



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Ivana Silva Freitas**

**A COR DA METÁFORA:**  
**O racismo no livro didático de Língua Portuguesa**

João Pessoa

2009

**IVANA SILVA FREITAS**

**A COR DA METÁFORA:**

**O racismo no livro didático de Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ELISALVA MADRUGA DANTAS**

João Pessoa

2009

*F866c Freitas, Ivana Silva.*

**A cor da metáfora: o racismo no livro didático de Língua Portuguesa /  
Ivana Silva Freitas. - - João Pessoa: [s.n.], 2009.**

*203 f.*

*Orientador: Elisalva Madruga Dantas.*

*Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA.*

*1.Linguagem. 2.Literatura. 3.Livro didático. 4.População  
negra. 5. Lei 10.639/03.*

*UFPB/BC*

*CDU: 800(043)*

A COR DA METÁFORA:

O racismo no livro didático de Língua Portuguesa

IVANA SILVA FREITAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19 DE JUNHO DE 2009

BANCA EXAMINADORA:

---

**Profa. Dra. Elisalva Madruga Dantas - UFPB**

**(Orientadora)**

---

**Profa. Dra. Liane Schneider - UFPB**

**(Examinadora)**

---

**Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas - UEPB**

**(Examinador)**

---

**Prof. Dr. Elio Chaves Flores - UFPB**

**(Suplente)**

**Dedicado aos jovens negros brasileiros,  
motivação maior desta pesquisa...**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me proteger e iluminar. Por guiar os meus caminhos e permitir que eu cumprisse mais essa etapa da vida.

A maior educadora, exemplo de sabedoria, caráter e paciência, minha mãe, Vanilda Freitas, luz da minha vida, a quem devo tudo que sei e tudo que sou.

A Alan Souza, pela perfeita combinação de companheirismo no plano pessoal, profissional e acadêmico. Por me fazer sentir mais forte e cada vez mais amada.

A Elisalva Dantas, orientadora excepcional, por toda dedicação, disposição, atenção e assiduidade que extrapolaram a função de meramente orientar.

Aos professores, Liane Schneider e Elio Flores por toda contribuição.

Aos grandes mestres que passaram pela minha vida, Alícia Lose, Carlos Magalhães, Cláudia Nunes, Graça Maskell, Vera Lúcia Britto, exemplos de dedicação e profissionalismo. Um agradecimento especial à Professora secundarista, Teresa, por ter sido a responsável por despertar a minha paixão pela Literatura.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, por todos os incentivos que viabilizaram essa pesquisa.

A Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela oportunidade e à incrível população de João Pessoa por toda hospitalidade e solidariedade que impediram que eu desistisse nos momentos mais difíceis e que conseguiu amenizar toda saudade que sentia de Salvador.

Ao Coletivo PARTENEGRA por ter me legado toda maturidade política e ter me propiciado um aprofundamento maior sobre as questões raciais e a educação.

Ao querido padrinho e mentor intelectual, Dr. Carlos Moore, por todo amor, orientação, dedicação e carinho.

As madrinhas, e padrinhos queridos, Aline Farias, Anória Oliveira, Cosme Onawalê e Kleber Rosa por serem exemplo de militância, compromisso com a educação e verdadeiro companheirismo.

Aos meus pedacinhos de luz, Layla, Maria Luiza, Neemias, Sâmara, Sarah, Rodrigo e Thiago por terem me feito sorrir quando na verdade queria chorar.

A toda minha família por compreender as minhas ausências, em especial, ao primo-irmão, Alexssandro Silva de Jesus, pelo exemplo de genialidade e, sobretudo, pelo carinho e dedicação nos momentos mais difíceis.

E por fim, ao Movimento Negro Brasileiro, por me ensinar a educar quando for possível e a lutar quando necessário. E a todos e todas que deram suas contribuições direta ou indiretamente para a conclusão desta pesquisa.

“O meu poema não basta.  
Não leva o pão à mesa;  
Não constrói a moradia.

.....

Bem sei, o meu poema não basta,  
Mas aí do povo  
Que não tem seus cantores!”  
(De Paula, 1982, p.55)

## **RESUMO**

Tomando como ponto de partida o que prescreve a Lei 10.639/03 no tocante à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro Brasileira em todos os níveis de ensino e a forma como ela vem sendo implementada, através de um dos principais instrumentos da escola – o livro didático -, o presente trabalho tem como foco central verificar como se dá, no livro didático, a representação da população negra, através da análise ideo-estética dos excertos literários, nele presentes, realizada à luz não apenas das teorias literárias, mas também de outros suportes teóricos advindos das Ciências Humanas e Sociais voltados para a questão étnico-racial, que consideramos importante para a articulação da linguagem com a ideologia a ela subjacente.

**Palavras-chave:** Livro didático, Literatura, população negra, Lei 10.639/03, racismo.

## **ABSTRACT**

Taking the 10.639/03 Act and its guidelines in respect to the teaching of Afro-Brazilian history and culture in all educational sectors as mandatory, as well as examining the ways through which this act has been implemented – through the detailed observation of the didactic material used – our research focus on the representation of black population. Through an ideological and aesthetic analysis of literary excerpts of the material used in the classroom, we take not only literary theories as our basis, but also other theoretical support produced by scholars from the human and social sciences that deal with the ethnic-racial question that we consider as fundamental for the articulation of language with ideology.

**Keywords:** didactic book, literature, black population, the 10.639/03 Act, racism.

## SUMÁRIO

|     |                                                                                                      |    |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1   | <b>INTRODUÇÃO:</b>                                                                                   | 10 |
|     | <b>LITERATURA E LIVRO DIDÁTICO:</b>                                                                  |    |
|     | <b>Grilhetas de vozes, desafio para a implementação da lei 10.639/03</b>                             |    |
| 2   | <b>BASES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DO RACISMO NAS LITERATURAS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO</b>      | 18 |
| 2.1 | A IDEOLOGIA DO RACISMO                                                                               | 27 |
| 2.2 | AS TEORIAS RACIAIS DO SÉCULO XIX                                                                     | 32 |
| 2.3 | POLÍTICA DE MISTIÇAGEM OU IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO                                                 | 35 |
| 2.4 | O MITO DE DEMOCRACIA RACIAL                                                                          | 40 |
| 2.5 | A LITERATURA BRASILEIRA E A QUESTÃO RACIAL:<br>Dos estereótipos à emergência de uma Literatura Negra | 42 |
| 2.6 | O SOCIAL NO LITERÁRIO                                                                                | 45 |
| 3   | <b>ESTADO, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS:</b><br><b>Um Breve Histórico</b>                             | 49 |
| 3.1 | O MEC COMBATENDO O RACISMO NA EDUCAÇÃO                                                               | 54 |
| 3.2 | A RELAÇÃO DO ESTADO COM O LIVRO DIDÁTICO                                                             | 62 |
| 3.3 | O MEC E A TEMÁTICA RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO                                                          | 65 |
| 4   | <b>LIVRO DIDÁTICO:</b><br><b>Omitindo legados, Rimando preconceitos</b>                              | 75 |
| 4.1 | OS AUTORES E O DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO                                                            | 78 |

## SUMÁRIO

(continuação)

|       |                                                            |     |
|-------|------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2   | A IDEO-ESTÉTICA DO RACISMO                                 | 87  |
| 4.2.1 | <b>Escravidão</b>                                          | 87  |
| 4.2.2 | <b>Política do embranquecimento e assimilação</b>          | 101 |
| 4.2.3 | <b>O estereótipo do homem negro</b>                        | 111 |
| 4.2.4 | <b>Mulher negra:</b> escravizada, prostituída e demonizada | 117 |
| 4.2.5 | <b>Mais estereótipos</b>                                   | 133 |
| 4.2.6 | <b>Negro:</b> sinônimo de mazelas                          | 148 |
| 5     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: Pela libertação</b>               | 157 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b>                                         | 170 |
|       | <b>APÊNDICE</b>                                            | 180 |

## 1 INTRODUÇÃO

### LITERATURA E LIVRO DIDÁTICO:

#### Grilhetas de vozes, desafio para a implementação da lei 10.639/03

“(…)  
No fundo de um corredor  
Crescem gemidos de dor  
Dos escravos meus avós...  
Grilhetas prendendo os pés,  
Prendendo também a voz...”  
(Aguinaldo Fonseca)

O fazer pedagógico é construído levando-se em consideração, principalmente, o tipo de cidadão que se deseja formar em um determinado momento histórico. A escola traz, no seu bojo, transformações nos aspectos da vida das instituições sociais em meio a todo o desenvolvimento científico e tecnológico. Como instituição educacional, a escola, não pode ser um espaço onde se permitam ou tampouco se reforcem as diversas manifestações do *racismo*.

No entanto, na tentativa de construir um discurso nacionalista reforçando as concepções de povo e nação, as instâncias legitimadoras educacionais têm se constituído com a base não de “muitos como um” (ANDERSON, 1989) e sim “de muitos um” (BHABHA, 2007). Ou seja, seguindo a perspectiva de Balibar (1988) de que racismo e nacionalismo, sobretudo na modernidade, são indissociáveis, tais instrumentos têm se constituído a partir da valorização unilateral do acervo histórico-cultural dos brasileiros de ascendência européia.

Nesse sentido, quer seja através da propagação do mito de democracia racial elegendo como base étnica as três raças formadoras, quer seja pautando-se na política de mestiçagem ou até mesmo na reiteração da idéia de uma etnicidade fictícia, sobre a qual se organiza o nacionalismo, materiais que deveriam primar por uma educação plural estão sendo construídos e utilizados a serviço do racismo muitas vezes camuflado por

um discurso de nação.

A proposta desse trabalho representa a continuação de pesquisas iniciadas em 2005, como bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Naquela ocasião durante o desenvolvimento da pesquisa em um curso pré-vestibular, oferecido a jovens negros de um bairro da periferia de Salvador, pude detectar que a desmotivação dos educandos pelo ambiente educacional se dava, dentre outras questões, por conta dos conteúdos abordados no sistema educacional estarem desvinculados de suas respectivas realidades. Ao ter também a experiência e o privilégio de ministrar a disciplina Literatura no referido curso, durante o período de tempo da pesquisa, consegui trabalhar na sala de aula uma corrente literária que ainda não havia sido apresentada a eles pela educação sistêmica: a Literatura Negra Brasileira e as Literaturas Africanas em Língua Portuguesa. Os resultados foram positivos, na medida em que os educandos começaram a vislumbrar, através dessas Literaturas, alguns elementos históricos e culturais e a linguagem que os faziam refletir a respeito de suas respectivas realidades sociais.

Na esteira dessa experiência, surgiu o meu interesse em estudar quais os principais desafios para a implementação democrática da lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio. Este estudo se concentrou na disciplina de Literatura, no ensino médio e no ensino superior de duas instituições educacionais da cidade de Salvador, uma escola pública e uma universidade privada. Essa pesquisa deu origem ao meu trabalho monográfico, no qual apresentei o discurso veiculado no livro didático e na formação de professores como os maiores alçozes da referida lei. A partir de então, senti a necessidade de aprofundar a análise sobre a representação da população negra, nas Literaturas presentes nos livros elaborados e adotados por escolas públicas de

Salvador, após a implementação da Lei 10.639/03, com o objetivo de observar de que forma o livro didático vem contemplando ou não a referida lei.

É importante registrar que em março de 2008 foi sancionada a Lei 11.645/08 que ratificou o que rege a Lei 10.639/03 e incluiu novos contornos, cujo objetivo é contemplar também as populações indígenas. Sendo assim, é importante registrar que centraremos a nossa pesquisa com base apenas no que institui a Lei 10.639/03, ou seja, focaremos nossa análise apenas em um segmento étnico, a saber, o negro. Isto se dá pelo fato de a referida lei já ter sido sancionada há mais tempo e, portanto, isto nos leva a acreditar que já houve tempo para se proceder às mudanças necessárias à sua efetiva implementação. Ou seja, no tocante ao critério para a escolha do objeto, tomando por base essas questões, decidimos verificar o que já foi feito no sentido de mudança, na organização dos livros didáticos, produzidos após a sanção da lei, destinado ao público do ensino médio, adotado e disponibilizado pelo MEC e que vem sendo utilizado pelas escolas públicas.

Durante a pesquisa tomamos conhecimento sobre a estrutura e organização do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLEM. Através das informações que captamos no site oficial do Ministério da Educação, percebemos que os livros didáticos são selecionados e avaliados pelo MEC e logo depois adotados e disponibilizados para as escolas públicas de todo o Brasil. Ou seja, nesse momento, conseguimos vislumbrar a verdadeira abrangência da pesquisa que não mais se resumiria a delimitação geográfica da capital baiana e sim abarcaria o país. Compreendendo a importância de analisar todos os livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio, adotados e disponibilizados pelo MEC iniciamos, desde os primeiros meses do curso de mestrado, as buscas e solicitações do referido material. Pretendíamos analisar todos os livros adotados com o intuito de traçar

o perfil da representação da população negra nos excertos literários presentes nos livros didáticos em âmbito nacional.

No entanto, foi impossível abarcar os doze livros didáticos disponibilizados pelo MEC, não por que não conseguíssemos analisá-los e sim por que simplesmente não tivemos acesso a nenhum deles por intermédio dos órgãos responsáveis. O MEC foi o único que apesar de demorar, nos respondeu atenciosamente informando o encaminhamento da nossa solicitação a um funcionário da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, responsável pelo atendimento da referida demanda. Quando o diálogo passou a ter como um dos interlocutores a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, é que presenciamos a falta de comprometimento com o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, com a construção de uma educação anti-racista.

Após o envio de diversos e-mails, a realização de incontáveis ligações e entrega de alguns ofícios percebemos que as inúmeras tentativas de diálogos com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia seriam improdutivas<sup>1</sup> tendo em vista o completo descaso diante de nossas solicitações. Como o nosso compromisso acadêmico e político com o desenvolvimento da pesquisa bem como com a construção de uma educação anti-racista não nos permitiria desistir, haja vista que temos convicção que em ambos as dificuldades são enormes, fomos em diversas escolas de Salvador-Ba e João Pessoa-PB em busca dos referidos livros. Foi dessa forma, através da colaboração de diretores e professores das escolas públicas que visitamos que finalmente conseguimos pouco a pouco ter acesso aos livros.

Contudo, como diversas escolas adotaram o mesmo livro didático, não conseguimos de fato encontrar todos os livros disponibilizados pelo MEC. Porém, consideramos satisfatório o número de livros que analisamos uma vez que eles

---

<sup>1</sup> Cf. Material comprobatório das tentativas de diálogos e solicitações constantes no Apêndice A.

representam ao menos 75% do total. Consideramos também que acumulamos um conjunto considerável de informações sobre o objeto na medida em que alguns discursos se evidenciaram como repetitivos, elevando-se a um patamar de saturação considerável, para dar por encerrado os trabalhos de levantamento de *corpus*. Portanto, o *corpus* foi composto pelos seguintes livros didáticos que foram encontrados e devidamente analisados: *Português: de olho no mundo do trabalho* de Ernani Terra e José de Nicola, *Português Série Novo Ensino Médio* de João Domingues Maia, *Português: língua e cultura* de Carlos Alberto Faraco, *Português: literatura, gramática, produção de texto* de Leila Lauar Sarmiento, *Português: linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, *Português: língua, literatura e produção de texto*, Volumes 1, 2 e 3 de Maria Luiza Abaurre, Tatiana Fadel e Nogueira Marcela Pontara e *Novas Palavras* de Emília Amaral et al.

Levando-se em consideração que a representação distorcida ou até mesmo a omissão da população negra nos livros didáticos e na literatura infanto-juvenil já tem sido atestada por diversos teóricos como Rosemberg (1985), Abramovich (1991), Oliveira (2003), Saraiva (2001), Silva (2001) partimos da seguinte hipótese: o livro didático, como instância legitimadora, apresenta uma seleção de trechos literários que corroboram com o plano da tradição canônica, mesmo após a sanção da lei 10.639/2003, deixando representados de forma distorcida e estereotipada, quando não completamente relegados ao ostracismo, a representação literária positiva da população negra e seu legado civilizatório.

Sendo assim, a nossa pesquisa vem, em consonância com os Estudos Culturais, desconstruindo a idéia de que somente o valor estético é responsável pela consagração ou não de uma obra literária, na medida em que traz para o centro das discussões a representação do negro na Literatura Brasileira e Africanas de Língua Portuguesa, na

perspectiva do livro didático, após a sanção da lei 10.639/2003. Constituímos também como objetivo, investigar sob que ótica a lei 10.639/2003 vem sendo implementada e, conseqüentemente, oferecer alternativas práticas no sentido de minimizar um problema que vem sendo perpetuado há séculos no interior da sociedade brasileira: o racismo.

Para tanto, as Literaturas Brasileira e Africanas de Língua Portuguesa presentes no livro didático serão estudadas através da análise ideo-estética, a fim de identificar a representação do negro no âmbito dessas literaturas, trazendo para discussão considerações de estudiosos como Antônio Cândido (2000), Damasceno (1988), Roger Bastide (1973), Vazquéz (1978), Zilá Bernd (1998; 2003). Dessa forma, ao passo em que serão utilizados estes pressupostos teórico-metodológicos, serão utilizados também como fundamentação, teóricos que emergem das Ciências Humanas e Sociais como Abdias do Nascimento (1978), Althusser (1998), Carlos Moore (2007), Chauí (1980), Florestan Fernandes (1978), Foucault (1971), Kabenguele Munanga (1999), Lino Gomes (1995), Otávio Ianni (1975) Thomas Skidmore (1974), para visualizar a questão étnico-racial e ideológica na linguagem poética.

Dessa forma, no capítulo um, pretendemos estabelecer um diálogo com tais autores, entre outros, que venham contribuir para nos debruçarmos sobre a representação da população negra no livro didático. Já no capítulo dois concentraremos a pesquisa sobre a temática Educação e Relações Raciais. Nesse sentido realizaremos um levantamento histórico, a fim de observar “o que” e de que forma o Estado bem como a sociedade civil vêm construindo nas últimas décadas com o objetivo de contemplar as demandas emergentes do campo da Educação e Relações Raciais. Julgamos tal levantamento necessário inclusive para observar o que já vem sendo feito com a finalidade específica de implementar a Lei 10.639/03, bem como levantar dados

mais precisos sobre o controle quantitativo e qualitativo que o MEC exerce na seleção dos livros didáticos.

No capítulo três nos debruçaremos finalmente sobre a análise dos excertos literários presentes nos livros didáticos, no sentido de observar como é construída a representação da população negra neste material. Realizaremos a análise dos excertos a partir de uma subdivisão temática já com o objetivo de salientar a repetição e conseqüente cristalização de alguns estereótipos atribuídos à população negra. Não deixaremos também de fazer uma breve abordagem, ainda neste capítulo, sobre outros elementos, como o discurso do livro didático, a fim de obtermos uma visão panorâmica do processo seletivo e intencional que o livro didático realiza com objetivo de implementar seu projeto ideológico. Por fim, no quarto e último capítulo apresentaremos de forma sintetizada as considerações finais, momento no qual retomaremos algumas discussões construídas no delinear da pesquisa.

Vale ressaltar, que utilizaremos o termo, *negro* ou *negra* durante todo o desenvolvimento deste trabalho, na mesma perspectiva dos Movimentos Negros contemporâneos, ou seja, a de ressignificação de tal signo, uma vez que, ao longo da história, ele foi construído de forma pejorativa. Na mesma lógica também será utilizada a palavra *raça*, ou seja, no sentido sociológico, e não, obviamente, na perspectiva biológica, uma vez que reconhecemos a necessidade de avançarmos e não retrocedermos nesse tipo de discussão. Negar o uso da palavra *raça* é negar o contexto sócio-racial brasileiro, é negar as conquistas dos Movimentos Negros, é negar o próprio racismo. Por isso, dizemos *sim* nesse trabalho para a reafirmação de tais termos, levando em consideração que estes fazem indubitavelmente parte do histórico de luta e resistência dos Movimentos Negros, no processo de ressignificação e conseqüente desconstrução do sentido de negação e pejoratividade que tais palavras carregavam.

Em suma, consideramos esta pesquisa de extrema importância no âmbito literário na medida em que questionará a inclusão de obras definidas como cânone e que consequentemente reforçam um modelo apresentado pela norma somática dominante, em detrimento da exclusão de uma literatura que caminha na contramão de tais práticas. Já, no âmbito educacional, podemos salientar a significativa contribuição para a implementação da Lei 10.639/03, uma vez que seguiremos com o objetivo de questionar um problema que vem sendo perpetuado há séculos no interior da sociedade brasileira: o racismo. Para isso, será necessário questionar a escola como aparelho ideológico e instância legitimadora que possui o livro didático como um dos seus principais instrumentos.

Ou seja, trazer, para o centro das discussões, as diversas problemáticas presentes no que se refere à questão do homem negro e da mulher negra na literatura e mais precisamente no livro didático. Observar o entrelaçamento entre Literatura e livro didático sob uma perspectiva racializada, será observar as formas de manifestação de um dos principais desafios para a implementação de uma educação anti-racista. Será observar qual projeto ideológico é implementado pelo livro didático e, consequentemente, que tipo de cidadão está se pretendendo formar nesse momento histórico que possui como marco a implementação da Lei 10.639/03. Será, portanto, contribuir para alforriar as vozes literárias que vivem na clausura, gradeadas, lutando para serem ouvidas e consequentemente saírem do ostracismo ao qual se vêm relegadas há séculos em virtude dos etnocentrismos literários.

## **2 BASES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DO RACISMO NAS LITERATURAS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO**

“A minha voz ainda  
ecoava versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.”  
(Conceição Evaristo)

Tendo em vista o histórico da educação básica no Brasil, podemos apontar o livro didático como um dos instrumentos mais utilizados como suporte na prática pedagógica. No entanto, essa posição de destaque nem sempre foi observada de forma positiva. Durante décadas o livro didático foi considerado uma produção “inferior”, sendo pouco considerado, ou simplesmente ignorado por diversos educadores e intelectuais. As diversas funções atribuídas ao livro didático contribuem para o seu caráter polêmico e por vezes contraditório. Essa funcionalidade tão múltipla perpassa desde o simples objetivo de comunicar e/ou produzir sistematicamente um determinado saber até a sua complexidade como referencial ideológico e instância legitimadora.

Já observado como produto cultural, suporte teórico e metodológico e até mesmo como produto dentro do mercado editorial, o livro didático não somente passou a fazer parte da tradição educacional brasileira, há no mínimo dois séculos, como também tem suscitado diversos debates em áreas distintas. Concentrando o foco de discussões em eventos escolares, acadêmicos e jornalísticos, a referida produção tem sido, com uma frequência significativa, objeto de pesquisas com as mais distintas premissas. No entanto, é sob a perspectiva ideológica, ou seja, como veículo de uma determinada ideologia que os mais diversos estudos têm se concentrado.

