se altera: de criança para idoso;
- 19 - idade que se altera: de adolescente para adulto;
- 20 - idade que se altera: de adolescente para idoso;
- 21 - idade que se altera : de adulto para idoso;
- 98 - outros;
- 99 - indeterminado.

XX - GÊNERO DO TÍTULO

Coluna S

Este item pretende analisar a conotação masculina, feminina ou neutra do título. As categorias foram calculadas, em parte, naquelas que procuram determinar o sexo do personagem no texto. Neste sentido procurou-se detectar:

- a) se o título fazia referência ou não à personagem;
- b) qual o sexo do(s) personagem(s) mencionados no título.

Código:

- 0 - não se aplica:
quando o título não faz referência a personagens (exemplos: *Minha vida nos garimpos*; *O poço vigiado*);
- 1 - especificamente masculino:
quando o título possui uma ou mais palavras indicando personagens masculinos (exemplos: *O menino e o presidente*; *O terno novo e o terno velho*);
- 2 - genericamente masculino:
quando o título possui palavra(s) no gênero masculino, dando idéia de pluralidade e que podem tanto significar apenas personagens masculinos quanto personagens masculinos e femininos (exemplo: *Território de bravos*);
- 3 - especificamente feminino:
quando o título possui uma ou mais palavras indicando personagens femininos (exemplos: *Glorinha e o mar*; *A Girafinha faladeira*);
- 4 - misto:
quando o título possui palavras indicando, sem ambigüidade a presença de personagens masculinos e femininos (exemplos: *O casal João de Barro*; *A história do príncipe feio e da princesa bonita*);
- 9 - indeterminado:
quando o título possui palavras indicando personagens cujo sexo é indeterminado.

Observação:

Em certos casos classificar apenas o personagem título.

Exemplos: *Sede vós minha mãe* (codificado em 9);

Foi nossa senhora quem o salvou (codificado em 1).

ANEXO III

MANUAL 3 (REDUZIDO) - ANÁLISE DO PERSONAGEM NO TEXTO ITENS

I – NATUREZA Coluna E

- 1 humano;
- 2 religioso;
- 3 fantástico e folclórico: os tradicionais
- 4 personagens humanos descritos em livros históricos e biográficos.
- 5 personagem antropomorfizado: animais, veja definição de antropomorfismo em observações;
- 6 personagens históricos ou famosos;
- 9 indeterminado:

II - INDIVIDUALIDADE

- 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.

III - SEXO

- 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.).

IV - COR-ETNIA - Colunas H

- 1 – Branco
- 2 – Preto
- 3 – Pardo
- 4 – Indígena
- 5 – Amarelo
- 6 - Outras cores
- 7 – Mista
- 9 – Indeterminado

V - FORMA DE APREENSÃO DA COR-ETNIA

- 1 – Explícita
- 2 – Ilustrada
- 3 – Provável
- 4 – Histórica
- 5 – Definida pelo contexto
- 9 - Indeterminada

VI - IDADE OU ETAPA DA VIDA

- 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.

VII - NOME

- 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.).

VIII - NACIONALIDADE

- 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.).

IX - CONTEXTO GEOGRÁFICO - Coluna O

- 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.

X – VIDA E MORTE - Coluna P

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.

XI – DEFICIÊNCIAS - Coluna Q

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 motilidade;

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.

XII - IMPORTÂNCIA DO PERSONAGEM - Colunas R

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 aplica: quando o personagem não aprendeu a falar (bebê, por exemplo) ou é mudo.

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.

XVI - LÍNGUA E LINGUAGEM - Coluna S

- 0 multidão ou 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.

XVII - RELIGIÃO

- 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 judáica;
- 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.

XVIII - VALOR DO PERSONAGEM - Coluna U

- 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.

XIX – PROFISSÃO - Colunas V

- 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 antropomorfizado) 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.

XX - ATIVIDADE ESCOLAR - Coluna W

- 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, frequenta 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);

XXI – RELAÇÃO CONJUGAL - Coluna Y

CÓDIGO	DESCRIÇÃO	VIDA E MORTE	NOVO CASAMENTO	LEMBRETE
0	Multidão, pers. Histórico, famoso, morto, pers.-pers., religioso, divino			
1	Descrito	Vivo	-	Não é solteiro
2	Descrito	Morto	Casamento	Não é solteiro
3	Descrito	Morto	Não casamento	Não é solteiro
4	Não descrito	-	-	Não é solteiro
5	Não descrito	Morto	Casamento	Não é solteiro
6	Não descrito	Morto	Não casamento	Não é solteiro
7	Solteiro	-	-	É solteiro
8	Outros	-	-	Não é solteiro
9	Indeterminado	-	-	Pode ser solteiro

XXII - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: PAIS BIOLÓGICOS Col. Z

- 0 multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1 pai e mãe (ou pais) não mortos e mencionados;
- 2 pai morto, mãe não morta e mencionada;
- 3 pai não mencionado, mãe não morta e mencionada;
- 4 pai morto (provável ou explicitamente), mãe não mencionada;
- 5 mãe morta (provável ou explicitamente), pai não morto e mencionado;
- 6 mãe não mencionada, pai não morto e mencionado;
- 7 mãe morta (provável ou explicitamente), pai não mencionado;
- 8 pai e mãe (ou pais) mortos (provável ou explicitamente);
- 9 pai e mãe (ou pais) não mencionados.

XXIII-RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: PAIS ADOTIVOS - Coluna AA

- 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.

XXIV - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FILHOS BIOLÓGICOS Col AB

- 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 - Col. AC

- 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;