A partir dessa constatação, um levantamento bibliográfico nos permite afirmar que foi por volta da década de 1950 e 1960 que abordagens no sentido de denunciar a

ideologia subjacente aos textos didáticos começaram a surgir. Essa abordagem ainda vem ocupando um espaço de destaque nas pesquisas ao lado das reflexões do ponto de vista epistemológico. O primeiro estudo nessa linha do qual encontramos registro foi a pesquisa de Dante Moreira Leite (1950), *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*. Segundo o autor não foram encontradas formas explícitas de preconceito racial, porém, esses indícios foram constatados em outras pesquisas subsequentes.

Uma das primeiras pesquisas subseqüentes no já citado viés predominante, partiu da análise de seis livros didáticos buscando observar as formas de inculcação de uma ideologia nos leitores a partir da construção de um ideal de realidade. A partir deste objetivo Esmeralda V. Negrão destacou a representação da população negra dentro de um paradigma inferiorizado na medida em que a população branca era representada como uma norma somática e padrão cultural a ser seguido. A autora destacou diversos elementos que caracterizam tal afirmação como:

(...) a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência; o combate ao preconceito através da História do Brasil. (Negrão, 1988, p. 53)

Entre 1956 e 1957 foi realizada uma análise acerca dos conteúdos presentes em livros didáticos brasileiros bem como de que forma se dava a recepção desse material na mente de crianças. Esse estudo foi desenvolvido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) em parceria com a Unesco. Em decorrência dessa análise foram produzidos dois trabalhos. Um sobre como é tratada a temática da escravidão em manuais de História do Brasil e o outro sobre estereótipos sobre a população negra e

valores presentes em livros destinados ao Ensino Fundamental. Tais estudos foram desenvolvidos respectivamente por Guy de Holanda e W. Bazzanella.

Outras pesquisas subseqüentes foram realizadas; contudo, apesar de fazer menção ao negro ou negra, não deram enfoque ao segmento étnico-racial representado pela população negra. Sob essa perspectiva podemos citar a pesquisa desenvolvida por Maria Filomena Rego que observou cerca de 18 livros de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Fundamental. Apesar da questão étnica-racial não constituir o foco do seu trabalho, a estudiosa destacou que no que se referia a temática “pátria” nos livros didáticos, poderíamos observar que a população negra aparecia sempre relacionada à escravidão de forma subserviente e inferiorizada. Em seguida, 1979, podemos também destacar a obra *As belas mentiras: as ideologias subjacentes aos textos didáticos* de Maria de Lourdes Nosella. Através de uma abordagem marxista, a autora desenvolve sua análise sobre 166 livros de Comunicação e Expressão da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de desmascarar a ideologia subjacente nos textos didáticos, Nosella lançou os holofotes sobre a ideologia da classe dominante em relação aos dominados reduzindo, portanto a maioria de suas constatações a uma perspectiva de classes. Sendo assim, não realizou uma análise direta sobre a população negra apesar de destinar um capítulo de seu trabalho para analisar a representação do índio. Escapando da completa omissão em relação aos problemas concernentes à representação da população negra no livro didático, a autora toca, de forma sutil, no referido assunto quando observa os temas família e pátria. Silenciar ou naturalizar os conflitos raciais de nossa sociedade já é, em si, uma faceta da manifestação ideológica do racismo. Buscando revelar “as ideologias subjacentes” no livro didático, a análise da autora não fica imune a ser reveladora de uma ideologia inclinada para o segmento historicamente

dominante da sociedade brasileira, pois é flagrante a sua miopia na medida em que não discutiu a representação do segmento mais marginalizado de nossa sociedade, o negro.

Já em 1981, Regina Paim Pinto analisou livros de leituras adotados por escolas de São Paulo. O foco de sua análise girou em torno das representações socioculturais, destacando peculiaridades do ponto de vista do gênero, raça, classe ou faixa etária. Podemos citar ainda outros trabalhos sobre o livro didático como *Os livros de ciência da 1ª à 4ª séries do 1º grau*, de Nelson Pretto (1983), *O trabalho: uma análise da ideologia do livro didático*, de Ana Lúcia Goulart de Faria (1980), *Livro didático, um mal necessário*, de Joel Rufino Santos (1984), *O livro didático e a formação do leitor*, de Maria Eunice Verde (1985) e *A crase não foi feita para humilhar ninguém: o livro didático de português*, do pesquisador Jônatas Conceição da Silva (1986).

Em destaque, não somente por ser mais atual, mas também por possuir como tema central a representação do negro, trazemos os estudos desenvolvidos pela professora Ana Célia Silva (1995), do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. No seu trabalho intitulado *A discriminação do negro no livro didático* afirma que tal produção:

(...) 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. (SILVA, 1995, apud LOPES, 2001 p.8)

Dessa forma, para Silva (1995), ao passo que o livro didático torna-se veículo de uma imagem negativa de um determinado grupo étnico, o negro, acaba, também por ampliar a "ideologia do branqueamento". Essa ampliação ganha eficácia no momento em que o negro internaliza esses conceitos negativos de si mesmo e positivos do Outro, tendo como consequência a auto-rejeição, a baixa auto-estima, utilizando-se de todos os mecanismos possíveis para assemelhar-se em tudo com a norma somática dominante, o

fenótipo socialmente aceito e conseqüentemente os seus valores.

A nossa estrutura social estabelece através de uma verbalização democrática e um comportamento autoritário e racista, um mecanismo neutralizado da consciência étnica do negro, que se formaliza através do sistema escolar, quando em seus textos didáticos não aparecem referências positivas ou relevantes no que toca à criança negra ou aos seus ancestrais “bestializados” ou quando, via de regra, essas crianças nas salas de aula não têm nome, mas são identificadas pelos apelidos quase sempre depreciativos. (CORREIA, 1995, p.77)

Antônio Olimpo de Sant'Ana, professor da Universidade de Rainha, em Ontário, Canadá, valendo-se da pesquisa que a professora Ana Célia da Silva realizou em 82 livros didáticos adotados por 22 escolas situadas no bairro da Liberdade, Salvador/BA, afirma que se pode, inclusive, constatar a existência da ideologia de inferiorização do negro, a qual se fortalece, em nossa sociedade, na medida em que a escola lança mão de livros didáticos com esse perfil. Dando prosseguimento a sua pesquisa, Ana Célia da Silva publicou em 2001 o livro *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Neste trabalho, superando a fase da denúncia, a pesquisadora propõe alternativas práticas e concretas no sentido de reverter os estereótipos anteriormente constatados nos livros analisados.

Cabe também registrar, apesar de constituir uma diferente tipologia, os estudos acerca de livros de literatura infanto-juvenil. No que toca esta tipologia textual, podemos destacar Rosemberg (1985), *Literatura Infantil e ideologia*, Abramovich (1991), *Literatura infantil: gostosuras e bobices*, Gouvêa (2001), *Imagens do negro na literatura infantil*, e Saraiva (2001), *Critérios para a análise e seleção de textos de literatura infantil*. Embora a temática étnica racial não fosse o foco principal das autoras, com exceção de Gouvêa, estas dedicam um pequeno espaço em seus estudos para abordar a questão.

A primeira dessas autoras citadas, no livro *Ideologia da literatura infantil*, traz

dados relevantes no que concerne à caracterização estereotipada atribuída aos personagens negros, pois evidencia que “[...] esses textos deveriam ser submetidos à lei da imprensa, em virtude do preconceito racial”. (ROSEMBERG, 1985, p.86) A esse respeito, prefaciando o livro de Silva (2004, p.21), Jônatas Conceição é mais contundente: “a editoração do livro didático no Brasil deve ser assunto de polícia.”. Vale ressaltar também que a pesquisa de Rosemberg (1985) foi realizada com base na análise de 165 livros de literatura infantil, publicados entre 1955 e 1975 com o objetivo de estudar “[...] o conteúdo para crianças, tendo em vista a produção adulta” (ROSEMBERG, 1985, p. 20).

Já os estudos de Maria Anória Oliveira (2003) caminham no sentido de colocar a temática étnica-racial no centro das discussões. Analisando personagens negros em narrativas infanto-juvenis brasileiras, a autora identificou que tais personagens eram representados a partir de estereótipos relacionados à sujeira, animalizados, destituídos de família, citados através de apelidos depreciativos, etc. Tendo em vista o caráter ideológico das obras analisadas, Oliveira (2003) afirma que “não há textos inócuos<sup>2</sup>, afinal quando escrevemos desejamos, consciente ou inconscientemente, passar uma mensagem para o leitor”. Nesse sentido a pesquisadora chama a atenção não somente para os estereótipos presentes em determinadas obras como também acerca da intencionalidade em disseminar um pensamento discriminatório através de um veículo que deveria primar por uma educação de respeito à diversidade.

Na sequência deste pensamento, podemos afirmar que na atualidade, um fator decisivo vem impulsionando estudos que envolvam a questão étnica-racial em materiais pedagógicos. Tal fator consiste no processo de implementação de Ações Afirmativas no

---

<sup>2</sup> Cademartori (1986), Coelho (1993), Zilberman (1986) e Rosemberg (1985), principalmente, ao referir-se ao texto literário infanto-juvenil, evidenciam que não há ingenuidade nesses textos, pois são sempre produzidos pelo adulto, com o propósito de educar o leitor e/ou incutir-lhe determinados pontos de vista.

Brasil. Compreendemos Ações Afirmativas a partir da reflexão de Ribeiro (1997) quando afirma:

AA<sup>3</sup>, é pois, a denominação geral de uma ampla rede de programas destinados a superar os efeitos da discriminação passada, promover ações compensatórias e, assim, prover oportunidades iguais para grupos que foram historicamente discriminados de forma negativa (RIBEIRO, 1997, p.165-166).

Nesse sentido, o conceito de Ações Afirmativas abarca um campo mais amplo do que simplesmente a política de cotas nas Universidades, como geralmente é compreendido pelo senso comum. A partir dessa concepção, dentre as diversas práticas de reparação ou discriminação positiva, ressaltaremos, obviamente pelo enfoque do nosso trabalho, aquela que representa um momento decisivo tendo em vista a educação básica no Brasil, a saber, a Lei federal 10.639/03, promulgada em 09 de janeiro de 2003, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Esta foi a primeira lei assinada pelo então presidente. A referida Lei proporcionou uma alteração no Artigo 26-A da Lei 9394/96 a respeito das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Tais alterações estabeleceram a obrigatoriedade do ensino acerca da História e Cultura Afro-brasileira bem como Africanas nas instituições educacionais de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas. Como já mencionamos em nossa introdução em março de 2008 foi sancionada também a Lei 11.645/08 que ratificou o que rege a Lei 10.639/03 e inclui novos aspectos com o objetivo de contemplar também as populações indígenas. Porém, conforme também já salientamos centraremos a nossa pesquisa com base apenas na Lei 10.639/03.

A partir da promulgação da já mencionada lei, diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas no sentido de observar como a educação brasileira está se deparando com esse novo desafio, já que, até então, poucos investimentos tinham sido destinados à

---

<sup>3</sup> AA é uma sigla que corresponde a ações afirmativas.

formação de profissionais ou produção de materiais pedagógicos orientados pelos caminhos que obriga a lei. Portanto, será unindo o já tão questionado livro didático, aos pressupostos regulamentados pela referida lei que desenvolveremos o nosso trabalho. Buscaremos então, analisar a representação da população negra em textos literários presentes em livros didáticos destinados ao Ensino Médio e adotados por escolas públicas. Utilizaremos como marco, a Lei 10.639/03. Sendo assim, os livros analisados deverão ter sido elaborados após a sanção da referida lei. Esse pressuposto se faz necessário, pois objetivamos também flagrar como os livros didáticos vêm dialogando com a Lei Federal.

No entanto, sabendo da extrema complexidade que gira em torno da implementação democrática de uma lei com esse caráter e compreendendo o Brasil como um país onde as relações raciais se configuram das mais perversas formas, partimos da seguinte hipótese: o livro didático, como instância legitimadora, apresenta uma seleção de poemas que corroboram com o plano da tradição canônica mesmo após a sanção da lei 10.639/2003 deixando sub-representados, quando não completamente relegados ao ostracismo, poemas negros que apresentem uma tomada de consciência étnica através da emergência do negro como sujeito de sua produção poética. Segundo Bernd (1987) instrumentos como editoras, currículos escolares e livros didáticos têm-se apresentado a serviço da manutenção do *status quo*, pois:

É evidente que as instâncias legitimadoras vão funcionar no sentido de dar maior consistência à ideologia dominante, consagrando obras que celebram o sistema vigente e até mesmo as que o criticam, desde que esta crítica seja considerada, em um determinado momento, útil a sua própria economia interna. (BERND, 1987, p.76)

De forma ainda mais contundente e se referindo especificamente à Lei 10.639/03, Moore (2007) descreve a função e as problemáticas em torno da sua implementação:

Implicitamente, esta Lei Federal é uma recordação das vias ocultas e ocultadas pelas quais os segmentos sociais dominantes de hoje em todo o Continente Americano, constituíram suas riquezas e assentaram sua hegemonia na sociedade. Relembrar à sociedade o processo verdadeiro por meio do qual se construiu realmente a Nação traz também o desafio de se criar um terreno favorável para a implementação de medidas públicas tendentes a reduzir o impacto histórico cumulativo que teve a escravidão sobre aqueles brasileiros, hoje a metade da população, que se encontram confinados, em sua maioria, nas posições sociais de maior precariedade. No entanto, a experiência mundial é testemunha de um fato: empreender ações marcadamente redistributivas em favor de um segmento historicamente lesado contraria aqueles que se beneficiam, de um modo ou de outro, do status quo imperante. (MOORE, 2007, p. 27-28)

Sendo a Lei 10.639/03 uma medida de reparação em relação às práticas racistas secularmente respaldadas pela instituição escolar, ou seja, uma ação que desestabiliza a manutenção do *status quo* sócio-racial e conseqüentemente a imposição da ideologia dominante, consideramos necessário, para procedermos a nossa análise, lançar um olhar mais atento nesta direção. Portanto, durante a nossa pesquisa, buscaremos não somente desmascarar as ideologias subjacentes aos textos literários presentes, por conseguinte, consagrados nos livros didáticos mas tentaremos, principalmente, flagrar os fios que compõem a teia do racismo à brasileira. Vale lembrar que várias entradas se apresentam como possibilidades de análise do objeto, todavia, procuramos trabalhar detectando pistas do conflito racial e ideológico. Para tanto, utilizaremos considerações de teóricos que emergem do campo das Ciências Sociais que apresentem considerações acerca do tema ideologia bem como relações raciais. Obviamente, traremos à tona também estudiosos da questão racial na literatura brasileira mas sem deixar de vislumbrar o caráter estético do texto. Ou seja, privilegiaremos o que concebemos como análise ideo-estética.

## 2.1 A IDEOLOGIA DO RACISMO

Realizar uma discussão acerca da imbricação entre temas como ideologia e racismo constitui um grande desafio. Esse desafio se dá não somente pela extensão e proporção dos temas mas também pelas controvérsias que circundam a relação entre ambos. A larga maioria dos estudos desenvolvidos sobre o racismo o tem situado em uma esfera ideológica. Somado a isto, constantemente é não somente associado à modernidade, mas também colocado como consequência do sistema escravocrático. Nessa linha, podemos destacar os sociólogos como Florestan Fernandes (1978) e Otávio Ianni (1975) que realizaram estudos sobre as desigualdades raciais após a escravidão, colocando o racismo como uma herança do regime escravista.

Além de apresentarem uma visão equivocada do ponto de vista histórico em relação à origem do racismo, os autores apresentam um recorte histórico específico e “profetizaram” um acontecimento utópico em relação ao futuro das relações raciais na sociedade capitalista. A partir da perspectiva desses autores, o racismo desapareceria paulatinamente em função da industrialização. Uma outra problemática também se torna evidente quando a exclusão da população negra também é colocada por Fernandes (1978) em uma esfera considerada mais social do que racial:

(...) o isolamento econômico, social e cultural do negro com suas indiscutíveis consequências funestas, foi um produto natural de sua incapacidade relativa de sentir, pensar e agir socialmente como homem livre. Ao recusá-lo, a sociedade repelia, pois, o agente humano que abrigava, em seu íntimo, o escravo ou o liberto. (FERNANDES, 1978, p. 46)

Equívocos sobre o caráter ideológico do racismo bem como suas origens e determinantes são repetidos por diferentes teóricos em períodos distintos. Tais equívocos também perpassam pela contextualização de raça em um plano biológico ao

invés de sociopolítico. Na contramão dessas afirmativas, em seu recente livro *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*, o etnólogo Carlos Moore (2007) problematiza a gênese histórica do racismo questionando sua relação com a Modernidade ocidental ou a escravização e nos mostra o fenótipo como principal elemento estruturador do racismo. Ao tentar definir o racismo o autor afirma:

Parece suficientemente óbvio que o racismo corresponde a uma forma específica de *ódio*; um ódio peculiar dirigido especificamente contra toda uma parte da Humanidade, identificada a partir de seu fenótipo. É o fenótipo dos povos denominados negros que suscita o ódio: um ódio profundo, extenso e duradouro, cujas raízes se perdem na memória esquecida da Humanidade e que remetem a insolúveis conflitos longínquos. (Ibid, 282-283)

Sobre as características físicas como cor da pele, traços faciais e textura do cabelo, ou seja, o fenótipo como base do racismo também já foi apontado, ainda que de forma superficial, por Bentes (1993) quando afirma que “O problema é que, no nosso caso, o preconceito está fundamentalmente nos caracteres físicos. A discriminação ‘cultural’ vem a reboque da física, pois os racistas acham que ‘tudo que vem de negro, de Preto’, ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc)” (BENTES, 1993, p. 16).

Remetendo o racismo a origens mais profundas do que as geralmente estudadas, torna-se imprescindível observá-lo como muito mais do que problemas interpessoais ou de cunho ideológico. Nessa perspectiva, partindo ainda das considerações de Moore, podemos também compreender melhor como o racismo se estrutura, se alimenta, manifesta, transforma e sobretudo, qual seria a sua motivação; dito de outra forma, qual seria a sua função dentro da sociedade:

A função básica do racismo é de blindar os privilégios do segmento hegemônico da sociedade, cuja dominância se expressa por meio de um *continuum* de características fenotípicas, ao tempo que fragiliza, fraciona e torna impotente o segmento subalternizado. A estigmatização da diferença com o fim de “tirar proveito”

(privilégios, vantagens e direitos) da situação assim criada é o próprio fundamento do racismo. (MOORE, 2007, p.284)

Moore (2007) ainda nos traz pertinentes reflexões sobre as três dinâmicas presentes na gênese do racismo sem as quais o racismo não poderia continuar a existir: as vias simbólicas através das quais o grupo dominante exercita sua dominação; uma sistematização hierárquica com base no fenótipo e a elaboração intelectual a serviço dos interesses da parcela dominante. No entanto, a principal tese do autor é sobre a construção histórica e não ideológica do racismo. Segundo o etnólogo, “O racismo é um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos” (Ibid, p.38). Sendo assim, no decorrer de sua obra, o autor nos mostra através de várias análises teóricas a pertinência singular de sua afirmação que, conforme pontua Kabenguele Munanga “(...) poderia provocar certas polêmicas” (MUNANGA, 2007, p. 18).

Para tratar de algo que envereda por caminhos e horizontes tão tortuosos e por vezes paradoxais, consideramos relevante convidar para o debate Marx, Chauí e Althusser, que trazem considerações importantes a respeito da ideologia. Na perspectiva de Marx e Engels, a palavra *ideologia* encontra-se em um campo semântico negativo, identificando, dessa forma, ideologia como o ponto *inter alia* de quebra entre o que podemos chamar de produto e meio, ou seja, a produção efetiva das idéias e os fatores histórico-sociais nas quais estas são produzidas. Portanto, Marx (1998) utiliza-se apenas de dados empíricos desembocando em uma observação da relação entre a estrutura social, a estrutura política e a produção.

Chauí (1980, p.20) compreende a concepção marxista de ideologia como “(...) um instrumento de dominação de classe, porque a classe dominante faz com que suas idéias passem a ser idéias de todos”, a partir do momento que esta se programa em uma lógica valorativa de regras que estabelecem, quando não ditam à sociedade o que e

como pensar, servindo dessa forma para camuflar uma realidade. Dessa forma, a classe dominante, consegue se utilizar de todos os mecanismos possíveis para cristalizar o que podemos denominar como utopia.

Para Althusser, a ideologia é vista como um instrumento através do qual o dominador perpetua seu poder de dominação. Nesse sentido, o Estado participa através da repressão ou da ideologia, reforçando, assim, a relação dominador-dominado. Althusser ressalta também que, como a ideologia dominante possui seu eixo central nos Aparelhos Ideológicos do Estado – religião, escola, família, direito, política, sindicato, cultura, informação –, a hegemonia conquistada através deles é fundamental para a criação de condições básicas para a relação de produção. Portanto, a partir desses pressupostos, podemos observar de que forma o racismo, determinado pela história da Humanidade, é estruturado e sustentado através de uma elaboração intelectual, a ideologia. Nessa linha de pensamento, o próprio Moore nos elucida esta questão ao tratar da manutenção de privilégios:

Individual ou coletivamente, o racismo confere, *ipso facto*, vantagens e privilégios exclusivos segundo a posição que se ocupe na hierarquia de uma ordem racializada. Mas, para que tudo isso aconteça sem que os segmentos subalternizados reivindiquem a partilha do poder, faz-se necessária a estruturação de toda uma ordem filosófico-moral sustentadora desses privilégios: a ideologia. (op. cit, 2007, p. 255)

O estudioso ainda cuida da prevenção de supostas confusões entre os dois elementos em questão ao sistematizar, ou melhor, explicitar as diferenças, semelhanças e sobretudo imbricações entre ambos:

É comum confundir as ideologias racistas com o próprio racismo, na medida em que estas chegam a ser tão importantes quanto ele. Com efeito, é por meio do espaço ideológico que se estruturam as diversas ramificações que operacionalizam o racismo no dia-a-dia, por meio das instâncias econômicas, políticas e culturais. O racismo secreta suas próprias ideologias de sustentação e elas têm em comum o fato de criarem um ambiente de intimidade orgânico entre o grupo racial hegemônico e a **própria** raça subalternizada. Desse modo, essas ideologias se constituem em Pacto Social que garante a viabilidade e

a coerência de uma sociedade multirracial baseada na supremacia racial. (Ibid, grifo do autor, p.255-256)

Essas ideologias racistas, gestadas principalmente em um dos maiores centros de poder, a academia, têm encontrado um solo fértil em diversas áreas inclusive no campo educacional. Ana Célia, no seu estudo sobre o livro didático, também nos traz considerações em relação à estruturação e conseqüências de tais ideologias:

Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direitos e respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se toda uma ideologia justificadora da opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, da auto-estima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido, com fins de subordinação (SILVA, 2004, p. 31)

Ou seja, com o objetivo maior de dar sustentabilidade à dominação, o racismo alimenta a sua base através de ideologias que por vezes podem receber até mesmo o status de ciência. Utilizando-se da elaboração intelectual, o setor acadêmico acaba constituindo um verdadeiro laboratório do qual emergem as mais variadas experiências no sentido de fortalecer sua base de dominação. De acordo com a sociedade, o racismo acaba assumindo as mais diversas formas no decorrer do tempo. Por exemplo, a tipologia racista que poderíamos chamar de à brasileira em nossa contemporaneidade elaborou seus alicerces nas Teorias Raciais do século XIX bem como na mestiçagem e no mito de democracia racial. E é sobre tais arquiteturas teóricas que compõem a base ideológica do racismo à brasileira que nos debruçaremos a seguir, como embasamento teórico para nossas futuras análises.

## 2.2 AS TEORIAS RACIAIS DO SÉCULO XIX

O século XIX representou indubitavelmente um palco de movimentos amplamente contrastantes. Ao passo em que a escravidão recuava devido às mais variadas lutas, revoltas e quilombos construídos pela população escravizada, diversos estudiosos se preocupavam em sistematizar teorias acerca das supostas diferenças biológicas e portanto, inatas. Até 1800 não havia um pensamento racista sistematizado, ou seja, uma teoria racial. Este começa a surgir em 1860 quando foi conferido o *status* de ciência às teorias racistas, as quais contaram com a adesão de diversos líderes políticos nos Estados Unidos. No decorrer desse período, surgiram as três principais escolas de teorias racistas.

Podemos considerar como a primeira delas, a escola etnológica, nos Estados Unidos, com a pretensão de embasar a teoria da poligenia, a saber, do surgimento das raças a partir de mudanças em espécies diferentes. Um pouco mais tarde, etnólogos apresentaram medidas cranianas de múmias egípcias com o objetivo de reformular a hipótese poligenista anterior. Agora defendia-se que a suposta inferioridade racial de negros e índios podia ser estudada através de suas diferenciações físicas tendo em vista a norma somática. Ou seja, haveria uma relação entre o fenótipo e a inferioridade de determinadas raças. Grande adepto dessa teoria, Agassiz, zoólogo suíço, se tornou o maior “profeta” da poligenia na América, iniciando também estudos acerca do determinismo climático ou geográfico.

Dessa forma, continuou-se ainda a elaborar sistematicamente, medidas de tabelas cranianas durante metade de um século. Esse viés, foi sobretudo, encorajado pelo surgimento de instrumentos da antropologia física como a frenologia e a antropometria. Apesar do início da sua sistematização ter ocorrido nos Estados Unidos,

a versão etnológica da teoria racista, também alcançou aceitação na Inglaterra e Europa e através destes chegou também ao Brasil. Isso também não ocorreu de forma diferente com a segunda escola, a histórica, que se mostrou influente no nosso país. A abordagem histórica apresentou uma nova e decisiva característica: a emergência do arianismo. O arianismo ou nordicismo, foi uma teoria elementar de superioridade racial. Tal mito teve sua origem na busca dos racistas de justificar cada vez mais a dominação e opressão racial. Para tanto, foi necessário não somente reforçar a superioridade dos brancos em relação aos negros, a discriminação sobre os judeus e o combate a miscigenação, mas também hierarquizar a própria raça branca do ponto de vista físico e psicológico para então se chegar ao considerado ideal de raça, a raça superior dentre as superiores: a raça ariana.

Já a terceira escola, pautada no darwinismo-social defende o processo evolutivo a partir de uma única espécie. No entanto, ao julgar o negro como “espécie incipiente”, os darwinistas sociais deram continuidade ao uso da anatomia, frenologia e etc. Extremamente influenciável pelas teorias provenientes da Europa e/ ou Estados Unidos, o Brasil adotou como um único sistema as premissas das três escolas citadas, obviamente, realizando algumas adaptações com objetivo de resolver o problema racial brasileiro. Na verdade, o Brasil possuía ainda uma análise incipiente em relação à teoria racial devido ao seu significativo atraso acadêmico. A primeira disciplina que atingiu reconhecimento, é correto afirmar, mais devido à vinda de cientistas estrangeiros, foi a Antropologia física. A partir da fundação dos primeiros Museus como o Museu Nacional do Rio de Janeiro, o Museu paulista e o Museu Paraense, algumas pesquisas passaram a ser desenvolvidas, contudo, a partir de um foco exclusivo sobre o índio.

Nina Rodrigues, professor de Medicina Legal da Faculdade de Medicina da Bahia foi o primeiro a desenvolver um estudo etnográfico rigoroso em relação aos negros.

Esses estudos abarcaram levantamentos sobre elementos lingüísticos e religiosos a fim de analisar o grau e a forma que a influência africana se deu no Brasil. Segundo o estudioso, a inferioridade das populações de origem africana era um fato impossível de ser contestado. E a influência destes, “há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo” (RODRIGUES, 1935, p.28). Nina Rodrigues também acreditava na degenerescência do mestiço. Para desenvolver esse pensamento, embasou-se na teoria evolucionista de Charles Darwin.

Com as transformações políticas, bem como a fragilidade científica, essas teorias raciais foram refutadas dentro da própria academia. No entanto, diversas pesquisas comprovam que elas ainda permanecem no imaginário coletivo da sociedade brasileira e, de forma consciente ou não, sustentam e colaboram para a proliferação da prática do racismo em nossa sociedade. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (1995), por exemplo, ao desenvolver um trabalho sobre os resquícios das teorias racistas na prática docente, nos chama a atenção de como esse pensamento está presente no nosso sistema educacional, por meio de diversos instrumentos como o livro didático e o currículo, e inclusive no pensamento de professoras negras da educação básica brasileira que foram entrevistadas ao longo de seu estudo:

É importante para nós, educadores, refletir, discutir e prestar atenção sobre a influência desse pensamento no campo educacional e, mais precisamente, na escola, visto que, até hoje, essas teorias encontram-se introjetadas no imaginário a ponto de encontrarmos os seus desdobramentos presentes nos depoimentos das mulheres entrevistadas. (GOMES, 1995, p. 70)

Em suma, antes da falência científica de determinadas teorias, Nina Rodrigues, a partir das teses sobre a inferioridade do negro, apontou caminhos para a formulação de uma nova teoria: a degenerescência do mestiço. A partir de suas elocubrações, o estudioso apresentou a motivação maior de sua pesquisa, que nada mais seria do que o

controle da presença biológica ou cultural do negro na sociedade brasileira a fim de ao menos minimizar a suposta “nódoa”: “(...) consideramos a supremacia imediata ou mediata da Raça Negra nociva à nossa nacionalidade, prejudicial em todo caso a sua influência não sofreada aos progressos e à cultura do nosso povo” (RODRIGUES, 1935, p. 24). A partir da “constatação” do negro como impossível de ser civilizado, alguns teóricos começam a apontar o sangue mestiço como o responsável pelo insucesso de determinadas sociedades.

No entanto, o Brasil naquela época possuía uma realidade muito distinta da apresentada nos Estados Unidos ou Europa. Enquanto os Estados Unidos e países da Europa viam o relacionamento inter-racial como inconcebível, o Brasil já era composto por uma sociedade eminentemente multirracial, na qual o mestiço tinha maior poder de trânsito e costumava se identificar e assimilar as práticas do grupo dominante. Nesse sentido, seria complicado para a elite brasileira compreender o mestiço como um degenerado; por isso, as teorias racistas do século XIX passaram por uma reformulação. Essa reformulação culminou na defesa pela mestiçagem como produtora de uma nova solução para o problema racial no Brasil.

### **2.3 POLÍTICA DE MESTIÇAGEM OU IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO**

A partir da introdução do pensamento anteriormente citado, podemos concluir que a mestiçagem foi e é usada na sociedade brasileira por muitas vezes de forma contraditória. Ora é exaltada como solução, ora é depreciada como um problema. A grande questão a partir da qual centraremos a nossa discussão é que, após a abolição da escravidão, o Brasil se deparou com uma população majoritariamente negra ou mestiça. Preocupados com uma possível “revanche”, a elite intelectual e política brasileira

buscou na política de mestiçagem ou ideologia do branqueamento, a solução para “o problema do negro”. Essa estratégia pós-abolição visava uma reformulação racial no Brasil para a conquista do progresso da nação. Para tanto, iniciou-se uma política de imigração em massa no sentido de por em prática as reformuladas teorias. Abdias do Nascimento, um dos primeiros a delimitar tal política como um ato genocida afirma:

O processo de mulatização, apoiado na exploração sexual da negra, retrata um fenômeno de puro e simples genocídio. Com o crescimento da população mulata a raça negra está desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país. E isto foi recebido com elogios calorosos e grandes sinais de alívio otimista pela preocupada classe dominante. (NASCIMENTO, 1978, p. 69-70)

A título de ilustração da afirmativa de Nascimento em relação aos “elogios calorosos” e “sinais de alívio” da elite dominante, destacamos o depoimento de Joaquim Nabuco que ironicamente ou não, era conhecido como um grande defensor de escravos e se revelou comprometido com essa política:

Esse admirável movimento imigratório não concorre apenas para aumentar rapidamente, em nosso país, o coeficiente da massa ariana pura: mas também, cruzando-se e recruzando-se com a população mestiça, contribui para elevar, com igual rapidez, o teor ariano do nosso sangue. (NABUCO, 1932 apud SKIDMORE, 1974, p. 221)

Como já foi atestado por alguns teóricos<sup>4</sup>, o medo está na base do racismo. Poderíamos trazer diversas citações no sentido de ilustrar esse medo branco do levante negro. No entanto, escolhemos apenas uma, que não somente retrata este sentimento como motivador da política de imigração como também retrata a esperança de genocídio da população negra e a satisfação diante dessa possibilidade. Esse retrato do

---

<sup>4</sup> Cf. AZEVEDO, Celia Maria Marinho de . *Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites, século XIX* (acrescido de Posfácio). 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004; GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995; MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: Novas Bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

pensamento da época é encontrado no depoimento de 1930 do político e historiador João Pandiá Calógeras:

A mancha negra tende a desaparecer num tempo relativamente curto em virtude do influxo da imigração branca em que a herança de Cam se dissolve. Roosevelt tinha observado com exatidão que o futuro nos reserva uma grande alegria: a feliz solução de um problema inçado de tremendos, mortais problemas – os problemas de um possível conflito em duas raças. (CALÓGERAS, 1930 apud SKIDMORE, 1974, p.224)

Pesquisador com afinco das relações raciais no Brasil, Kabenguele Munanga, assim como Abdias do Nascimento, coloca tais práticas no plano do genocídio ao afirmar que “Os defensores do branqueamento progressivo da população brasileira viam na mestiçagem o primeiro degrau nessa escala. Concentraram as esperanças de conjurar a “ameaça racial” representada pelos negros” (MUNANGA, 1999, p. 93). Fica evidenciado, portanto, que a política de imigração ia muito além da mera importação de uma “mão-de-obra qualificada” como geralmente se ensina nas escolas, através da “história oficial”, ou até mesmo é defendido por alguns estudiosos. A política de imigração consistia, segundo o pensamento deste período, na importação de uma raça reconhecida como “superior”. Essa ideologia, segundo Skidmore (1974) também ganhou validade científica. Esse *status* de ciência corroborou para o apoio irrestrito de muitos intelectuais da época, conforme já apontamos.

Segundo Moore (2007) que define o modelo de relações raciais na América Latina como pigmentocrático e clientelista, essa ordem racial pigmentocrática corresponde a consequência da política consciente de mestiçagem. O autor nos apresenta uma análise ainda mais profunda quando nos explicita o poder da miscigenação como um instrumento violento e eficaz de dominação:

A miscigenação é um potente instrumento de dominação, porquanto é por meio dela que emergem permanentemente, e por cooptação racial, os novos setores de populações fenotipicamente diferenciados, que são naturalmente impelidos a reforçar os dispositivos de dominação do segmento minoritário dominador. Por sua vez, esses novos setores reforçam o conjunto do sistema ao se identificarem e se relacionarem, quase exclusivamente, tanto psicológica quanto social e biologicamente, com o segmento sociorracialmente dominante, portanto, recusando-se a estabelecer alianças com o fragilizado segmento dominado. (op. cit, p.253).

Definindo a miscigenação como “uma política eugênica”, o etnólogo ainda nos traz significativas considerações a respeito do impacto da efetivação dessa política na população negra:

A miscigenação constitui-se em uma política eugênica que, efetivamente, visa a eliminar o fenótipo adverso. Sob o testemunho da história, a miscigenação é, para o segmento conquistado e subalternizado, invariavelmente negativa, sendo uma das piores formas de assalto e agressão contra ele, principalmente contra o ente feminino diretamente vitimado. Essa via comporta, geralmente, a edificação de um ‘mito-ideologia’ destinado a manter a unidade monolítica do grupo vencedor, tido como superior ao tempo em que atomiza e pulveriza a coerência interna do grupo-alvo vencido, tido como inferior (Ibid, p. 259)

No entanto, sabemos que, no sentido de efetivar uma verdadeira cooptação racial, alguns privilégios são concedidos ao setor considerado racialmente intermediário. Hoetink (1970) nos explica a causa da incorporação dos mestiços, frutos da política de miscigenação. Segundo o antropólogo, nas sociedades onde o grupo tido como branco possui características de origem africana, a agregação do setor intermediário se torna uma estratégia necessária a fim de sustentar as bases do sistema de dominação. Portanto, seja por meio da “política eugênica” ou “cooptação racial” o objetivo principal do setor dominante é minar o contingente e conseqüentemente as forças do setor subalternizado na medida em que fortalece suas bases. Todavia, talvez seja através da suposta “cooptação racial” que a ideologia do branqueamento se revele de forma mais nociva. É através da possibilidade de ser “agregada” que uma parcela significativa da

população negra é levada a assimilar valores e costumes do grupo dominante, concretizando dessa forma também o branqueamento cultural.

Segundo Santos (1983) a incessante busca do negro brasileiro pela ascensão é determinada pela imposição de um padrão estritamente branco não só biológico mas também cultural. Ou seja, através de uma inculcação de determinada ideologia, a população negra passa a reconhecer no branqueamento a única alternativa de se desvencilhar da situação de completa exclusão. Durante esse processo, o negro vive uma luta incessante ao tentar dissimular ou “atenuar” o seu fenótipo e abandonar a sua identidade racial com o objetivo de se aproximar do padrão ideal a ser seguido, a norma somática dominante. É a partir dessa tentativa de fugir, negar ou até mesmo forjar sua negritude que emergiram do recenseamento de 1980 cento e trinta e seis variações de cor. “Acastanhada, agalegada, alva, alva-escura, alvarenta, (...), burro-quando-foge, cabocla, cabo verde, (...), canelada, (...) roxa, sarará, puxa-para-branca, retinta (...)” (MOURA, 1988 apud GOMES, 1995, p.64) foram algumas das variações citadas na auto-identificação.

Ou seja, a miscigenação ao contrário do que pode se pensar, não aproxima nem tão pouco iguala os brasileiros de diferentes origens raciais. Pelo contrário, a miscigenação diferencia e, sobretudo hierarquiza, criando o que Moore (2007) caracteriza como uma “ordem pigmentocrática”. Nesse sentido, cabe ainda ressaltar, uma outra problemática que emerge da política de miscigenação no Brasil. O fato de vivermos em um país essencialmente multirracial levanta também a impressão de que as três raças formadoras do Brasil vivem em plena harmonia. Ao desenvolver uma afirmação na direção deste pensamento, MUNANGA conclui: “de uma maneira ou de outra, a miscigenação brasileira serve como peça ideológica na defesa do mito de

democracia racial simbolizada pela saudável interação sexual”. (MUNANGA, 1999, apud MOORE, 2007, p. 276)

## 2.4 O MITO DE DEMOCRACIA RACIAL

A partir das décadas de 1930 e 1940 a elaboração intelectual diante das relações raciais mais uma vez começa a mudar. Após a evidente miscigenação e o fracasso das teorias raciais do século XIX, as teses sobre a inferioridade do negro, a degeneração do mestiço e a “limpeza racial” não se sustentavam a partir do momento que não se sanava os anseios da elite brasileira diante do quadro atual. Na esteira deste conflito, não haveria solução melhor do que introduzir a “idéia” de que o Brasil vivia uma democracia racial. Segundo GOMES (1995), “A democracia racial é uma corrente ideológica que pretende eliminar as distinções entre as “três raças” formadoras da sociedade brasileira (a negra, a índia e a branca), afirmando que existe entre elas união e igualdade” (GOMES, 1995, p. 61). Na verdade, a democracia racial compôs uma espécie de mito com objetivo de ocultar o pensamento racista brasileiro e deslegitimar a organização da luta anti-racista. Dito de outra forma, o mito, segundo Santos (1983):

(...) objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em ‘natureza’. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação. (SANTOS, 1983 apud GOMES, 1995, p.62)

Gilberto Freyre foi o principal pesquisador que sistematizou e divulgou o mito de democracia racial no Brasil. Em seu livro *Casa Grande e Senzala*, publicado na década de 1930, Freyre propõe a relação harmônica e afetiva entre brancos, negros e índios. Sua tese foi apoiada por diversos intelectuais assumindo então sua “completa”

validade científica. Apesar de alguns estudiosos visualizarem na obra de Freyre uma suposta “simpatia” diante da população negra, escrava e mestiça, um olhar com um mínimo de criticidade nos permite afirmar que os postulados do sociólogo são construídos na perspectiva de não negar suas origens, dito de outra forma, sua ótica é construída sob as idéias de um homem branco. Otávio Ianni corrobora essa constatação na medida em que afirma: “A humanidade de Casa Grande e Senzala é a do senhor patriarcal e não a da ciência.” (IANNI, 1975, p. 32).

Um dos momentos em que seu olhar de “senhor patriarcal” se revela com maior perversidade se constitui em sua tentativa de analisar a mulher negra e indígena. A análise do papel de ambas é reduzida à mera reprodução sexual e/ou sensualidade exacerbada e exótica. A partir da análise de Freyre nenhum estupro ou abuso contra a mulher negra é considerado, pela sua descrição tudo ocorria na mais perfeita harmonia para a satisfação e contentamento de ambas as partes. Segundo ele, “O que a negra da senzala fez foi facilitar a depravação com a sua docilidade de escrava, abrindo as pernas ao primeiro desejo do sinhô moço.” E reitera incluindo também a figura da mulata: “(...) Ninguém nega que a negra ou a mulata tenha contribuído para a precoce depravação do menino branco de classe senhoril (...)” (FREYRE, 1989, p.373-374). É esse tipo peculiar de relação, que foi definida como “democracia racial”, que, para Moore (2005, p.326) é “(...) responsável pela produção de preconceitos e desigualdades, que tem tudo de racial e nada de democrático”.

A partir dos trechos da obra de Freyre é perceptível a inexistência de uma relação dialética. A figura da mulher negra como símbolo de resistência desaparece para dar ênfase a sua representação como permissiva e erótica. Obviamente essa construção se dá com o objetivo de mascarar a violência preponderante no sentido de propagar a imagem de uma relação baseada na “afetividade” e, portanto, sustentar as bases do mito

de democracia racial. Neste caso, podemos afirmar que o mito de democracia racial, ao tentar escamotear o suposto conflito, dá seguimento à perpetuação de estereótipos. Afinal, se o clima é de harmonia e igualdade, pode-se pensar que a hierarquização racial é fruto apenas da incapacidade inata de um determinado segmento. Ou seja, as oportunidades são iguais, a ascensão social depende única e exclusivamente do esforço pessoal. Portanto, a população negra, não passaria de uma massa de incapazes ou preguiçosos.

O mito de democracia racial, apesar de ter sido refutado na década de 1960, continua a permear a concepção da população brasileira, foi e é utilizado também com a finalidade de justificar desigualdades e reforçar estereótipos. O estereótipo consiste em uma visão simplificadora de um determinado grupo ou indivíduo com fins de dominação. Os estereótipos em relação à população negra são propagados através dos mais diversos sistemas de comunicação, de educação e inclusive através da Literatura. Afinal, como afirma Pound (1997) “A literatura não existe num vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função social definida (...)” (POUND, 1997, p. 36). Dito em outras palavras, o poeta, assim como sua obra, é também o termômetro de uma sociedade.

## **2.5 A LITERATURA BRASILEIRA E A QUESTÃO RACIAL:**

### **Dos estereótipos à emergência de uma Literatura Negra**

Cumprindo sua função de “termômetro” da sociedade, e ilustrando os efeitos da sociedade sobre a obra literária, os poetas brasileiros, ao longo da história representaram de forma significativa e coerente o modelo de relações raciais presente em nosso país. Quando não completamente omissa, o que sugere uma democracia racial, as relações raciais ou mesmo a população negra costuma ser representada na Literatura Brasileira, principalmente no que se entende como cânone, sob o signo da inferioridade, da

mestiçagem e/ou branqueamento entre outros estereótipos. Roger Bastide (1973) foi um dos primeiros estudiosos a realizar uma análise sobre estereótipos de negros emitidos através da Literatura Brasileira.

Bastide, assim como outros que lhe sucederam, atestou a relevante presença de estereótipos disseminados através de obras da Literatura Brasileira, mas antes fala também sobre a “simples” omissão destes: “Assim, a ausência de estereótipo numa obra de arte não é sinal de sua não-existência no conjunto da sociedade. Mas aqui ainda a dificuldade pode ser vencida; em primeiro lugar, há silêncios que são revelações (...)” (BASTIDE, 1973, p. 115). Já dentre os estereótipos pertinentemente identificados pelo autor, podemos afirmar que os mais preponderantes se delineiam em torno da imagem do homem negro apenas como trabalhador braçal, feiticeiro, supersticioso, maléfico e da mulher negra ou mulata como dotada de uma sexualidade exótica, exacerbada, tagarela, amante do luxo e da lascívia. Nesse sentido, o autor nos fala brevemente em relação ao processo de construção de uma imagem estereotipada e a possibilidade de visão desta como um indício de imposição ideológica senão dominante, factualmente coletiva:

(...) o escritor, mesmo quando expressa os seus sentimentos, exprime-se sempre em suas relações com o grupo em que vive; num certo sentido, suas experiências são experiências sociais e, se no decorrer de determinado período, encontramos repetidas em autores diversos as mesmas imagens do negro, podemos com boas probabilidades dizer que estas imagens são imposições coletivas. (BASTIDE, 1973, p. 114)

Roger Bastide tece o histórico de estereótipos em relação à população negra desde o Barroco, com Gregório de Matos, até o Simbolismo, com Cruz e Souza. No entanto, segundo Heloisa Toller Gomes (1988) a imagem do negro foi praticamente ignorada na literatura brasileira até o final do século XVIII. Somente na última fase do romantismo, com a explosão do movimento abolicionista, é que o negro foi tematizado com maior frequência. Nesse momento, o negro passou a ser citado nas obras literárias

da época, entretanto, “(...) fala-se muito da escravidão e bem menos do negro (...)” ou seja, “o negro é tratado mais como o símbolo vivo de uma idéia (...)” e “(...) sua voz raramente é ouvida, seus traços psicológicos e mesmo físicos, grosseiramente simplificados” (GOMES, 1988, p.2). Somente após uma demonstração de interesse da Europa pela cultura negra somado também à abertura proporcionada pelo Modernismo brasileiro que esses estudos começaram a ganhar maior representatividade.

Ou seja, o Modernismo brasileiro com o interesse pelas problemáticas sociais, bem como a tentativa de redescobrir o Brasil, propiciou um campo mais fértil de afirmação dos segmentos marginalizados. Nesse sentido, diversos estudiosos consideram “ter sido o Modernismo o movimento literário que ofereceu melhores oportunidades para o aflorar de uma verdadeira poesia negra no Brasil” (DAMASCENO, 1988, p. 53). Em contrapartida, talvez hoje coubesse questionar: O que seria uma verdadeira poesia negra no Brasil? Para discutir Literatura Negra precisamos de imediato chamar a atenção para o fato de ainda não haver um conceito bem definido para tal produção. Essa ausência de definição é, entre outros fatores, o reflexo da negligência da crítica literária brasileira diante da Literatura Negra. Os estudos acerca deste assunto ainda são relativamente escassos. No entanto, diversas características que poderíamos denominar de “constantes discursivas” já foram levantadas por algumas estudiosas da Literatura Negra, como Damasceno (1988) e Bernd (1988, 2003).

Segundo tais autoras, a verdadeira poesia negra é aquela que, entre outras características, apresenta uma rejeição das políticas de branqueamento; reverte o sentido pejorativo da palavra negro; rompe com os padrões consagrados; resgata palavras e a musicalidade de origem africana; nasce de uma resistência contra as discriminações; constrói um elo com o continente africano e, sobretudo, constrói a emergência de um

eu-enunciador que se quer negro e conta uma nova história da população afro-brasileira. “Daí poder-se dizer que a característica fundamental da poesia negra brasileira é a procura e/ou afirmação da identidade negra” (Damasceno: 1988, p. 65). Sendo assim, a literatura negra brasileira:

(...) pode ser definida como sendo aquela onde emerge uma consciência negra, ou seja, onde um “eu” enunciador assume uma identidade negra, buscando recuperar as raízes da cultura afro-brasileira e preocupando-se em protestar contra o racismo e o preconceito de que é vítima até hoje a comunidade negra brasileira, apesar de passados mais de cem anos da abolição da escravatura. (BERND, 2003, p. 113-114)

Alicerçados pelo levantamento de tais características, podemos concluir que a verdadeira poesia negra, além de reverter estereótipos, retira o negro da condição exclusiva de objeto, transportando-o para a condição de sujeito. Essa poesia permite, portanto, ao negro lançar seu olhar de dentro, reconstruir sua imagem no sentido de si contrapor ao modelo literário como também social vigente.

## **2.6 O SOCIAL NO LITERÁRIO**

Pesquisas desenvolvidas sobre a perspectiva de vincular o social ao artístico, por vezes se defrontam com questionamentos a respeito da arte como autônoma ou até mesmo desvinculada da realidade social. Na realidade, os estudos literários nos últimos tempos têm se baseado em um complexo confronto de idéias. De um lado, os “esteticistas”, que brigam pela análise imanente, pela autonomia do texto e pelo conceito de “arte pela arte”. Do outro lado podemos encontrar os hoje conhecidos como “culturalistas”, que não concebem a arte desvinculada da sua realidade social, incluindo as discussões de gênero, classe, raça e etnia através da literatura. No entanto, nossa pesquisa não se colocará em nenhum dos dois lados da discussão. É verdade que o nosso objetivo vislumbra o caráter ideológico, porém, em hipótese alguma

desprezaremos o estético, afinal, é ele que confere ao texto o *status* de “arte”.

Segundo Vazquéz (1978) na obra *As idéias estéticas de Marx*, título que já se caracteriza sugestivo, a arte e a sociedade não podem se desvincular. Para ele, “A arte é uma esfera autônoma, mas sua autonomia só se dá por, em e através de seu condicionamento social” (VAZQUEZ, 1978, p. 106). E reforça esta idéia na medida em que percebe os fatores extrínsecos a obra como parte da estrutura intrínseca: “Se tem sentido esta distinção um tanto abstrata entre uma e outra, dever-se-á dizer que a lógica externa só opera por meio da interna, e que esta, por sua vez, só se manifesta através daquela.” (Ibid, p.109). Por fim, VAZQUEZ considera o discutido antagonismo como “extremos perniciosos”: “o sociologismo, por um lado, que ignora o caráter específico e relativamente autônomo da arte; e, por outro, o esteticismo, que faz dela uma atividade absolutamente incondicionada e autônoma”. (Ibid, p.115).

Sobre a relação entre os fatores sociais e a Literatura, Antonio Cândido também nos traz considerações relevantes. Em sua obra *Literatura e Sociedade*, o célebre estudioso reforça a problemática de análises extremas em relação à Literatura e ressalta a importância da fusão dos fatores extrínsecos aos intrínsecos para uma compreensão pertinente e coesa da obra literária:

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteados pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. (CANDIDO, 2000, p.5-6)

Ou seja, Candido nos chama atenção para a utilização dos fatores externos não como causa e sim como elemento estruturador, desempenhando papel fundamental na construção da estrutura da obra, ou até mesmo como núcleo da elaboração estética. Ao discorrer sobre a *Literatura e a vida Social*, o autor define a arte como fator social e

mais, explicita não somente a ação dos fatores sociais sobre a obra literária, como também cita a Literatura como influente na vida social e portanto, causando os mais diversos efeitos sobre o público leitor em uma perspectiva que transcende a fruição, chegando ao plano da cosmovisão ou da ideologia:

Para o sociólogo moderno, ambas as tendências tiveram a virtude de mostrar que a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (Ibid, p.19)

Sendo assim, está posto que análise exclusivamente imanentista, se ocupando exclusivamente do estudo da forma da palavra não consegue dar conta do seu objeto, haja vista todas as suas limitações ao estudo interno da língua. Fica evidente que é necessário um direcionamento no sentido de articular o lingüístico e o social, abordando as relações entre linguagem e ideologia. A linguagem enquanto discurso é interação e um modo de produção social. Nesse sentido, se articula com a sociedade entrando em consonância com peculiaridades do momento histórico, portanto, ela não é neutra, inerte ou “inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade)”<sup>5</sup> e nem tão pouco natural, dessa forma, é o pódio das manifestações da ideologia.

A palavra é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza pela pluralidade. Por isso é lugar privilegiado para manifestação da ideologia; retrata diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes, pontos de vista daqueles que a empregam. (BRANDÃO, 1995, p.10).

A linguagem é um elemento de mediação entre o homem e sua realidade é também o lugar de conflito, de confronto de forças ideológicas. Portanto, será através de uma perspectiva dialética que vislumbraremos o estético e o ideológico nos trechos

---

<sup>5</sup> Cf. BRANDÃO, p.12.

literários analisados, não como fatores opostos, que se excluem, mas como elementos que se completam. E é a partir da constatação da influência do meio social e seus valores sobre a obra que buscaremos captar os fios do racismo à brasileira na tessitura dos trechos literários. Sabendo-se também da emergência de uma literatura genuinamente negra, procuraremos vislumbrar como o livro didático na condição de instância legitimadora tem se posicionado diante dessas produções, afinal, como pertinentemente afirmou Bernd (1987) esta Literatura

(...) encontra-se excluída dos canais de reconhecimento e consagração por razões ideológicas: interessa à ideologia da instituição que haja obras sobre o negro para provar o caráter multiétnico da nação brasileira, mas não interessa dar voz ao oprimido. (BERND, 1987, p.78).

É nesse momento, que por fim, um caráter ideológico ainda mais relevante soma-se a nossa pesquisa: o fato dos textos literários a serem analisados estarem incluídos em um instrumento educacional, o livro didático. Sabemos, obviamente que o livro didático não é o único instrumento de disseminação e estruturação da ideologia dominante. Contudo, é ele que representa um *status* de “verdade” devido à extrema importância que lhe é atribuída e a forma linear, persistente e sistemática que é utilizado, isso sem levarmos ainda em consideração o processo de formação do seu público “alvo”. Soma-se também a essas características, o fato do livro didático não adentrar as escolas brasileiras de forma aleatória. O Estado realiza um controle qualitativo e quantitativo de forma direta. Portanto, diante de tudo que foi exposto e é possível se fazer inferência, podemos afirmar que o processo de seleção dos referidos textos a serem inseridos no escopo dos livros possui um objetivo pré-determinado. Qual seria este objetivo? Educar? Mas, em qual perspectiva?

### **3 ESTADO, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS:**

#### **Um Breve Histórico**

“Sou quicumbi e maçambique  
no compasso do tambor  
Sou um toque de batuque  
em casa de gege-nagô.”  
(Oliveira Silveira, 1977)

A partir do momento em que tomamos como demarcação do nosso objeto, a implementação de uma lei relacionada a educação, a Lei 10.639/03, consideramos relevante, antes mesmo de nos debruçarmos sobre o controle qualitativo e quantitativo dos livros didáticos realizado pelo Estado, traçar um breve histórico sobre Educação e relações raciais bem como as iniciativas e práticas adotadas pelo Estado ou pela sociedade civil em relação à referida temática. Nesse sentido, será inevitável esboçar algumas linhas acerca da escola, sua democratização, suas mudanças, função social e sua relação com os diversos setores da sociedade com o objetivo de explicitar e reconstruir um panorama histórico-social cujo pano de fundo é a eminência de uma luta pelo direito a educação e sobretudo, uma educação de qualidade e que prime pelo respeito à diversidade.

A escola, obviamente, guarda relação com um contexto social mais amplo. Para sabermos que tipo de escola precisamos construir e que cidadãos queremos formar, nós temos que saber de que sociedade fomos provenientes e para qual sociedade estamos rumando. Do ponto de vista histórico, a instituição escolar sempre desempenhou papéis de fundamental importância. Tais papéis acabaram por determinar sua função social atrelada aos interesses de uma parcela mínima da sociedade uma vez que, dentre outros fatores, o conhecimento produzido sempre foi a questão elementar e esteve a disposição desse grupo restrito. No entanto, sabemos que após inúmeras reivindicações dos setores

excluídos da sociedade, a década de 1960 do século passado, guardou um momento incontestavelmente positivo uma vez que houve a democratização da escola, garantindo assim o acesso da classe minoritária à educação.

Contudo, é pertinente observarmos como se deu essa democratização, quais as conseqüências e quais lacunas vêm se arrastando por décadas comprometendo a formação de inúmeras gerações até o momento atual. Uma das conseqüências dessa repentina democratização foi o fato de responsabilizar o sistema educacional em formar, num curto espaço de tempo, uma mão de obra que pudesse preencher a lacuna inerente do quadro docente brasileiro. O imprevisto, em todas as frentes, foi à única saída para solução do colapso. Neste momento, instalou-se no país, indiscriminadamente, um número significativo de faculdades particulares. Caminhando na mesma direção, houve uma absorção de mão de obra sem qualificação específica.

Nesse sentido, é importante pontuar que no momento antecedente a esse período também havia uma assimilação de mão de obra inadequada, todavia, as escolas públicas admitiam profissionais mediante realização de exames específicos para a docência. Atrelado a tudo isso, instauravam-se outras problemáticas referente à falta de um material didático que incluísse o segmento que outrora estava excluído, a falta de estrutura física que contemplasse a todos, a ausência de um corpo pedagógico que pudesse repensar os conteúdos, sua importância e significação para o novo público e as condições financeiras a fim de sustentar o sistema de remuneração vigente, o qual até então, atendia as expectativas. No entanto, uma das principais lacunas a ser levantada é como a escola se preparou, ou não, para receber essa nova demanda de educandos:

O processo de “democratização” do ensino ocorrido a partir de 1967, com a ampliação de vagas, eliminação dos chamados exames de admissão, entre outros fatores, colocou o ensino ginásial e, conseqüentemente, o colegial, numa nova e difícil realidade: de um

momento para outro, um novo público, agora formado por alunos proveniente de origens sociais diversas, com experiências culturais e lingüísticas muito peculiares, chega às escolas públicas. Suas demandas em todas as áreas do ensino eram muito distintas daquele público suposto pelos antigos programas. (FREDERICO & OSAKABE, 2006, p. 60).

Ora, antes da democratização da escola, o público escolar era basicamente “homogêneo”, ou seja, pertencia a uma determinada classe social e conseqüentemente os conteúdos abordados eram trabalhados tendo em vista promover uma formação que elevasse intelectualmente um determinado setor da sociedade, dito de outra forma, que preservasse a manutenção do status quo. Dessa forma, não havia dúvidas do que se ensinar, uma vez que a docência era exercida e direcionada para um grupo basicamente homogêneo: seja étnico, político ou cultural e conseqüentemente voltada para os seus respectivos valores e paradigmas. Vale ressaltar que não tecemos críticas à democratização da escola em si, mas sim às formas pelas quais este processo foi conduzido e às implicações que causaram. Não se pode negar que a partir desse momento, o ensino oferecido, com exceções, passou a ser diretamente proporcional a camada social a qual o educando pertencia. Nesse ponto à medida em que se transformava a educação em um bem acessível a todos, passava-se a oferecer um ensino de qualidade contestável para àqueles considerados subalternos, considerados herdeiros de uma outra face da escravidão racial - a escravidão mental.

Podemos afirmar que o papel das instituições educacionais na sociedade moderna se resume em três diretrizes: “o que se aprende”, “como se aprende” e “para que se aprende”. Todo o conteúdo e as práticas relacionadas “ao que se aprende”, ao “como se aprende” e ao “para que se aprende” não são apontadas necessariamente pelas questões pertinentes à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem nem tão pouco pelas demandas advindas da realidade dos educandos, e sim, pré-determinados pelo que poderíamos chamar de diretrizes político-ideológicas. Ou seja, essa restrição ou

“recorte” político-ideológico tem seguido a lógica da representação dos interesses da camada social privilegiada e que conseqüentemente detém as diversas formas de poder através dos chamados Aparelhos Ideológicos do Estado.

Esse tipo de delimitação política apresentada e até certo ponto imposta pelo Estado, constrói e reforça um currículo escolar cujos conteúdos politicamente organizados contemplem apenas o setor dominante da sociedade. Como resultado a toda essa construção político-pedagógica pode-se detectar que os modelos culturais que foram impostos pela educação sistêmica estão enrustidos de preconceitos e estereótipos que inviabilizam possibilidades de construção de uma consciência histórica, não representando os indivíduos dentro dos grupos sociais aos quais pertencem. Portanto, na prática, educar sem legitimar a discriminação torna-se uma tarefa extremamente árdua. Caminhando nessa direção, dando uma guinada para as relações raciais, pode-se afirmar que a nossa estrutura escolar estabelece de maneira pactual através de seus discursos um modo próprio de se sustentar enquanto instituição autônoma, autoritária e racista cujo impacto é a eliminação de uma consciência étnica da população negra.

Trazendo para o campo específico da Literatura, embora estejamos em um momento universal de ascensão cada vez maior de estudá-la numa perspectiva culturalista, podemos afirmar que a poesia negra, no Brasil, ainda não ganhou um lugar à sombra nas pesquisas histórico-científicas, nos relatórios de educação, nos cursos de formação de professores e conseqüentemente nos ensinamentos fundamental e médio. Essa política é implementada na medida em que os negros não vislumbram seus pares, de maneira positiva na literatura apresentada pelo (a) professor (a) ou não estuda uma Literatura que apresente a população negra não apenas como objeto do discurso, mas também na condição de sujeito. Dito de outra forma, o educando não vê significação naquilo que se estabeleceu como padrão normativo a ser estudado, o cânone.

Na atual conjuntura, há uma reivindicação cada vez maior no sentido de revisar o que é canônico, pois o próprio conceito de cânone, autoridade eclesiástica, já pode ser visto com restrições, uma vez que se firma privilegiando uma obra literária em detrimento de outra. Em face disso, pode-se questionar: como apresentar, discutir, ensinar, uma literatura cujo “conteúdo” e autores caminharam à margem do que se concebe no Brasil como “boa literatura”? Será que a formação de professores oferece alternativas para o futuro educador construir suas aulas tendo em vista o novo perfil de homem preconizado pela contemporaneidade cuja “missão” é promover uma ruptura com a ideologia do dominante que se firma por ser preconceituosa, burguesa e racista? Afinal, como afirmou Pessanha “(...) não se pode simplesmente culpar os docentes do ensino fundamental por sua omissão ou falta de habilidade para lidar com os preconceitos em sala de aula, se antes eles não foram devidamente preparados para evitar tais problemas”. (2003, p. 149)

Porém, as questões relacionadas ao “como se aprende”, ou seja, no que se refere às metodologias e instrumentos utilizados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, não constituem de forma efetiva o objeto do nosso trabalho, uma vez que procuramos privilegiar a questão de “o que se aprende”, o que faremos a partir da análise do livro didático e conseqüentemente serão discutidas também as questões referidas ao “para que se aprende” a partir do momento em que observaremos o viés ideológico dos conteúdos apresentados nos livros analisados. Sabemos que os pressupostos filosófico-sociológicos consideram a educação, antes de tudo, compromisso político do Poder Público para com a população, com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. Afinal, se existem lacunas no que toca o verdadeiro papel da educação sistemática, cabe ao Poder Público

fiscalizar e propor alternativas para que tais lacunas sejam preenchidas<sup>6</sup>. Por isso, consideramos necessário realizar um levantamento a respeito das realizações e encaminhamentos efetivados pelo Estado no sentido de preencher tais lacunas e obviamente contemplar a Lei 10.639/03.

### **3.1 O MEC COMBATENDO O RACISMO NA EDUCAÇÃO**

Apesar das constatações sobre o caos das relações raciais na educação, não podemos deixar de citar as diversas iniciativas realizadas pelo Estado através do órgão Federal, a saber, o Ministério da Educação, MEC, no sentido de minimizar o racismo institucional e seus desdobramentos presentes na escola. Vale ressaltar que tais iniciativas representam o resultado das inúmeras reivindicações, pressões e sem dúvidas construções efetivas do movimento negro brasileiro. Podemos ressaltar como trabalho educacional desenvolvido pelo movimento negro de forma paralela ao do Estado, a pedagogia praticada nos terreiros de candomblé, nas rodas de capoeiras e de forma sistemática nas diversas escolas criadas e mantidas por Organizações não governamentais e blocos carnavalescos. Não podemos deixar de ressaltar também a importante atuação desenvolvida por inúmeros educadores negros dentro de escolas públicas e privadas de todo o país.

O movimento negro muito antes da implementação da Lei 10.639/03 já sabia da importância da educação na reversão do quadro socioeconômico lastimável do nosso país bem como já aplicava, ainda que não de maneira extensiva, as diretrizes que hoje

---

<sup>6</sup> Na América Latina as elites republicanas não tinham [ou não tem] como projeto emancipar a população de origem africana. Com efeito, em vez de elaborar estratégias democráticas capazes de reverter a ordem racializada surgida da escravidão, as elites projetaram no Estado toda a superestrutura desenvolvida no período colonial e escravocrata. Ou seja, os novos dirigentes latino-americanos, que alcançaram o poder mediante um processo supostamente revolucionário, levaram para o interior do Estado a visão e as práticas da escravidão, assim reproduzindo uma ordem pigmentocrática e altamente repressiva. (MOORE, 2005, p.330).

regem a referida lei. Essa prática fica evidenciada também através das pesquisas sobre a temática étnica racial na educação, desenvolvidas principalmente durante as décadas de 80 e 90. Podemos ressaltar também os eventos realizados no sentido de retirar demandas e propor alternativas como por exemplo o Seminário *O Negro e a Educação*, ocorrido em dezembro de 1986 o qual resultou, entre outras atividades, na publicação dos Cadernos de Pesquisa de n.63 através da Fundação Carlos Chagas. Somado às atividades deste caráter, chamamos atenção também para as constantes manifestações e passeatas, realizadas pelo movimento negro brasileiro nas últimas décadas.

Consideramos relevante oferecer destaque a realização, da Marcha Zumbi: *Marcha contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida*, em 1995, quando se completava o tricentenário de morte de Zumbi, que reuniu em Brasília milhares de militantes do movimento negro em nível nacional que, dentre outras ações, forçou o Estado brasileiro a adotar políticas públicas anti-racistas. Sofrendo dessa forma, diversas pressões do movimento negro, o Estado construiu um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com o objetivo de discutir políticas públicas para a população negra. Vale ressaltar, que essa foi uma das primeiras abordagens de Políticas Educacionais com o enfoque específico na questão étnico-racial.

De forma paralela a estes acontecimentos, o MEC buscava a incorporação da temática étnica-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa discussão foi incorporada de maneira mais específica através dos temas transversais, mais especificamente no tema Pluralidade Cultural, o que decorreu em uma significativa inconsistência e precariedade nessa abordagem já que não foi realmente garantida a construção de um projeto educacional anti-racista que acima de tudo obtivesse uma vasta repercussão nas práticas e materiais pedagógicos do cotidiano escolar. Segundo a

estudiosa Elizabeth Souza (2001) a repercussão das relações raciais nos PCNs representou nada mais do que:

(...) uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, integrando-as ao currículo e atendendo a reivindicações do movimento negro. Há nesse documento uma vasta discussão teórica, mas por vezes fica-me a impressão de bricolage, caleidoscópio (...). O teor do documento soa-me muito mais como discurso ideológico, lacunar do que efetivamente uma proposta curricular. Deve-se salientar, entretanto, que o fato de a questão estar posta em um documento pedagógico nacional, mesmo que precariamente, significa um grande avanço, pois só é possível pensar sobre o que está materializado. (SOUZA, 2001, p. 54-55).

Um outro momento que pode ser vislumbrado como crucial no que toca o avanço nas relações raciais no Brasil foi a realização da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, cujo processo organizacional culminou em uma reflexão intensa bem como uma expansiva mobilização do movimento negro em torno da temática em questão. É evidente que a Conferência de Durban serviu inclusive para reforçar a eclosão das contribuições e reflexões de militantes e pesquisadores negros bem como de alguns não negros, que já eram pautadas há um tempo significativo. Nesse sentido, foi colocada no centro das discussões a urgência de implementação de Ações Afirmativas. Para tanto, ofereceu-se destaque ao tema educação já então reconhecido como chave para a aniquilação de práticas baseadas no racismo visando a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária e sobretudo com respeito à diversidade.

É relevante explicitar que o documento final retirado na Conferência não garantiu em si a realização de transformações concretas cujo objetivo seria a construção de uma educação anti-racista. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que o referido documento representou mais um instrumento legal, assumido pelo Estado brasileiro e que portanto, serviria como diretriz no processo de implementação de Ações

Afirmativas. Nessa linha de pensamento, em 2002, foram destinadas, como decisão do Ministério de Relações Exteriores, vinte bolsas de estudo do governo Federal para afro-brasileiros que estavam em processo de preparação com o objetivo de serem submetidos ao concurso de admissão ao Instituto Rio Branco. Neste mesmo ano, também foi publicado o Decreto nº 4.228, no dia 13 de maio, instituindo o Programa Nacional de Ações Afirmativas já na esfera da Administração Pública Federal.

Ainda em 2002, em resposta a diversas reivindicações em prol da implementação de Ações Afirmativas principalmente com o enfoque de acesso da população negra ao ensino superior, foi aprovada a Lei nº 10.558 a qual criou o Programa Diversidade na Universidade no âmbito do MEC. Podemos destacar como objetivo geral do programa a efetivação de acesso de indivíduos provenientes de setores socialmente desfavorecidos, principalmente negros e índios, ao ensino superior. Dentre os objetivos específicos foram incluídos também, obviamente, o apoio participativo de ações estratégicas de inclusão e combate ao racismo não somente no Ensino Superior como também no Ensino Médio. No entanto, podemos afirmar que a carência por uma abordagem mais direta e específica na educação básica continuou latente.

É a partir desse momento que dentro de uma conjuntura política considerada “favorável” tendo em vista as eleições presidenciais, entre manifestações de denúncias e reivindicação, foi promulgada em 09 de janeiro de 2003 a Lei Federal 10.639/03. A referida lei acabou por alterar o artigo 26-A da Lei 9394/96 sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal alteração ocorre quando a Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições escolares de ensino fundamental e médio bem como a fomentação desse debate no ensino superior quer sejam do setor público ou privado. A partir da referida lei, tornaram-se ainda mais evidentes a deficiência dos educadores para trabalhar com a

temática em questão devido a ausência desse debate em suas formações como também a carência de materiais didático-pedagógicos que incluíssem o que regia a lei.

Com a emergência dessa demanda, em 17 de abril de 2003, o Ministério da Educação institui através da Portaria da Secretaria de Educação Média e Tecnológica SEMTEC/MEC nº 8, a criação de um grupo de trabalho cuja função seria propor a regulamentação da Lei 10.639/03 dentro do limite de 60 dias. O grupo foi composto por representantes do Conselho Nacional de Educação, da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, da Secretaria de Educação Superior, da Fundação Cultural Palmares, da Secretaria Especial de Direitos Humanos, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, do Ministério da Justiça, do Senado e da Câmara dos Deputados.

No entanto, em consonância com a perversidade do racismo, que de forma institucional ou não, destrói alternativas efetivas de reverter o quadro sócio-racial do Brasil, o citado Grupo de Trabalho se desfez sem cumprir sua função nem dar continuidade a nenhuma de suas atividades. Segundo Moore (2005) ao dar uma entrevista sobre as conquistas e os desafios do Movimento Negro para a *Eparrei*, como palestrante no Seminário de Educação, em Florianópolis, os entraves durante o processo de implementação de ações afirmativas são freqüentes:

Porque o racismo é um sistema de poder, de poder econômico, de poder político, de poder psicológico e cultural. Por isso, quando você traz à tona as ações afirmativas para liquidar esses privilégios e benefícios que uma minoria está usufruindo, você vai ter resistência. (MOORE, 2005, p.8, grifos do autor)

Com o objetivo de sanar a lacuna deixada pelo esfacelamento e improdutividade do referido Grupo de Trabalho, foi instituída, no âmbito da SEMTEC, a Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos relacionados aos Afro-descendentes (CADARA). A Comissão também tem como finalidade o assessoramento a SEMTEC para a criação de políticas públicas para inclusão social e combate a discriminação

racial no ensino médio e superior bem como oferecer subsídios para as ações relacionadas à educação para a população negra ou afro-descendente.

Já no período de 03 a 05 de dezembro de 2003, foi realizado em Brasília um Seminário em nível nacional sobre o tema: *O Negro no Ensino Médio – A Práxis Docente da Diversidade Cultural*. Esse evento representou a continuidade do Programa Diversidade na Universidade, agora em parceria com a Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, com o objetivo de, naquele contexto, revigorar a inserção da temática discutida no cotidiano escolar. Durante o seminário foi realizada uma reunião, com os secretários e gestores das Secretarias Estaduais de Educação, na qual a Diretoria de Ensino Médio se comprometeu a construir Fóruns Estaduais visando à implementação da Lei 10.639/03.

No ano seguinte, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ainda no ano de 2004 houve um desmembramento da Diretoria de Ensino Médio com o objetivo de criar um novo órgão do MEC, a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD. Essa Secretaria representou um passo significativo na luta do MEC contra o racismo na educação uma vez que é composta por quatro Diretorias e dentre elas está a Diretoria de Educação para Diversidade e Cidadania que apresenta, entre outras, a Coordenação-Geral de Diversidade.

Essa coordenação possui como objetivo o combate às desigualdades raciais de acesso e continuidade de escolarização em todos os âmbitos, níveis e modalidades; a ampliação desse acesso; propor alternativas de incentivo e realização de uma educação que prime pela valorização e respeito a diversidade; a elaboração de um Plano de ação para a inclusão da disciplina História e Cultura Africana e Afro- brasileira (artigo 26º da

LDB 9394/96) bem como contribuir para ampliar o acesso e garantir a permanência da população negra e indígena na Universidade. Nesse sentido, de acordo com o último item, o Programa Diversidade na Universidade passou, conseqüentemente, a fazer parte desta Coordenação buscando a convergência de forças no sentido de fortalecer e consolidar a temática: relações raciais e educação, de forma interna e externa ao MEC.

Dentre as sub-coordenações que compõem a Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional gostaríamos de oferecer destaque à Sub-Coordenação de Políticas Educacionais da CGDIE/SECAD/MEC que possui como missão fundamental a articulação e o fortalecimento de ações de combate ao racismo e de respeito e valorização da diversidade no sistema educacional das séries iniciais até o ensino superior. Nessa linha as ações dessa sub-coordenação são permeadas basicamente por quatro eixos norteadores:

- a) Currículo;
- b) Formação de professores;
- c) Formação de gestores;
- d) Material didático-pedagógico.

Uma outra ação fundamental a cargo da Sub-Coordenação de Políticas Educacionais é a construção dos Fóruns Estaduais Educação e Diversidade Étnico-Racial. Tais Fóruns, sob a coordenação do MEC, tem como objetivo o diálogo e estabelecimento de parceria com as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, e outras entidades ligadas aos sistemas de ensino e ao Movimento Negro. Somado a isto, durante a realização dos Fóruns que culminou em um encontro recente em nível nacional, se procurou efetivar a elaboração de uma

agenda para o sistema educacional local bem como buscar a viabilização de recursos para a fomentação da produção de materiais pedagógicos em consonância com a Lei 10.639/03.

Como desdobramento dos Fóruns, foram e estão sendo realizadas diversas ações significativas desenvolvidas em parcerias com a Secretaria de Educação à Distância para realizar programas de vídeos da TV Escola/Programa Salto para o Futuro relacionados com a temática étnico-racial; em parceria com outras Secretarias do MEC foram organizadas oficinas de Sensibilização dos Servidores e Servidoras do MEC na *Semana da Consciência Negra do MEC*; Suporte técnico institucional para a instalação do Portal <http://www.unidadenadiversidade.org.br> no qual estão disponibilizados diversos materiais práticos e teóricos para auxiliar profissionais da área de educação e sobretudo a realização de cursos de formação e oficinas para milhares de professores da rede pública de todo o país a respeito da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o apoio de diversas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação bem como Universidades.

Um processo de avaliação de tais fóruns evidenciou a emergência da realização de ações coordenadas pelo MEC no sentido de elaborar e distribuir materiais didáticos bem como a construção de um acervo bibliográfico sobre a temática étnico-racial. No que se refere à construção desse acervo, já foram selecionadas cerca de 200 obras sobre a questão racial bem como a de gênero. No entanto, essas obras são de cunho teórico, persistindo então, uma carência no que toca a produção e distribuição de um material didático que prime pelas diretrizes regulamentadas pela Lei 10.639/03. Vale ressaltar que foi realizada também uma parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB com o objetivo de inserir as temáticas étnico-raciais no Edital de Seleção do Programa Nacional do Livro Didático para os anos de 2006 e 2007.

Contudo, tal programa cobre apenas o setor do ensino fundamental permanecendo então uma brecha latente no que diz respeito ao material didático utilizado no Ensino Médio o que consiste no objeto central da nossa pesquisa. Sabemos que as ações afirmativas constituem medidas importantes emergenciais e reparatórias, mas se não forem seguidas de outras medidas auxiliares correm o risco de desabar pelo peso da sua própria inércia. Portanto, consideramos as medidas adotadas até então pelo MEC significativas mas ainda não são o bastante, inclusive em relação à ainda insuficiente atenção destinada ao Ensino Médio.

Como podemos observar, dos quatro eixos norteadores em prol da implementação da Lei 10.639/03 o que menos vem envolvendo ações efetivas é sem dúvidas o material didático. Já que foi constatada a imensa dificuldade e domínio dos profissionais de educação com a temática étnica-racial, não podemos deixar de concordar que apenas cursos de formação sem um material didático adequado não será suficiente para uma implementação satisfatória da lei 10.639/03. E como seria possível transformar o primeiro eixo, a saber, o currículo, se o livro didático que constitui o material mais utilizado de maneira sistemática pelos professores não estiver em consonância com a Lei? Conforme comentamos no capítulo anterior, os livros didáticos, inclusive do Ensino Médio, não são adotados pelas escolas de maneira aleatória. Tais livros passam por um controle quantitativo e qualitativo a cargo do MEC. É sobre esse programa específico e essa avaliação que agora lançaremos os nossos holofotes.

### **3.2 A RELAÇÃO DO ESTADO COM O LIVRO DIDÁTICO**

A história do livro didático vem se constituindo como uma área de investigação significativa na medida em que se introduz uma atenção voltada não somente para a produção mas também para a preservação desse material. Nesse sentido, alguns acervos

foram criados, como a Biblioteca do Livro didático e o Banco de dados dos livros escolares, com o objetivo de realizar um levantamento dos livros didáticos de 1810 até a atualidade. Esse projeto tem sido desenvolvido essencialmente por pesquisadores com o apoio financeiro de algumas Fundações. Já a relação do Ministério da Educação com o livro didático guarda uma realidade muito mais ampla e complexa.

A distribuição de livros iniciou-se como uma estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado com objetivo de contemplar uma demanda proveniente da Constituição de 1988, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (art. 208). Desde então, foi organizado, pelo Ministério da educação, um programa de distribuição de livros que já passou por vários momentos e órgão distintos. No entanto, a construção dessa relação entre Estado e livro didático teve seu início já em 1929 com a criação de um órgão específico, o Instituto Nacional do Livro (INL), com a função de legislar sobre políticas do livro didático, legitimando o livro didático produzido no Brasil bem como auxiliando no crescimento dessa produção

Em 1938, a partir do Decreto-Lei nº 1006 se instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático. Essa Comissão, através desse decreto, estabeleceu normas para a produção, importação e utilização dos livros didáticos. No ano de 1945 o Decreto-Lei nº 8.460, reforçou essa legislação e restringiu ao professor o poder de escolha a respeito do livro didático a ser utilizado. Em 1976 através do Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assumiu a compra de parte significativa dos livros para realizar a distribuição a uma parte das escolas públicas brasileiras. Em 1985 com o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, é finalmente criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que

efetivou mudanças relevantes como a indicação do livro didático por meio dos professores, a reutilização desses livros e a extinção da parceria financeira com os estados transferindo o controle do processo para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

A Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de nº 6 vinculou, em julho de 1993, recursos para a compra dos livros didáticos destinados aos educandos das escolas públicas. Dessa forma se estabeleceu uma regularização de verbas para a compra e distribuição dos livros. Aos poucos, foi ocorrendo um processo de universalização dessa distribuição contemplando, em 1995, os livros de matemática e língua portuguesa, e nos anos subseqüentes os livros de ciências, geografia e história. Já entre 1996 e 1997 finalmente inicia-se o processo de avaliação qualitativo não somente do ponto de vista material mas dos conteúdos e abordagens metodológicas. Nos dias 21 e 22 de novembro de 2002, o MEC realizou em Brasília o Seminário *Política do Livro Didático: Desafios da Qualidade* com o objetivo de pautar a discussão sobre o processo de avaliação dos livros didáticos até então executado.

Desde então as comissões vêm atuando de forma mais sistemática na avaliação dos livros didáticos. Na época da divulgação desses resultados foi possível ler matérias cujos títulos são: "Editoras vão à Justiça contra o MEC" (Folha de S. Paulo, 21/5/96), "Autores de livros didáticos exigem lista do MEC" (Folha de S. Paulo, 13/1/97). Mais recentemente, houve uma reação, por parte dos editores, contra a avaliação de livros didáticos que vem sendo realizadas por comissões de especialistas da área contratadas pelo MEC e que excluíram alguns livros de determinadas editoras. Tais avaliações embasam a construção do Guia de Livros Didáticos que é distribuído para os professores visando subsidiar suas escolhas.

Em meio a toda essa efervescência, somente em 2004, foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM. Esse programa, a partir da Resolução nº 38 do FNDE, também prevê a distribuição progressiva de livros didáticos, nesse caso, para os alunos do ensino médio público de todo o País. Logo em 2006 o programa conquistou a universalização da distribuição dos livros de português e matemática para o ensino médio. Já em 2008 foram incorporados ao programa os livros de Geografia e Física sem deixar de realizar pela segunda vez, a escolha dos livros de Matemática e Língua Portuguesa que já foram avaliados durante o PNLEM/2007. No entanto, como já foi comentado anteriormente, essa avaliação tem sido alvo de inúmeras polêmicas. Quais seriam os critérios utilizados para a exclusão ou inclusão de determinados volumes? Será que a questão racial é um dos critérios considerados nesse processo de avaliação?

### **3.3 O MEC E A TEMÁTICA RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO**

Segundo Guy de Hollanda (1957) uma das primeiras ações do governo federal brasileiro que possibilita uma interpretação de combate à xenofobia, prática de cunho racista, em livros didáticos nacionais, foi a realização de um convênio entre o Brasil, a Argentina e o México, em 1933:

(...) [repúblicas] animadas do desejo de ainda mais estreitar as relações de amizade que as unem, convencidas de que essa amizade mais se consolidará pelo perfeito conhecimento que tenham as novas gerações, tanto da geografia como da história de suas respectivas pátrias, expurgados os textos de ensino daqueles tópicos que recordam paixões de épocas pretéritas, quando ainda não se haviam perfeitamente consolidado os alicerces de suas nacionalidades (...). (Convênio entre Brasil e Argentina de 10.10.1933, apud Hollanda, 1957, p. 203-204)

Mais especificamente os artigos I e II do convênio propõem e viabilizam esse "expurgo" através de uma revisão dos livros de História bem como o processo de

atualização periódico de dados estatísticos nacionais presentes em livros de Geografia. No ano de 1936 construiu-se dentro do Itamarati, a Comissão Brasileira Revisora dos Textos de História e Geografia que apesar de criar diretrizes no sentido de operacionalizar o "expurgo", não conseguiu efetivá-las na prática devido a sua falta de poder para sanção. Foi dessa forma então que em 1938, essa função passou a ficar a cargo da já comentada Comissão Nacional do Livro Didático.

Com maior precisão de levantamento de dados e análise, não podemos observar através das referências disponíveis, uma efetiva atenção do Estado voltada aos componentes de práticas racistas nos livros didáticos pelo menos até o início do processo de avaliação dos livros, em 1996. Vale ressaltar, que essa negligência no que toca a ausência de um processo avaliativo do livro didático caminhou na contramão de todas as pesquisas já realizadas a partir de 1960 cujo objetivo era justamente denunciar a qualidade duvidosa tanto do ponto de vista ideológico e discriminatório bem como a presença de erros de conteúdos e de caráter metodológicos presentes em boa parte dos livros utilizados.

A partir da efetivação dessa avaliação, foi elencado como um dos critérios, a observação da temática étnico-racial no que se refere à presença de preconceitos de “origem, cor e raça ou etnia”. Os livros, ao serem avaliados são classificados como “recomendados com distinção”, “recomendados”, “recomendados com ressalvas” e “não recomendados/excluídos”. Os livros considerados “recomendados” passam a ser incluídos no Guia de Livros Didáticos em forma impressa ou disponível no site para os professores acessarem e efetivarem suas escolhas. Indubitavelmente, a inclusão da temática racial como um critério na avaliação dos livros didáticos representa um grande avanço, afinal, no mínimo problematiza questões e contribui para desmascarar teorias

como o mito da democracia racial. No entanto, será que esse critério tem realmente sido utilizado de forma precisa e embasada?

Fúlvia Rosenberg (2003) fala sobre como Beisiegel (s/d), realizou uma análise acerca da avaliação bem como dos pareceres divulgados pela comissão em relação aos livros “excluídos” ou considerados como “não recomendados”. A partir dessa pesquisa, Beisiegel concluiu que, a análise avaliativa, bem como os pareceres avaliativos que excluíram os livros, não foram realizadas tendo em vista o critério de presença de preconceitos. Sendo assim, consideramos que a problemática se encontra no fato de não haver profissionais especializados na questão étnico-racial compondo a referida Comissão. Nesse sentido, a avaliação se resume na busca de preconceitos exacerbados ou então somente na visualização de problemas nos conteúdos e/ou do ponto de vista metodológico.

Como discutimos no capítulo anterior, o racismo à brasileira dificilmente se apresenta de forma contundente e escancarada procurando geralmente tecer de forma implícita e camuflada estereótipos e preconceitos. Ou seja, falta à avaliação a presença de profissionais capacitados, inclusive provenientes do Movimento Negro, que não somente vem desenvolvendo pesquisas na área, mas também possuem experiência e convívio freqüente com a questão podendo assim enxergar além das expressões e manifestações grotescas do racismo. Beisiegel ressaltou que "os movimentos podem exigir que as equipes do PNLD passem a incluir pesquisadores especializados na investigação de estereótipos" (BEISIEGEL, apud ROSEMBERG, 2003, p. 16). Reafirmando essa linha de pensamento, Silva Júnior também falou sobre a importância da inclusão de "pesquisadores e estudiosos orgânicos da temática racial nos comitês de avaliação pedagógica dos livros didáticos (...)" (2002, p. 77).

Vale ressaltar ainda, que não bastaria somente combater o racismo no livro didático ou excluir os materiais que veiculam tais práticas. É necessário, somar-se a esta medida a realização de um processo de inclusão da história e cultura negro-africana e afro-brasileira de forma positiva no livro didático. Afinal, alguns livros podem até não veicular imagens estereotipadas e preconceituosas em relação ao negro, mas simplesmente omitir todo o seu legado histórico e cultural. Ou seja, é preciso combater a representação distorcida da população negra no livro didático bem como a omissão deste segmento. É necessário então observar o que o discurso do livro didático vincula, o que silencia, e por fim, quais as causas e conseqüências desse silenciamento. Pois em muitos casos o silêncio fala de forma precisa e contundente. Mais do que isso, esse silêncio pode ecoar signos de ódio e a omissão pode representar desejo de extermínio. O etnólogo Carlos Moore, ainda ao ser entrevistado pela revista Eparrei, fala sobre o significado desse silêncio ou invisibilização nos meios de comunicação:

Eu diria que a mídia, televisão, rádios, revistas e jornais, **formam e deformam a mentalidade e a consciência** tanto quanto a Academia, ou como o sistema de ensino. Os cartazes pregoam as coisas mais agressivas e racistas. Esses cartazes onde somente se encontram homens e mulheres brancas sorrindo, estão dizendo, na realidade: **“Vocês negros são um horror”. É uma informação subliminar.** Esses cartazes e outdoors estão pregoando que os negros são um horror, precisamente pelo fato dos negros não estarem representados neles **em posições dignas**, são cartazes que estão até pregando o genocídio pela invisibilização do negro. Esses cartazes com rostos exclusivamente brancos, estão dizendo, proclamando o seguinte: **“Não há negros aqui. Não queremos negros aqui e nem queremos vê-los; queremos que sejam ausentes. Extintos. (...) Eles indicam claramente o que o grupo dominante pensa. O grupo dominante quer invisibilizar totalmente ao negro; quer extirpá-lo da geografia humana da nação. Ou seja, os cartazes e outdoors enviam uma poderosa mensagem subliminar que têm suas raízes no eugenismo”** (MOORE, 2005, p. 5, grifos do autor)

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 veio para inclusive somar a regulamentação das tendências já há tanto tempo apresentadas pelo movimento negro sob o prisma de dois pólos concordantes: a proibição da veiculação do racismo na educação, em materiais

pedagógicos, bem como a inclusão de aportes teóricos acerca dos negros, sua história e cultura no Brasil e no continente africano. A partir da Lei 10.639/03, a Lei nº 9.694 de 1996 passa a vigorar com o acréscimo de alguns artigos dentre eles o 26-A que diz: "Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira."

O inciso 1º reforça a regulamentação através da apresentação de temas que representam alguns dos desdobramentos em questão a serem incluídos: "§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil." E por fim, o inciso 2º fala sobre a necessidade de um trabalho interdisciplinar com os conteúdos sem deixar de ressaltar as disciplinas que podem e devem oferecer maior destaque à temática: "§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras."

Na medida em que esta lei reconhece antigas reivindicações realizadas pelo movimento negro, também desperta uma intensa preocupação acerca da sua real implementação. Sabemos da problemática de ordem epistemológica que envolve a criação de Leis no Brasil. Infelizmente, a realidade nos diz que muitas leis são criadas mas poucas são realmente cumpridas. A título de ilustração, sem sair da temática étnico-racial, podemos citar a Lei de criminalização do racismo. No Brasil o racismo é crime, o que constitui uma importante e singular iniciativa já que é a única desse caráter em toda a América Latina. No entanto, quantas pessoas já foram efetivamente enquadradas por

praticar atitudes racistas? Quantos indivíduos realmente já foram presos acusados de racismo aqui no Brasil?

São esses questionamentos que também precisam ser feitos em relação a Lei 10.639/03. O desenvolvimento deste capítulo procurou responder parte dessas perguntas durante o levantamento histórico das medidas adotadas pelo Estado com o objetivo de implementar a referida Lei. Algumas medidas já foram tomadas, é verdade, mas, à primeira vista parecem ainda incipientes, principalmente em relação ao livro didático. Entre 1999 e 2002, devido algumas pressões do movimento negro, foram publicados alguns livros a respeito da temática racial como o livro *Superando o racismo na escola*, organizado pelo professor e pesquisador Kabengele Munanga, destinado ao público adulto e que inclusive esgotou rapidamente, o que indica a necessidade de materiais sobre a questão. O Ministério da Educação, também organizou e publicou o livro *Uma história do povo Kalunga*, acompanhado de um caderno de atividades que foi fruto de um projeto voltado para as chamadas Comunidades Remanescentes de Quilombos. E o livro *História de Zumbi* de Joel Rufino dos Santos, para utilização na escola, também foi publicado nesse período anterior a criação da Lei 10.639/03.

Após a sanção da Lei alguns livros destinados aos adultos sobre a temática em questão bem como uma quantidade significativa de livros paradidáticos foram publicados. Contudo, será que estes materiais estão chegando nas escolas? Somado a isto sentimos uma extrema carência em relação a produções destinadas ao público adolescente. Sobreposto a estas questões está o livro didático que, sem dúvida alguma, está presente nas salas de aulas das escolas de todo o país de forma prática e efetiva. Dessa forma, cabe ainda questionar: o que está realmente sendo mudado a fim de contemplar a referida lei nos livros didáticos que são disponibilizado

s pelo MEC e utilizados de forma sistemática pelas escolas públicas? Segundo o MEC, os livros que incluem preconceito ou discriminação de qualquer espécie são automaticamente excluídos do Guia do Livro didático. Será que isso realmente está sendo cumprido?

E o que tem acontecido com os livros de Português, mais especificamente a parte de Literatura a fim de contemplar a referida lei? A literatura é, sem dúvidas, um dos maiores meios de expressão da cultura de um povo e provavelmente por isso é apontada pela Lei 10.639/03 como uma das disciplinas bases para dar enfoque ao que preconiza a referida lei. Somado a isto podemos ressaltar as diversas funções da Literatura como seu poder de emancipação, de remontagem a diversas épocas, lugares e cosmovisões, além do prazer estético e ideológico, fruição, proporcionado àqueles que a apreciam. Mas, apesar de todas essas qualidades, nem sempre a Literatura tem uma boa recepção, inclusive na sala de aula.

Afinal, como pudemos constatar após a realização da pesquisa como bolsista do CNPq no ano de 2005, no curso pré-vestibular oferecido para jovens negros de um bairro da periferia de Salvador, um dos principais motivos para o processo de desmotivação dos educandos é o fato dos conteúdos abordados no sistema educacional estarem desvinculados de suas respectivas realidades. Vale lembrar que a maioria dos alunos de escolas públicas não tem acesso a livros nem tão pouco costuma praticar o hábito da leitura. Portanto, a parte de Literatura presente nos livros didáticos pode ser o único instrumento de descoberta da fruição principalmente para os alunos de escolas públicas. Como poderíamos explorar esse instrumento se o educando não vê significação naquilo que está aprendendo? Se o saber passado para ele representa, na maioria das vezes, um saber que humilha?

Portanto, como já afirmamos na nossa introdução, foi a partir de experiências em sala de aula bem como no desenvolvimento de pesquisas durante o curso de graduação que comecei o meu estudo sobre os principais desafios para a implementação da Lei 10.639/03. E é a partir dessa lógica que nos propomos agora a aprofundar a análise sobre as Literaturas presentes nos livros didáticos adotados por escolas públicas brasileiras. Um estudo dessa natureza também torna-se interessante na medida em que além de contribuir para a implementação da lei 10.639/03 corrobora com a ascensão dos Estudos Culturais, contribuindo assim com a desconstrução da idéia de que tão somente o valor estético garante a legitimação e consagração de uma obra, uma vez que:

A ocupação dos espaços da consagração ou da sombra parece não estar vinculada somente ao valor estético das produções artísticas, mas à capacidade que possui uma sociedade, num determinado momento histórico, de defrontar-se com sua própria realidade, de revelar as caras escondidas atrás das máscaras. (BERND, 1988, p.45).

Portanto, esse estudo possui uma relevância significativa uma vez que tentará também propor estratégias para minimizar as diversas formas de manifestação do racismo na educação ao questionar o sistema educacional não somente como aparelho ideológico, mas também como instância legitimadora que utiliza o livro didático de forma ampla e sistemática. Ou seja, trazer para o centro das discussões as diversas problemáticas presentes no que se refere à questão da representação da população negra na literatura. Posto isso, será necessário estudar quais obras literárias estão sendo selecionadas para compor o livro didático tendo em vista a implantação da lei 10.639/2003.

Afinal, a linguagem mesmo enquanto discurso poético é interação e um modo de produção social. Nesse sentido, se articula com a sociedade entrando em consonância com peculiaridades do momento histórico, portanto, ela não é neutra, inerte ou inocente. O discurso que gera poder é aquele que tanto passa como verdadeiro como vincula

saber, é o discurso do saber institucionalizado. Para a manutenção e permanência concreta desse poder a geração desse discurso é controlada e selecionada. Tais procedimentos são o que Althusser chama de Aparelhos Ideológicos do Estado.

Nesta mesma perspectiva, Foucault (1971) nos traz reflexões importantíssimas na medida em que reconhece que entre os dispositivos disponíveis para “a apropriação social dos discursos”, o que ganha um caráter de maior importância é, sem dúvida, o sistema escolar.

(...) a escola tem-se constituído num mecanismo de controle do discurso, impondo aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e não permitindo que todo mundo tenha acesso aos discursos. Os indivíduos têm de satisfazer a uma série de exigências, para só depois tornarem-se qualificados para o exercício do discurso. (FOUCAULT, 1971, apud CARDOSO, 1999, p. 33).

Nesse momento se instaura a problemática: estão sendo selecionadas e legitimadas as obras que realmente contribuem para a construção de uma identidade étnico-racial ou estão sendo apresentadas obras reprodutoras dos mesmos estereótipos? Outro questionamento pertinente é: os poemas que tratam da questão racial apresentados no livro didático são os produzidos por um eu enunciator que se afirma e se quer negro ou são poemas que apresentam um eu-lírico com uma visão exterior, estereotipada, de quem fala do outro? Nesse sentido, para a realização dessa pesquisa partirei da seguinte hipótese: o livro didático, como instância legitimadora, apresenta uma seleção de trechos literários que corroboram com o plano da tradição canônica mesmo após a sanção da lei 10.639/2003, deixando representados de forma distorcida e esterotipada quando não completamente relegados ao ostracismo a representação literária positiva da população negra e seu legado civilizatório.

Os livros didáticos serão analisados utilizando-se o estudo de caso e levantamento de corpus. O estudo de caso é um método qualitativo de análise do

problema com o qual qualquer unidade pode ser representativa da totalidade. “É um meio de organizar os dados sociais *preservando o caráter unitário do objeto social estudado* (grifo dos autores)”. (SOUZA, 1983, p.70 apud GOODE; HATT, 1979, p.422). O estudo de caso põe a unidade na condição de ser responsável pela representatividade do todo. “A totalidade de qualquer objeto - quer físico, biológico ou social - é uma construção intelectual. Concretamente não existem limites que definem qualquer processo ou objeto”. (SOUZA 1983, p.70). Sendo assim, neste trabalho, a unidade, estará representada pelo livro didático, pois este elemento deverá estar em consonância com a lei 10.639/2003 com o objetivo de fazer frente ao pensamento histórico predominante nessa sociedade: o racismo.

Os conceitos teóricos discutidos nestes capítulos, precisam ser utilizados de modo que possam subsidiar, orientar e expandir o olhar crítico no tocante a análise do material didático. Compreender, portanto, o enunciado do discurso na perspectiva dialética será perceber e buscar compreender os diversos discursos provenientes deste espaço e buscar alternativas no sentido de minimizar tais silenciamentos e distorções. Ou seja, é preciso nesse tipo de análise ouvir o que está dito e confrontar com aquilo que não foi dito. Buscar compreender porque não foi dito e mais ainda, analisar quais os trâmites do processo precisam de revisão para retirar o que não foi dito de sua prisão perpétua. Para tanto, partiremos desde já do intrigante questionamento realizado por Bosi (2003) presente em um dos livros a serem analisados: “(...) estamos educando e sendo educados em qual cultura?” (BOSI, 1992 apud FARACO, 2003, p. 507-508).

## **4 LIVRO DIDÁTICO:**

### **Omitindo legados, Rimando preconceitos**

“É que Narciso acha feio o que não é espelho”  
(Caetano Veloso)

Ao iniciar a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa pudemos observar várias características em comum no que se refere à representação da população negra nas Literaturas presentes em seus escopos. A partir dessa análise inicial consideramos relevante ressaltar que diferente do que geralmente se afirma de forma empírica, o que ocorre no livro didático assim como em diversos instrumentos dos aparelhos ideológicos não é um caso de omissão ou exclusão da imagem da população negra. De forma semelhante aos fenômenos ocorridos em instrumentos educacionais ou meios de comunicação, o entrave racial no livro didático não se constitui na ausência de representação negra e sim em como se dá esta representação. A problemática consiste em de que forma o homem negro ou a mulher negra estão representados nesses materiais. Afinal, ainda pior do que a invisibilidade simbólica da população negra é a sua representação negativa, carregada de preconceitos e estereótipos.

Um outro problema que redonda dessa suposta inclusão, é que o olhar pouco atento para as sutilezas e artimanhas do racismo, pode acabar compreendendo e reconhecendo essas “falsas inclusões” como “prova” da inexistência do racismo em nossa sociedade, ou melhor, como evidência da nossa suposta democracia racial. Esse fenômeno é o que de fato ocorre nos livros didáticos analisados. A única omissão ou completa exclusão que se evidencia nesses livros é a omissão do comprometimento com a luta anti-racista e conseqüente promoção e respeito pela diversidade racial. Nesse sentido, a verdadeira literatura negra brasileira é que está completamente excluída dos

referidos livros. Vale ressaltar que é a partir da acepção das autoras Benedita Damasceno (1988) e Zilá Bernd (1988) sobre verdadeira literatura negra brasileira, já discutida na fundamentação teórica, que afirmamos a omissão dos livros didáticos em relação à referida literatura.

Dessa forma, a Lei 10.639/03 já está negligenciada uma vez que a História e Cultura Afro-Brasileira, não possuem representação positiva nas literaturas presentes nos livros didáticos de língua portuguesa adotados pelas escolas públicas de todo o país. Apenas um livro, *Português: Língua e cultura*, de Carlos Alberto Faraco, representa um diferencial, apesar de também não incluir a Literatura Negra Brasileira. É, porém, o único que inclui um capítulo destinado às Literaturas Africanas em Língua Portuguesa.<sup>7</sup> O livro de Faraco pode ser considerado como inovador em face dos outros livros analisados, pois, ainda que de forma superficial, contempla em parte o que rege a Lei 10.639/03.

Nenhum dos outros livros analisados apresenta sequer uma obra ou poesia de autores africanos de língua portuguesa apesar de todos eles destinarem vários capítulos à Literatura Portuguesa por vezes até mesmo de forma paralela ou na mesma quantidade de capítulos destinados à Literatura Brasileira. O capítulo referente a Literaturas Africanas em língua portuguesa do livro *Português: Língua e cultura*, de Carlos Alberto cita e apresenta alguns poemas e trechos de prosa de autores como Agostinho Neto e Pepetela (Angola), Alda Espírito Santo (São Tomé e Príncipe), José Craveirinha (Moçambique) e Amílcar Cabral (Guiné Bissau). Apesar de considerarmos o livro um

---

<sup>7</sup> Livros como *Painel da Literatura em língua portuguesa. Teoria e estilos de época do Brasil e Portugal* de José de Nicola, também destinado ao Ensino Médio apresentam um apêndice sobre poesia africana de língua portuguesa, porém, o referido livro, assim como outros, não foi adotado pelo MEC. Um outro livro, *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: editora scipione, 2004, do mesmo autor, que conforme descrevemos em nossa análise, não apresenta a referida Literatura é que foi adotado e tem sido utilizado nas escolas públicas do Brasil.

diferencial, acreditamos ser relevante apresentarmos considerações sobre alguns pontos frágeis presentes nele.

Inicialmente, considerando que a Lei 10.639/03 não se restringe somente ao estudo de História e Cultura Africana, mas também contempla os estudos da cultura afro-brasileira, podemos concluir que no que se refere à literatura negra brasileira o livro torna-se inconsistente, pois, assim como os outros livros analisados, não apresenta nenhuma poesia negra. Ou seja, o livro de Faraco, na parte destinada à Literatura Brasileira, não apresenta a diversidade cultural e tão pouco instrumentaliza o aluno para empreender uma análise crítica de cânone e conseqüentemente da educação pautada no eurocentrismo. Vale ressaltar também, o reducionismo do capítulo intitulado de *Literatura Africana em Língua Portuguesa*. Esse título corrobora com o fatídico erro de apresentar a África como um país e não um continente composto por 56 nações distintas. O ideal seria *Literaturas Africanas em Língua Portuguesa* considerando a diversidade lingüística e cultural e a peculiaridade da produção de cada país.

No que toca à representação do negro na Literatura Brasileira presente nos livros analisados, é incontestável a forte presença de trechos literários com representações distorcidas e/ou estereotipadas. Essa constatação foi possível na medida em que a representação da população negra, nas poesias e trechos de romances presentes nos livros didáticos analisados, se resume sempre a condição de escravo, malandro, estuprador, monstro, objeto sexual, demonizados e exercendo funções de pouco *status* ou prestígio social. Além disso, a palavra negro aparece constantemente associada a referências negativas como sujeira, tristeza, maldade, feiúra e etc.

Essa representação negativa da população negra brasileira é um fenômeno comum em todos os livros didático analisados, inclusive uma parte significativa dos poemas e trechos de obras, nos quais ficam evidentes estes elementos estruturadores e

mantenedores do racismo, aparecem geralmente em mais de um dos livros analisados. Ou seja, são os mesmos exemplos. Nesse sentido, é possível acreditar que há uma espécie “de cartel” ou se preferirmos “pacto de branquitude”<sup>8</sup> no que se refere à representação distorcida da população negra brasileira no que se convencionou chamar de livro didático no Brasil. Esse posicionamento redundantemente eurocêntrico também perpassa a apresentação dos autores e consequentemente a forma como é construído o discurso do livro didático.

#### 4.1 OS AUTORES E O DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO

Nos livros analisados, a produção de poetas como Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, Guedes, Solano Trindade, Eduardo Oliveira, Ascenso Ferreira, Oliveira Silveira, Conceição Evaristo, Limeira, Geni Guimarães e muitos outros que contribuíram e contribuem para a produção de uma literatura negra não são sequer citados. Em contrapartida, poesias de autores como Gonçalves Dias estão presentes em todos os livros didáticos analisados. No entanto, nunca são apresentados nem citados seus poemas que tratam da representação do negro, pelo contrário ou não lhe é dada praticamente nenhuma visibilidade ou tais autores são apresentados somente como poetas indianistas.

Nenhuma poetisa negra é citada e os poetas e escritores negros apresentados se resumem a um pequeno grupo composto por Silva Alvarenga, Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Souza. Silva Alvarenga é apenas citado em um dos livros e nenhuma de suas obras é citada ou comentada. Já Machado de Assis aparece em todos os livros com grande destaque e vários trechos literários de suas obras ou até mesmo contos em sua integralidade são apresentados e comentados. Mas, talvez, por ser “(...) considerado

---

<sup>8</sup> Cf. AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites, século XIX* (acrescido de Posfácio). 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

quase que por unanimidade o maior escritor brasileiro em prosa (...)” (AMARAL et al., 2003, p. 179) ou por “Tendo sido o maior contista brasileiro do século XIX e um dos melhores da literatura universal (...)” (MAIA, 2003, p.211) a grande maioria dos livros analisados não fazem nenhuma alusão à sua origem racial. Somado a isto, nenhum dos seus textos que abordam a temática racial como *O Caso da Vara* ou *Pai contra Mãe* aparecem nos livros didáticos analisados.

Dos dois únicos livros que fazem referência à sua origem racial, o fazem ou dentro de uma concepção da política de mestiçagem: “Machado de Assis (1839-1908) nasceu no Rio de Janeiro. **Mestiço** de origem humilde – filho de um **mulato** carioca, pintor de paredes, e de uma imigrante açoriana (...)” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, grifos nossos, p.251) ou em consonância com as Teorias Raciais do século XIX:

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu em 1839, no Morro do Livramento, Rio de Janeiro, e faleceu também no Rio, em 1908, aos 69 anos. Filho de um pintor e uma lavadeira, ambos muito pobres, ficou órfão muito cedo. **Mulato, tímido, gago e epilético**, conseguiu, no entanto, sobreviver, fazendo carreira como funcionário público e escritor. (AMARAL et.al., op.cit., grifo nosso, p. 180)

Se chamarmos atenção principalmente para o trecho extraído do livro de Amaral, poderemos ressaltar como a característica racial está enquadrada no “setor de defeitos ou doenças” algo predominante no pensamento baseado na degeneração da raça negra de acordo com as Teorias Raciais do século XIX. No primeiro trecho extraído do livro de Cereja e Magalhães fica evidenciado o uso do termo mulato que tem sua origem nos mesmos ranços racistas e estrategicamente desagregadores além de possuir uma origem etimológica incontestavelmente pejorativa na medida em que vem da palavra mula que representa um ser estéril, fruto de uma mistura de raças considerada como inconcebível.

Com o autor Lima Barreto o processo também não se dá de forma muito diferente. O escritor aparece de forma significativa em todos os livros analisados, mas também sempre é apresentado sob o estigma da mestiçagem e neste caso sempre associado a questões de classe: “**Mestiço de origem humilde (...)**” (MAIA, op. cit., grifo nosso, p.237); Lima Barreto, escritor que, por ser **mulato e pobre** e fazer uso de uma linguagem simples em suas obras, foi alvo de muitos preconceitos.” (CEREJA;MAGALHÃES, op.cit., grifo nosso p.350) e “Lima Barreto (1881-1922) foi um dos poucos escritores em nossa literatura que combateram o **preconceito racial e a discriminação social do negro e do mulato**” (Ibid, grifo nosso, p.350).

Além de desarticular e camuflar a identidade racial de Lima Barreto, o livro didático incorre em um outro erro grave: omitir a existência de uma parcela significativa de autores negros que se preocuparam e se preocupam com a denúncia do preconceito e discriminação racial. Essa prática ocorre quando o livro didático traz afirmativas como, por exemplo, que Lima Barreto “(...) foi um dos poucos escritores em nossa literatura que combateram o preconceito racial e a discriminação social do negro e do mulato” (Ibid, p.350). Em primeiro lugar, no que se refere ao que não está dito no discurso, podemos afirmar que o livro omite que até a época das grandes produções de Lima Barreto a situação social do negro brasileiro impediu que, exceto alguns movimentos ocorridos desde o período escravocrático, houvesse o surgimento de um movimento literário e sistemático semelhante à *Negritude*<sup>9</sup> e que isso ocorreu, obviamente, pelo fato das duas realidades se constituírem completamente antagônicas uma vez que, a população negra brasileira não possuía ainda uma elite de intelectuais, pelo contrário, até então, o negro brasileiro possuía como premissa a luta pela sobrevivência.

---

<sup>9</sup> A *Negritude* foi a consequência de um processo de conscientização de uma elite de intelectuais negros francófonos que com receio do processo de aculturação criaram um movimento sistemático a fim de pregar a preservação e resgate dos valores de sua cultura tradicional.

Depois, no que se refere aos desdobramentos do que está dito, podemos dizer que duas outras questões a serem levantadas podem nos levar a uma outra problemática existente ainda nessa afirmativa: 1) O que os autores concebem ou queriam dizer na verdade com o termo “nossa literatura”? 2) Será que os autores do referido livro não **conhecem** ou não **reconhecem** os diversos poemas produzidos de Luiz Gama a Geni Guimarães? Segundo Perrone-Moisés, tais produções são inexistentes ou ao menos sem relevância quando diz “Mas não se pode mudar a história passada; que a literatura tenha sido, em nossa tradição, uma prática de homens brancos das classes dominantes é um fato histórico documentado” (Perrone-Moisés, 1998, p.198). Se a concepção que os autores do livro didático possuem da “nossa literatura” estiver em consonância com esta prerrogativa podemos dizer que já temos a resposta para as nossas perguntas.

Já no caso de Cruz e Souza as ideologias estruturadoras do racismo se manifestam de outra forma. Apesar de também ser apresentado por todos os livros analisados assim como os autores anteriormente comentados, pelo fato de ser um negro de pele escura, Cruz e Souza tem seu texto biográfico sempre com referência à sua origem racial e em momento algum é denominado como mulato ou mestiço. No entanto, além de operar sua desqualificação como profissional “Foi jornalista de segunda categoria (...)” (AMARAL et al., op. cit., p. 1206) os livros didáticos realizam através de seus discursos uma prática antiga mas constantemente utilizada pelo racismo à brasileira. Essa tal prática se concretiza quando os livros didáticos analisados apresentam o poeta Cruz e Souza na condição de complexado racialmente.

No momento em que os livros afirmam simplesmente que “Em seu vocabulário poético predominam de modo obsessivo, termos associados à cor branca (névoas, alvas, brumas, lírios, neve, palidez, lua etc.) (...) (ABAURRE; FADEL; PONTARA, 2005, vol.2, p.86)” ou que “Outra constante em sua obra é o fascínio pela cor branca, vista ora

como simbolização da pureza, ora como manifestação de seu complexo racial e desejo de acesso ao mundo dos brancos” (MAIA, op. cit., p. 231) eles reforçam de maneira consciente ou não, a antiga idéia de que o racismo não é um problema da sociedade e sim “um problema do próprio negro”.

O que esse tipo de afirmação tem de racista tem de estratégica e infelizmente este pensamento permeia ainda o imaginário coletivo da maioria das pessoas se fazendo dessa forma constantemente presente em nosso cotidiano através de afirmações como: “Não são as faltas de oportunidades e acesso que mantêm a população negra marginalizada, são os negros que não se empenham ou não têm interesse e mobilização suficiente para reverter o próprio quadro de exclusão”; “O sistema de ensino superior brasileiro até então não era racista por ter menos de 10% de alunos negros e negras, as cotas é que estão vindo pra dividir a nossa sociedade racialmente”; “Não são as propagandas de produtos de beleza que apresentam o cabelo crespo associado à feiúra e rebeldia ocasionando um processo de auto-estima baixa e auto-mutilação nas mulheres negras, é a mulher negra que não aceita o cabelo dela do jeito que é”; “Não é a sociedade que reafirma a todo momento através de todos os instrumentos ideológicos possíveis que tudo que vem do negro, sua religião, seus traços, seus cabelos, sua cultura, não prestam, é o negro que não se afirma como tal”. “O negro escravizou o próprio negro”, “O negro se auto-discrimina”, “o negro agora tem até racismo às avessas”, “o negro...”, o “negro...” e etc.

Como reflexo direto da nossa sociedade, o processo de culpabilização do negro diante de suas mazelas, não podia se manifestar de forma diferente na análise e representação de Cruz e Souza. Sob essa perspectiva, Cruz e Souza é apenas mais um negro que tem obsessão pela cor branca. Ele não é uma vítima-alvo do racismo peculiar à sociedade de sua época. Ele é, na verdade, o seu próprio algoz. Cabe registrar que não

pretendemos omitir o processo de auto-negação do eu poético na obra de Cruz e Souza do ponto de vista racial e sim apontar a forma negligente que o livro didático se refere à essa questão. Diante disso, talvez o fenômeno mais significativo a ser analisado, é o fato do livro justificar essa prática através da recorrência de palavras como névoas, alvas, brumas, lírios, neve, palidez, lua, na poesia de Cruz e Souza como se esse fenômeno só ocorresse na poesia desse autor específico. Cumpre ainda salientar, que os livros didáticos, equivocadamente, e especificamente no caso de Cruz e Souza, relacionam o comportamento do eu poético que se inscreve nas obras literárias com a vida real do seu respectivo autor.

O livro de Abaurre, após definir Cruz e Souza como obsessivo pela cor branca, apresenta na página seguinte, o poema *A catedral* de Alphonsus Guimarães, sem fazer nenhuma menção semelhante ao uso das palavras que fazem referência à brancura. Nesse poema encontramos trechos como “Toda **branca** de sol” e “toda **branca de luar**” (ABAURRE; FADEL; PONTARA, op. cit, grifos nossos, p.88). O poema *Dá meia-noite* de Sousa Andrade (1982) segue a mesma lógica: “Formosa espádua a **lua/Alveja** nua,/E voa sobre os templos da cidade/Nos **brancos** muros se protejam sombras/(...)Opulenta da **luz** da divindade/(...)Da bela virgem...uma **nuvem** passa.” (MAIA, op. cit, grifos nossos, p. 172). Luís Vaz de Camões em outro livro didático não poupa elogios ao fenótipo branco de uma mulher: “Mais **branca que neve pura**./Vai formosa e não segura/Descobre a touca a garganta,/Cabelos de **ouro** entrançado/(...)Tão linda que o mundo espanta;(...)” (ABAURRE; FADEL; PONTARA, op. cit., vol.1, p.53). O poema *Soneto* de Álvares de Azevedo reforça a concepção de pureza e beleza da mulher branca: “**Pálida, á luz da lâmpada** sombria/(...)Com a **lua** por noite embalsamada,/Entre as **nuvens** do amor ela dormia!” (AMARAL et al., op. cit, grifos nossos, p.136).

Um trecho do livro *O primo Basílio* de Eça de Queirós também realiza uma descrição minuciosa e exaltadora do fenótipo da mulher branca: “(...) o **cabelo louro** um pouco desmanchado, com um tom seco do calor do travesseiro, enrolava-se, torcido no alto da cabeça pequenina, **de perfil bonito; a sua pele tinha a brancura tenra e láctea das louras;**” (Ibid, p.547). Em um outro livro, um outro trecho do livro *O Primo Basílio* reforça o ideal de beleza e delicadeza associado à brancura narcísica: “Começou então a despir-se devagar diante do espelho, olhando-se muito, **gostando de se ver branca, acariciando a finura da pele, (...)**” (SARMENTO, op. cit, grifos nossos, p.97). E esse tipo de descrição também não se limitam a personagens do sexo feminino. Observe-se um trecho do poema *O menino da sua mãe* de Fernando Pessoa: “(...) **Alvo, louro, exangue,/(..)A brancura** embainhada/ **De um lenço...**” (Ibid, p.120).

É verdade que poderíamos seguir citando inúmeros outros exemplos de pálidas donzelas ou até mesmo nuvens, lírios e luas dentro da mesma perspectiva de exaltação da branquitude, porém, para não incorreremos na mesma redundância do livro didático nos limitaremos aos já expostos por já cumprirem a função de ilustrar o mesmo processo de culto a branquitude em outros autores que não Cruz e Souza. Segundo o teórico Frantz Fanon “(...) o negro, é escravo de sua inferioridade, o branco, escravo de sua superioridade, ambos têm um comportamento neurótico.” (FANON, 1979, p.65) e este comportamento ambivalentemente neurótico fica bastante evidenciado a partir dos trechos destacados dos livros didáticos. Contudo, vale a pena frisar, nenhum dos autores brancos, dos exemplos citados ou não, são definidos como obsessivos, neuróticos ou sequer narcísicos.

Este posicionamento revela de forma significativa o comprometimento do discurso do livro didático com as ideologias mantenedoras do racismo. O discurso do livro didático omite e deturpa a realidade na qual Cruz e Souza estava inserido e de que

forma esta realidade influenciou sua obra poética quando não comenta que mesmo após o período escravocrático, a parcela ínfima de negros que ascendiam socialmente se deparava com uma cultura extremamente eurocêntrica considerada como verdade absoluta. Dessa forma, os autores eram compelidos à auto-negação redundando em um solo infértil para o florescimento de uma arte genuinamente negra.

O livro didático também deveria incluir em seu discurso, que atrelado a todos esses fatores, ainda existiam as marcas deixadas pela escravidão as quais decidiram o rumo da sociedade e afetaram os negros desde as formas mais concretas como questões econômicas, a fatores de ordem mais subjetiva, de caráter psicológico e cultural. Sendo assim, a produção artística dos negros desse período deveria ser analisada como um retrato fiel de sua época, anterior ao advento do Modernismo, ou seja, também como um espaço de construção de estereótipos, reafirmação do ideal de branqueamento e sentimento de inferioridade. Todos esses fatores descritos deveriam servir ao menos para ilustrar o porquê dos autores negros brasileiros principalmente anteriores ao Modernismo, com raras exceções, não se afirmarem ou assumirem a própria cor. Sendo assim, a opção por abordar temáticas de cunho eurocêntrico constituía, na verdade, uma estratégia para ser aceito pela sociedade branca.

Com base nessas informações, seria mais adequado que o livro didático definisse Cruz e Souza como poeta de descendência diretamente africana o qual através de sua obra poética buscou tencionar e contrapor as duas culturas, européia e africana, com um brilhantismo inigualável. Uma definição de Cruz e Souza também poderia ser construída a partir de Damasceno (1988) quando afirma que:

Seu simbolismo é de cores trágicas; o branco é o homem branco, o europeu, o cristianismo, a virtude, mas também a esterilidade, a frialdade, a neve mortífera. Negra é a volúpia, o pecado, o fetichismo, mas também a vida, a fertilidade, a força criadora e a dor. Da tensão entre as duas culturas nasce a força, a beleza e o brilho de sua obra que não encontrou muita compreensão em sua época. (DAMASCENO, 1988, p.49)

Infelizmente, Cruz e Souza não foi somente “incompreendido” em sua época, mas ainda na atualidade a maioria dos críticos e estudiosos revelam uma certa “dificuldade” ou até mesmo “desinteresse” em compreendê-lo ou ao menos vislumbrá-lo como “a síntese de uma cultura negra que lutava por se afirmar no mundo dos brancos” (DAMASCENO, op. cit, p. 49) Em suma, o silenciamento, as hierarquizações ou distorções de ordem ideológica a respeito dos legados civilizatórios da população de origem africana ocorrem de maneira latente no discurso do livro didático. Nesse sentido, vale reiterar que o discurso é um palco de manifestações ideológicas principalmente quando gera poder. O discurso que gera poder é aquele que tanto passa como verdadeiro como vincula saber, é o discurso do saber institucionalizado o que se enquadra singularmente no perfil do nosso objeto de análise.

Todavia, talvez esses silenciamentos gerem ainda mais poder quando surgirem no mais belo e encantador poema. Provavelmente a hierarquização de valores baseados em critérios raciais seja ainda mais perniciosa quando estiver sob a conotação de uma brilhante metáfora ou elíptica entre versos bem metrificadas. As distorções ganharão maior intensidade quando construirão um verdadeiro pleonismo. E, sem dúvidas, os estereótipos se cristalizarão com maior eficácia quando combinados com as mais belas rimas e incluídos no mais belos enredos dos mais emocionantes romances. Por isso, passaremos então do literal ao literário a fim de desvendarmos a ideo-estética do racismo incrustado nos romances e contos mais lidos e reconhecidos e nos poemas mais ovacionados e declamados que obviamente, se fazem presente de forma incontestável e significativa nos livros didáticos.

## **4.2 A IDEO-ESTÉTICA DO RACISMO**

Tendo em vista o objetivo proposto, observar as manifestações de racismo através dos trechos literários, e sem dúvidas, ressaltando o objeto de estudo no qual os exemplos estão inseridos, o livro didático, é inegável que o nosso trabalho representa uma análise preponderantemente ideológica. Por isso, organizamos esse tópico por eixos temáticos, não no sentido de supervalorizar o conteúdo sobre a forma e sim revelar também através dessa metodologia a forma recorrente que determinados temas e características resumem e enquadram a figura da população negra gerando e/ou reforçando dessa forma diversos estereótipos. Articulando, sempre que possível, o estético com o ideológico procederemos nossa análise inclusive procurando observar como os recursos estilísticos estão comprometidos com o projeto ideológico não somente dos trechos literários, mas principalmente do livro didático que os incluiu no seu escopo de forma sistemática e intencional.

### **4.2.1 ESCRAVIDÃO**

A escravidão é a mais constante referência à população negra nos livros didáticos. Quer seja com o caráter de denúncia ou de um simples recorte histórico em um pequeno verso no meio de um poema, essa temática vinculada de forma direta a preconceitos ou não, marca de maneira indelével a trajetória do povo negro na Literatura em várias épocas e escolas literárias distintas. Com base nessa informação é que não poderíamos deixar de começar a nossa análise pela temática da escravidão, e consequentemente pelo definido como “poeta dos escravos”, Castro Alves, que, indubitavelmente, seguindo a lógica das características descritas anteriormente, compõe o tema mais recorrente em todos os livros analisados.

**O Navio negreiro**  
**Tragédia no mar**  
**4ª parte**

“Era um sonho dantesco!... o  
 tombadilho,  
 Que das luzernas avermelha o brilho,  
 Em sangue a se banhar.  
 Tinir de ferros... estalar do açoite...  
 Legiões de homens negros como a  
 noite,  
 Horrendos a dançar...  
 Negras mulheres, suspendendo às tetas  
 Magras crianças, cujas bocas pretas  
 Rega o sangue das mães:  
 Outras, moças, mas nuas e espantadas,  
 No turbilhão de espectros arrastadas,  
 Em ânsia e mágoa vãs!  
 E ri-se a orquestra, irônica, estridente...  
 E da ronda fantástica a serpente

Faz doudas espirais...  
 Se o velho arqueja, se no chão resvala,  
 Ouvem-se gritos... o chicote estala.  
 E voam mais e mais...  
 Presa nos elos de uma só cadeia,  
 A multidão faminta cambaleia,  
 E chora e dança ali!  
 Um de raiva delira, outro enlouquece,  
 Outro, que de martírios embrutece,  
 Cantando, geme e ri!(...)”  
 (ALVES, s.d., apud CEREJA;  
 MAGALHÃES, op. cit., p.  
 193/ALVES, s.d. apud MAIA, op. cit.,  
 p. 169-170/ ALVES, 1966 apud  
 TERRA; NICOLA, 2006, p.35)

A quarta parte do poema *O navio negreiro* é composta originalmente por seis estrofes de seis versos com rima AABCCB sendo que o terceiro e o sexto verso são sempre hexassílabos e os outros decassílabos. O recorte dos versos apresentados nos livros didáticos é interessante, pois apesar de constituir um dos trechos no qual a denúncia sobre as mazelas da escravidão e do tráfico negreiro recebe destaque, esta também é a parte do poema que apresenta o número mais significativo de estereótipos. Os estereótipos e a adjetivação pejorativa ocorrem durante a construção da fanopéia na qual o homem negro é definido como horrendo -“Legiões de homens negros como a noite, *Horrendos* a dançar...” (grifo meu).

Já transferindo os holofotes para a mulher negra, podemos vislumbrar a sua imagem não só na condição de escrava, mas também em processo de zoomorfização. Uma das poucas vezes que é conferido à mulher negra na literatura canônica o “direito” à maternidade, isso ocorre retirando-lhe a condição de ser humano. Nesse caso sua representação é construída de forma análoga a um animal que apesar de irracional, instintivamente também oferece “às tetas” para a sua cria. Além desses estereótipos e

caracterizações negativas está a reincidência da construção da imagem da população negra apresentada como escrava como ficará evidenciado, dentre outros exemplos, em outro trecho do *Navio Negreiro*:

**5ª parte**  
**O NAVIO NEGREIRO**

Senhor Deus dos desgraçados!  
Dizei-me vós, Senhor Deus!  
Se é loucura... se é verdade  
Tanto horror perante os céus?!  
Ó mar, por que não apagas  
Co'a esponja de tuas vagas  
De teu manto este borrão?...  
Astros! noites! tempestades!  
Rolai das imensidades!  
Varrei os mares, tufão!

Quem são estes desgraçados  
Que não encontram em vós  
Mais que o rir calmo da turba  
Que excita a fúria do algoz?  
Quem são? Se a estrela se cala,  
Se a vaga à pressa resvala  
Como um cúmplice fugaz,  
Perante a noite confusa...  
Dize-o tu, severa Musa,  
Musa libérrima, audaz!...

São os filhos do deserto,  
Onde a terra esposa a luz.  
Onde vive em campo aberto  
A tribo dos homens nus...  
São os guerreiros ousados  
Que com os tigres mosqueados  
Combatem na solidão.  
Ontem simples, fortes, bravos.  
Hoje míseros escravos,  
Sem luz, sem ar, sem razão. . .

(...)

São mulheres desgraçadas,  
Como Agar o foi também.  
Que sedentas, alquebradas,

De longe... bem longe vêm...  
Trazendo com tíbios passos,  
Filhos e algemas nos braços,  
N'alma — lágrimas e fel...  
Como Agar sofrendo tanto,  
Que nem o leite de pranto  
Têm que dar para Ismael.

(...)

Ontem plena liberdade,  
A vontade por poder...  
Hoje... cum'lo de maldade,  
Nem são livres pr'a morrer. .  
Prende-os a mesma corrente  
— Férrea, lúgubre serpente —  
Nas roscas da escravidão.  
E assim zombando da morte,  
Dança a lúgubre coorte  
Ao som do açoite... Irrisão!...

Senhor Deus dos desgraçados!  
Dizei-me vós, Senhor Deus,  
Se eu deliro... ou se é verdade  
Tanto horror perante os céus?!...  
Ó mar, por que não apagas  
Co'a esponja de tuas vagas  
Do teu manto este borrão?  
Astros! noites! tempestades!  
Rolai das imensidades!  
Varrei os mares, tufão! ...

(ALVES, s/d apud AMARAL et al., op. cit., p.140-141/ ALVES, s.d. apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, vol.2, op.cit., p.37/ALVES, 1966 apud MAIA, op.cit, p.170)

Essa parte do poema, uma das mais conhecidas, é composta originalmente por nove décimas com versos heptassílabos sendo o primeiro e o terceiro sempre brancos. No que se refere à rima, apresenta-se a seqüência ABCBDDEFFE. A célebre apóstrofe que começa e encerra esta parte do poema representa uma invocação não somente a Deus, mas também aos elementos e fenômenos da natureza, “mar, astros, tempestades, tufão” para que se coloque um fim nas atrocidades do regime escravocrático. Apesar dessa parte do poema representar até mesmo um diferencial por ser o único dos poemas encontrados nos livros didáticos que faz referência à vida da população de origem africana anterior à escravidão cabe salientar que ele também acaba reforçando o mito do africano selvagem.

Somado a isto, tendo em vista o propósito da nossa análise, não podemos deixar de ressaltar, mais uma vez, a recorrência da construção fanopáica dentro do cenário escravidão. Segundo Heloisa Pires Lima, professora de Antropologia Social da USP, "cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes da violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada". (LIMA, 2001 apud LOPES, 2001, p.3). Esse fenômeno não ocorre apenas quando se trata de um autor em uma época específica na qual a luta pelo abolicionismo estava em voga. Na verdade, a figura da população negra atrelada à escravidão perpassa todos os livros didáticos analisados e várias escolas literárias como mostraremos com os exemplos que se seguem:

### **Terceira Parte** **Lira III**

“Tu não verás, Marília, **cem cativos**  
Tirarem o cascalho e a rica terra,  
Ou dos cercos dos rios caudalosos,  
Ou da minha serra.

Não verás separar **o hábil negro**  
 Do pesado esmeril a grossa areia,  
 E já brilharão os granetes de ouro  
 No fundo da bateia”

(GONZAGA, s.d. apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, op. cit., vol. 1, grifos nossos, p. 70)

Com um ritmo suave e agradável proporcionado pelos versos curtos, e métrica quase regular, características próprias das líras, este poema fala do amor de um homem mais velho (Dirceu) por uma adolescente (Marília). Apesar do poema não possuir como tema central a escravidão, a realidade dos cativos – *cem cativos* – e a do negro como sempre encarregado dos trabalhos afeitos à mão de obra escrava - não deixa de aparecer e emerge exatamente como contraponto da realidade do jovem Dirceu, para acentuar a sua suposta superioridade. Diferente do inculto escravo, o enamorado de Marília dedica-se a nobres atividades intelectuais. Apesar de o autor ter vivido na Europa na época da produção do poema não deixou de abordar como pano de fundo o momento histórico, período escravocrático, vivenciado na época no Brasil. Como neste caso, a escravidão não compõe o eixo do poema, não ocorrem desdobramentos da referida temática como os castigos infligidos aos escravos conforme é abordado em um outro trecho literário do mesmo autor presente em outro livro didático:

“(…)

Tu também não ignoras que os açoites  
 Só se dão, por desprezo, nas espáduas,  
 Que açoitar, Doroteu, em outra parte  
 Só pertence aos senhores, quando punem  
 Os caseiros delitos dos escravos.  
 Pois todo este direito se pretere:  
 No pelourinho a escada já se assenta,  
 Já se ligam dos réus os pés e os braços,  
 Já se descem calções e se levantam  
 Das imundas camisas rotas fraldas,  
 Já pegam dois verdugos nos zorragues,  
 Já descarregam golpes desumanos,  
 Já soam os gemidos e respingam  
 Miúdas gotas de pisado sangue.

(…)

Às vezes, Doroteu, se perde a conta

dos cem açoites que no meio estava,  
 mas outra nova conta se começa .  
 Os miseráveis já nem gritam:  
 cansados de gritar, apenas soltam  
 alguns fracos suspiros, que enternecem.”  
 (GONZAGA, s/d apud SARMENTO, op. cit., p.61)

O trecho destacado das *Cartas chilenas* constitui um poema com versos livres e brancos que narra os castigos físicos usados de maneira excessiva com os escravos. O eu-lírico não apresenta indignação ou revolta contra a escravidão ou o uso da chibata e sim contra a desobediência à lei. Ele inclusive defende o direito do senhor castigar os seus escravos por conta do que intitula de “caseiros delitos” – “Que açoitar, Doroteu, em outra parte/Só pertence aos senhores, quando punem/Os caseiros delitos dos escravos.” O que é questionado no poema é o fato dos castigos estarem excedendo a quantidade de chibatadas previstas em lei bem como a mudança da figura do carrasco instituído por direito - “Pois todo este direito se pretere”. A abordagem da escravidão sob o prisma dos castigos físicos é uma das mais utilizadas pelos poetas sob várias perspectivas desde a denúncia, passando pela complacência, perplexidade, admiração, contemplação e até mesmo concordância.

Vejamos o trecho abaixo do poema *Tragédia do Lar*, de Castro Alves:

“Vinde ver como rasgam-se as entranhas  
 De uma raça de novos Prometeus,  
 Ai! Vamos ver guilhotinadas almas  
 Da senzala nos vivos mausoléus”  
 (ALVES, s/d apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, vol. 2, op. cit, p.36)

Este poema tem como temática a história de uma escrava africana e o seu filho ainda pequeno que os senhores tentam levar para vender. No entanto, o trecho presente no livro didático trata somente do sofrimento físico e espiritual sofrido pelos escravos. Ao tratar de tal sofrimento, o eu-lírico relaciona a sina da população negra escravizada a

figura do deus grego *Prometeu* - “De uma raça de novos Prometeus” -. Torna-se necessário salientar que a lenda de Prometeu afirma que ele recebeu um castigo de Zeus que consistia em ficar acorrentado ao cume do monte Cáucaso, para todos os dias uma ave arrancar-lhe um pedaço do seu fígado. Pelo fato de *Prometeu* ser imortal e conseqüentemente o seu fígado sempre se regenerar, o castigo impetrado por Zeus devia durar 30.000 anos. Cabe ressaltar, que *Prometeu* recebeu esse castigo por ter cometido um erro grave que foi usar o fogo, que era um elemento de utilidade exclusiva dos deuses, na criação do homem.

Essa analogia entre *Prometeu* e os escravos, nos remete a idéia propagada de que a escravidão dos negros era necessária para a civilização e salvação da alma do referido povo. Em seguida a esta comparação, o eu-lírico apesar de estarrecido, não somente descreve os tipos de castigos como dialoga com o leitor no sentido de conclamá-lo a presenciar tal martírio. A estudiosa Zilá Bernd em seu livro *Literatura e identidade nacional* ao tratar de características da poesia afro-brasileira nos traz uma afirmação equivocada e perniciosa, mas que pode dialogar com o trecho literário em análise:

Outras destas características é o exercício de martirologia, isto é, uma rememoração das penas infligidas aos escravos e das injustiças que o racismo, com sua cadeia infundável de exclusões, impõem ao negro brasileiro. Deste modo, o ressentimento perpassa o discurso poético, transformando a lamentação e a queixa em forma privilegiada de contato com o mundo. O rancor é o componente principal da retórica do ressentido, tendendo a uma mentalidade tribal que se nutre deste rancor e esforça-se por eternizá-lo. (BERND, 2003, p. 115)

Segundo a autora a descrição dos castigos aos quais eram submetidos os escravos, constantemente presente na poesia afro-brasileira no sentido de denunciar os sofrimentos do período escravocrático, constitui um processo de “exercício da martirologia” remetida pela autora ao rancor e à mentalidade tribal. Se aplicarmos a mesma lógica da autora na interpretação do poema de Castro Alves, e de outros já

citados ou a serem citados, bem como o fenômeno de sua preponderância no livro didático, poderemos afirmar que se está pondo em prática o exercício do sadismo, da apologia ao genocídio e conseqüentemente às manifestações racistas. Somado a isto, podemos também inferir que o sentimento propagado nestes poemas seria não o do rancor, mas o da mente cruel e doentia, sádica e destruidora, afinal o perfil que se enquadra melhor em uma “mentalidade tribal” é a da mão que estala o chicote e não o das costas que recebe o açoite.

Uma outra vertente que surge a partir da abordagem sobre a prática de torturas nos escravos sob o olhar do segmento dominante fica evidente em um trecho da obra *Fogo Morto* de José Lins do Rego:

“E o Santa Fé foi ficando assim o engenho sinistro da várzea. Deodato dava mais em negro que o Major Ursulino. Era tudo por ordem do Capitão Lula de Holanda. (...) Chegou a abolição e os negros do Santa Fé se foram para outros engenhos. (...) Até as negras da cozinha ganharam o mundo. E o Santa Fé ficou com os partidos no mato, com o negro Deodato sem gosto para o eito para a moagem que se aproximava.” (REGO, 1982 apud CEREJA; MAGALHÃES, op. cit, p.413)

O fragmento do texto em análise trata do processo de falência ocorrido no engenho Santa Fé após a abolição da escravatura. Ou seja, a abordagem sobre a escravidão se dá, como de costume, sob o prisma do senhor de engenho e não sob o olhar dos cativos. A ênfase, não é dada ao processo de marginalização da população negra por falta de oportunidades após a abolição e sim a degradação do engenho decorrente do abandono dos escravos. Como se não fosse o bastante, o texto infere sobre uma das supostas justificativas para a saída dos escravos. A justificativa se daria com base nos aterrorizantes castigos, que neste caso eram executados por um outro negro. “Deodato dava mais em negro que o Major Ursulino”, em outras palavras o negro é o pior capataz ou carrasco do seu próprio povo. Essa afirmativa constitui uma

das mais ardilosas, porém, eficazes estratégias de desumanização e desarticulação da população negra.

Na verdade, na maioria das vezes, o senhor de engenho, dono dos escravos ordenava a um outro negro, geralmente um de pele mais clara ou “mestiço” que executasse aquilo que era considerado como “o serviço sujo”, os castigos nos outros negros – “Era tudo por ordem do Capitão Lula de Holanda”. Dessa forma, os brancos já colocavam em prática a ideologia do branqueamento, a estruturação pigmentocrática da sociedade, ao semear a discórdia na senzala, bem como se isentar de sujar suas mãos com o sangue dos escravos os quais consideravam amaldiçoados. Essa tendência da relação de maldição com o sangue escravo se faz presente no fragmento de outro poema de Castro Alves, incluído no escopo de um dos livros didáticos analisados:

### **América**

“(…)  
Já falta bem pouco. Sacode a cadeia  
Que chamam riquezas... que nódoas te são!  
Não manches a folha de tua epopéia  
No sangue do escravo, no imundo balcão”  
(ALVES, s/d apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, vol. 2, op. cit, p.36)

De cadência ritmada e composta pela seqüência da rima ABAB o fragmento do poema se coloca a favor da abolição da escravatura. No entanto, tais versos se revelam dentro da perspectiva de uma política eugênica provavelmente já influenciado pelo mito de inferioridade e superioridade das raças em consonância com as Teorias Raciais do século XIX. Com base nessas teorias científicas o poema coloca o homem branco na condição de superior o qual não deve sujar a sua saga, sua história, ou melhor, a história do seu povo, com o sangue de um ser inferior, o escravo. Trazendo para a linguagem poética um ditado popular: “não suje suas mãos com o sangue desta pessoa”, o poema,

assim como no imaginário da sociedade, remete a idéia de que o sangue do outrem é sujo, sobretudo do ponto de vista de suas ações.

Dito de outra forma, não se utiliza esse tipo de afirmação quando se refere a uma pessoa de um caráter inquestionável. Pelo contrário, nossa sociedade lança mão desse tipo de construção no sentido de apaziguar e acalmar aquele que procura fazer justiça, ao tentar convencê-lo de que não vale a pena, apesar de tudo, que suje as mãos como o sangue de alguém tão desprezível. Ou seja, no poema, o posicionamento contra a escravidão não se sustenta ou encontra respaldo a partir da sensibilização diante das mazelas do ser escravizado. O eu-lírico, neste caso, não constrói argumentos no sentido de sensibilizar aqueles que escravizam, a partir da humanização da figura do escravo. A real preocupação do eu-lírico, na verdade perpassa por deixar incólume a imagem histórica do ser que escraviza e não reafirmar as atrocidades do regime escravocrático.

Seguindo também a lógica dos poemas presentes em outros livros didáticos, o poema América contribui para a cristalização da imagem do negro ou da negra sob o estigma da escravidão. Imagem que ficou incrustada no nosso imaginário, conforme é perceptível nessa breve passagem do romance *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, encontrada em um dos livros didáticos, quando o personagem Fabiano se sente lesado - “(...) Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria!” (RAMOS, s.d., apud SARMENTO, op. cit., p.151). A partir dessa sentença fica nítido o nível de entrelaçamento entre a imagem do negro e a temática escravidão ao ponto de um ser utilizado como metonímia do outro - “Trabalhar como negro” (e não trabalhar como escravo).

O ponto negativo não se resume à reincidente representação atrelada à escravidão, mas principalmente ao ângulo a partir do qual a escravidão é comentada. Na

maioria das vezes, o homem negro e a mulher negra não aparecem simplesmente como escravos, mas como escravos “horrendos”, completamente desorganizados do ponto de vista político, malévolos ou extremamente passivos. Nenhum tipo de organização ou solidariedade entre os negros é apresentada, como por exemplo, o caso dos negros alforriados que juntavam dinheiro para alforriar outros negros e negras. Pelo contrário, o homem negro ou a mulher negra são caracterizados como seus próprios algozes. Nenhuma luta, revolta ou quilombo é citado como forma de organização da população negra em prol da libertação. A única possibilidade de encontro com a liberdade, do ponto de vista dos poemas presentes nos livros didáticos, é através da morte, conforme observamos nas estrofes que se seguem, respectivamente, dos poemas de Castro Alves e Oswald de Andrade:

### **A cruz da estrada**

É de um escravo humilde sepultura,  
Foi-lhe a vida o velar de insônia atroz.  
Deixa-o dormir no leito de verdura,  
Que o Senhor dentre as selvas lhe compôs.

(...)

Dentre os braços da cruz, a parasita,  
Num abraço de flores, se prendeu.  
Chora orvalhos a grama, que palpita;  
Lhe acende o vaga-lume o facho seu.

Quando, à noite, o silêncio habita as matas,  
A sepultura fala a sós com Deus.  
Prende-se a voz na boca das cascatas,  
E as asas de ouro aos astros lá nos céus.

Caminheiro! do escravo desgraçado  
O sono agora mesmo começou!  
Não lhe toques no leito de noivado,  
Há pouco a liberdade o desposou.

(ALVES, 1964 apud FARACO, op. cit., p.468/ALVES, s.d., apud SARMENTO, op. cit., p.82)

### **Medo da Senhora**

“A escrava pegou a filhinha nascida  
Nas costas  
E se atirou no Paraíba  
Para que a criança não fosse judiada.”

(ANDRADE, 2003 apud AMARAL, et al., op. cit., p. 532)

Produzidos em contextos literários diferentes, os dois poemas não possuem, quanto à forma, características comuns. Em consonância com o projeto estético de sua escola literária, o poema de Castro Alves apresenta métrica linear através de versos decassílabos e abuso das rimas, externas e alternadas, proporcionando assim ritmo singular em completa harmonia com o conteúdo abordado pelo poema. O referido poema também é rico em figuras de linguagem como antíteses - “Quando, à noite, o silêncio habita as matas,”/“A sepultura fala a sós com Deus.” -, hipérboles - “Foi-lhe a vida o velar de insônia atroz.”/“Chora orvalhos a grama, que palpita,” -, e hipérbatos: “É de um escravo humilde sepultura,”/ “Foi-lhe a vida o velar de insônia atroz.” “Caminheiro! do escravo desgraçado/O sono agora mesmo começou!”.

Em contraposição ao projeto estético desenvolvido no poema de Castro Alves o poema de Oswald Andrade, em consonância com o projeto modernista se constitui em um curto poema narrativo com supervalorização do fato e, portanto, composto através de versos brancos e livres. Apesar de tão contrastantes sob o ângulo da forma, os dois poemas se fundem sob o prisma do conteúdo abordado. Ambos caracterizam um processo de humanização dos dramas da escravidão que no desfecho dos dois poemas só findam através da morte: “É de um escravo humilde sepultura, / Há pouco a liberdade o desposou”. A representação da morte como única possibilidade de libertação das escravas e dos escravos recai em um ideário do mito de passividade do negro que segundo essa perspectiva, prefere tirar a própria vida e até mesmo a vida de um filho, a

viver, lutar e resistir. A culminância do mito de passividade se revela, entre outros, através do fragmento da obra machadiana, *Memórias póstumas de Brás Cubas*:

**“O menino é pai do homem**

(..)

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino diabo”; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça”; e eu tinha apenas seis anos.” (ASSIS, 1994 apud SARMENTO, op. cit., p.384)

Apesar da principal abordagem do texto se construir sobre as “travessuras” de uma “criança”, não podemos deixar de evidenciar a exacerbada passividade representada através da figura da escrava que chega a ter sua cabeça quebrada por uma criança de apenas seis anos que ficara insatisfeita por ter-lhe negado um doce. Todas as formas de representação da escravidão dos poemas analisados contribuem de maneira significativa para a construção e manutenção de um ideário negativo a respeito da população negra. Apresentar o negro nas condições descritas nos trechos literários anteriores compõem uma estratégia de omissão e/ou distorção do histórico de luta e resistência do povo negro e essa estratégia se revela ainda mais consciente e intencional através de um texto dissertativo presente em um dos livros didáticos relacionado ao condoreirismo e consequentemente a Castro Alves:

Nas últimas décadas, os negros brasileiros perceberam que a luta iniciada por Castro Alves (ironicamente um branco) deveria ser levada adiante. Agora, não mais pela abolição, mas pelo fim do preconceito racial e cultural, da desigualdade de oportunidades, da discriminação social. Assim, inúmeros negros de destaque na sociedade, bem como diversos grupos artísticos, têm afirmado sua identidade afro-brasileira, seja por meio das letras de protesto, seja pelos ritmos e pelas cores de origem africana.” (CEREJA; MAGALHÃES, op.cit., p.191)

Intitulado ironicamente de *Consciência Negra* o referido texto elege um herói branco para a causa negra no Brasil, mais que isso, o texto destitui a população negra de consciência sócio-racial e omite todo o seu legado de luta anti-racista. De acordo com os autores do livro didático, apenas recentemente, “nas últimas décadas”, os negros brasileiros se deram conta que deveriam dar continuidade “a luta iniciada por Castro Alves”. Ao fazer essa afirmação os autores do referido livro didático, em conformidade com os trechos literários analisados, negam a formação dos diversos quilombos como Palmares e Quariterê ou as inúmeras revoltas ou levantes como a dos Búzios ou dos Malês e as diversas organizações do Movimento Negro Brasileiro como o MNU (Movimento Negro Unificado). O livro didático, de forma indireta, também nega a existência de um poeta negro que utilizasse seus versos de forma engajada a favor do seu povo. O livro didático nega Luiz Gama, nega Zumbi, nega Dandara, nega Teresa do Quariterê para afirmar Castro Alves.

Nesse sentido, cabe chamarmos a atenção, que Castro Alves não é “ironicamente um branco”, como afirma o livro didático. Castro Alves é intencionalmente um branco que a sociedade racista elegeu como líder da causa abolicionista no sentido de ocultar todas as revoltas e organizações, desde o período escravocrático até a atualidade, liderados por mulheres negras e homens negros no Brasil. Isso não quer dizer, obviamente, que uma pessoa branca não possa lutar de forma solidária à causa negra. O que não pode ocorrer é a entronização de uma liderança branca seguida de uma conseqüente omissão ou distorção da existência de lideranças negras no Brasil.

Esse tipo de postura adotada pelo livro didático contribui para maximizar os inúmeros desafios para a reconstrução e divulgação da história e cultura afro-brasileira com a efetiva implementação da lei 10.639/03. O texto também erra no momento em que resume a luta anti-racista atual ao campo da arte como se as entidades do

movimento negro espalhadas por todo país não desenvolvessem verdadeiros projetos de reparação e intervenção na sociedade. O livro didático através de todas as manifestações descritas diz não à literatura Negra, diz não à luta anti-racista, diz não à lei 10.639/03 e, diz sim ao mito de democracia racial, diz sim ao embranquecimento, diz sim aos estereótipos, diz sim até mesmo à negação, diz sim ao racismo.

#### **4.2.2 POLÍTICA DO EMBRANQUECIMENTO E ASSIMILAÇÃO**

O projeto político de branqueamento ou mestiçagem implementado e mantido através dos Aparelhos Ideológicos do Estado, inclusive a escola, redonda de forma eficaz no processo de negação, assimilação e consequentemente aniquilação da auto-estima da população negra. Essas temáticas também são abordadas com frequência na literatura Brasileira e incluídas no escopo dos livros didáticos com a mesma frequência e maior intencionalidade tendo em vista seu suposto principal objetivo, educar. A temática da assimilação, por exemplo, é abordada de modo significativo no sugestivo poema de Oswald Andrade:

##### **brasil**

O Zé Pereira chegou de caravela  
 E perguntou pro guarani da mata virgem  
 - Sois cristão?  
 - Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte  
 Teterê tetê Quizá Quizá Quecê!  
 Lá longe a onça resmungava uu! ua! uu!  
 O negro zonzo saído da fornalha  
 Tomou a palavra e respondeu  
 - Sim pela graça de Deus  
 Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum!  
 E fizeram o Carnaval  
 (ANDRADE, 1978 apud CEREJA;MAGALHÃES, op. cit., p.389)

O poema épico-narrativo com a forte presença de diálogos tem como foco a questão da identidade lingüística, que compõem uma das principais características do projeto nacionalista do modernismo. Ao misturar influências lingüísticas do português do indígena e do negro, o poema tenta retratar a formação cultural do país. Na verdade o eu-lírico procura ironizar, através de estereótipos, as três matrizes formadoras do povo brasileiro constituindo uma crítica ao português colonizador, à idealização romântica do bom selvagem e à imagem do negro aculturado e na condição de escravo. Os elementos lingüísticos também fazem parte da caracterização dos personagens. Observe-se que o português tem sua fala marcada pela variação geográfica europeia quando fala “preguntou pro guarani” e não perguntou para o guarani e a incorporação de palavras do tupi-guarani e de origem africana caracteriza de forma singular o índio e o negro.

Apesar do brilhantismo com que o poema trata da identidade nacional através de um tom humorístico não deixa de se perder no limite da ironia e do humor acerca do estereótipo quando se trata do negro. Se observarmos, dos três personagens, o único que é apresentado sem origem é o negro. O português “chegou de caravela” o que constitui uma alusão a sua vinda da Europa. O índio é um “guarani” proveniente “da mata virgem” e o negro possui como referência à sua possível origem simplesmente a “fornalha” que deve se referir a uma explicação distorcida para a cor de sua pele.

Uma outra problemática a ser levantada é a forma como os personagens se relacionam com sua identidade e sua cultura. Sobre esse aspecto o negro novamente é vilipendiado, pois o branco está exacerbadamente convicto de sua identidade representada através da crença da superioridade e até mesmo imposição de sua religião. O índio, apesar de enquadrado no perfil romântico do “bom selvagem” resiste e se nega a se desprender de seus valores e costumes dando um não decidido à pergunta do colonizador - *Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte*. Já o negro é representado a

partir de um referencial de auto-negação e assimilação voluntária já que sem origem ele sai “zonzo (...) da fornalha” e sem sequer ser perguntado afirma ser cristão.

Essa representação negativa nos remete ao mito tão arraigado no imaginário popular de que o índio foi bravo e não cedeu à escravidão ao passo em que o negro foi completamente passivo e facilmente aculturado. Dessa forma, fazendo alusão especificamente ao campo da religiosidade, o poema omite a manutenção e preservação das religiões de matrizes africanas que constituem um dos maiores exemplos de resistência da população negra. Apesar de proibidos de praticar suas crenças, adorar os seus deuses e na maioria das vezes obrigados a se batizarem, a população de origem africana manteve seus rituais do candomblé e a adoração aos orixás.

A título de ilustração da perseguição constante ao culto afro mesmo após o período escravocrático, podemos relatar que em Salvador a cidade mais negra do Brasil, era necessário, até a década de 70, se tirar um alvará na delegacia de jogos e costumes para realização de cerimônias nos terreiros. As mais cruéis estratégias de dominação de um povo consistem em demonizar sua religião e desqualificar o seu fenótipo, principalmente, no caso dos negros, quando se refere a cor de sua pele constantemente associada à sujeira como ocorre no fragmento do romance de Mário de Andrade:

“Então Macunaíma enxergou numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia d’água. E a cova era que-nem a marca dum pé-gigante. Abicaram. O herói depois de muitos gritos por causa do frio da água entrou na cova e se lavou inteirinho. Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pezão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco louro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas. Nem bem Jiguê percebeu o milagre, se atirou na marca do pezão do Sumé. Porém, a água já estava muito suja da negrura do herói e por mais que Jiguê esfregasse feito maluco atirando água pra todos os lados só conseguiu ficar da cor do bronze novo. (...)”

— Olhe, mano Jiguê, branco você ficou não, porém pretume foi-se e antes fanhoso que sem nariz.

Maanape então é que foi se lavar, mas Jiguê esborrifava toda a água encantada pra fora da cova. Tinha só um bocado lá no fundo e Maanape conseguiu molhar só a

palma dos pés e das mãos. Por isso ficou negro bem filho da tribo dos Tapanhumas. Só que as palmas das mãos e dos pés dele são vermelhas por terem se limpado na água santa.”

(ANDRADE, 1992 apud MAIA, op. cit, p.258)

A apologia à ideologia do branqueamento fica evidente através do desejo incontrolável de alcançar o ideal de branquitude concebido como padrão, como belo e como puro. Macunaíma, Jiguê e Manaape buscam desesperadamente se livrar da cor negra de suas peles. A cor negra no texto representa sujeira já que ao se referir à mudança de cor após o banho no rio, o texto afirma “por terem se limpado” e a água que proporciona esta “limpeza” é definida como “água santa”. O ideal de branquitude é tão aspirado e incontestável no fragmento do romance modernista que Jiguê e Maanape não se sentem contemplados por não conseguirem ficar “branco louro e de olhos azuizinhos” que nem Macunaíma.

O anti-herói, por sua vez, ao tentar consolar o irmão por não ter atingido o ideal de brancura faz uma outra referência negativa à cor negra no momento em que a relaciona com um defeito físico – “— Olhe, mano Jiguê, branco você ficou não, porém pretume foi-se e antes fanhoso que sem nariz.” A representação do desejo de branqueamento nos trechos literários presentes nos livros didáticos não se resumem apenas a personagens descritos como “pretos retintos” como é o caso de Macunaíma e seus irmãos. O desejo de atingir um ideal de branquitude é representado através de personagens já vítimas da política de mestiçagem como ocorre com os considerados mulatos:

#### **“Os passistas**

(...)

Mas estes passos lançam moda

E dirão ao mundo por onde ir.

Às vezes tu te voltas para mim

Na dança, sem te dares conta enfim

Que também

Amas  
 Mas, ah!  
 Somos apenas dois mulatos  
 Fazendo poses nos retratos  
 Que a luz da vida imprimiu de nós.

Se desbotássemos, outros revelar-nos-íamos no Carnaval.  
 (...)” (VELOSO, s/d apud CEREJA;MAGALHÃES, op. cit., p. 482)

Apesar de acreditarem em seu talento na dança, no poema, os mulatos exprimem um complexo de inferioridade – “Mas, ah!/Somos apenas dois mulatos/Fazendo poses nos retratos” e em seguida confessam o desejo de embranquecer ligado à possibilidade de crescerem e conquistarem maiores oportunidades e reconhecimento: “Se desbotássemos, outros revelar-nos-íamos no Carnaval.” Ou seja, fica evidenciado que até mesmo os mestiços e não somente os “pretos” percebem que sua possibilidade de ascensão social está diretamente ligada à cor de sua pele, hierarquização do fenótipo, e não à sua competência ou seu desempenho.

Em consonância com a ideologia do branqueamento, o livro didático, seguindo sempre a lógica da omissão ou da apologia direta ou indireta ao racismo, não tece nenhum comentário ou contextualização sobre a questão da negação racial presente no fragmento selecionado. Pelo contrário, a apresentação da população negra em constante processo de auto-negação é respaldada em outro livro não só remetendo a um período ou contexto específico mas colocando a recusa do pertencimento racial como algo inevitável e marcante em toda e qualquer geração desta raça:

### **Olá! Negro**

“Os netos de teus mulatos e de teus cafusos  
 E a quarta e a quinta gerações de teu sangue sofredor  
 Tentarão apagar a tua cor!  
 E as gerações dessas gerações quando apagarem  
 A tua tatuagem execranda,  
 Não apagarão de suas almas a tua alma,negro!  
 Pai-João, Mãe negra, Fulô, Zumbi,

Negro fujão, negro cativo, negro rebelde,  
 Negro cabinda, negro congo, negro ioruba  
 Negro que foste para a algodão dos U.S.A  
 Para os canaviais do Brasil,  
 Para o tronco, para o colar de ferro, para a canga  
 De todos os senhores do mundo:  
 Eu melhor compreendo agora os teus blues  
 Nesta hora triste da raça branca, negro!  
 Olá, Negro! Olá, negro!  
 A raça que te enforca, enforca-se de tédio, negro!  
 (...)

Não basta iluminares hoje as noites dos brancos  
 com teus jazzes,  
 com tuas danças, com tuas gargalhadas!  
 Olá, negro! O dia está nascendo!  
 O dia está nascendo ou será tua gargalhada que  
 vem vindo?

Olá, Negro! Olá, Negro!”  
 (LIMA, s/d apud AMARAL et al., op. cit., p.286-287)

Nessa poesia, o título constitui mais do que nunca um elemento decisivo na caracterização da poesia de temática negra. *Olá Negro* registra quão grande é o distanciamento do eu-lírico do desejo e consciência de negritude. O eu-lírico se constitui como um observador do negro que continua neste caso na condição de mero objeto. *Olá* representa um aceno distanciado e a palavra *Negro* representa a marca do *Outro*, a marca daquilo que o eu-lírico não é ou simplesmente não quer ser. Em seguida, logo no início da poesia é introduzida a denúncia sobre o desejo de branqueamento dos negros e mestiços que insistem em querer “apagar a tua cor” e conseqüentemente toda a sua herança afro-brasileira, resultado da política eugênica facilmente perceptível através da tentativa de eliminação do seu próprio fenótipo.

A marca racial simbolizada pela cor negra é qualificada pelo eu-lírico como algo que merece execração, ou seja, abominável – “a tua tatuagem execranda”. E por fim, a proposta de solução apresentada pelo eu-lírico em relação ao sofrimento e exploração da população negra recai no mito de passividade e contentamento com sua realidade

através da produção musical que ainda serve para alegrar o seu próprio opressor. O processo de negação agora atrelado à temática religiosidade pode ser observado ainda em um trecho, presente em um dos livros didáticos, da famosa peça teatral *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna:

“Esconde o rosto entre as mãos. As pancadas do sino continuam e toca uma música de aleluia. De repente, João ajoelha-se, como que levado por uma força irresistível e fica com os olhos fixos fora. Todos vão-se ajoelhando vagarosamente. O Encourado volta rapidamente as costas para não ver o Cristo que vem entrando. É um preto retinto, com uma bondade simples e digna nos gestos e nos modos. A cena ganha intensa suavidade de iluminura. Todos estão de joelhos, com o rosto entre as mãos.

(...)

JOÃO GRILO

Jesus?

MANUEL

Sim.

JOÃO GRILO

Mas, espere, o senhor é que é Jesus?

MANUEL

Sou.

JOÃO GRILO

Aquele Jesus a quem chamavam Cristo?

JESUS

A quem chamavam, não, que era Cristo. Sou, por quê?

JOÃO GRILO

Porque...não é lhe faltando com respeito não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado.

BISPO

Cale-se, atrevido.

MANUEL

Cale-se você. Com que autoridade está repreendendo os outros? Você foi um bispo indigno de minha Igreja, mundano, autoritário, soberbo. Seu tempo já passou. Muita oportunidade teve de exercer sua autoridade, santificando-se através dela. Sua obrigação era ser humilde, porque quanto mais alta é a função, mais generosidade e

virtude requer. Que direito você tem de repreender João porque falou comigo com certa intimidade? João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento. Você estava mais espantado que ele e escondeu essa admiração por prudência mundana. O tempo da mentira já passou.

JOÃO GRILO

Muito bem. Falou pouco mas falou bonito. A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto.

MANUEL

Muito obrigado, João, mas agora é sua vez. Você é cheio de preconceito de raça. Vim hoje assim de propósito, porque sabia que ia despertar comentários. Que vergonha! Eu, Jesus, nasci branco e quis nascer judeu, como podia ter nascido preto. Para mim tanto faz um branco como um preto. Você pensa que sou americano para ter preconceito de raça?

PADRE

Eu, por mim, nunca soube o que era preconceito de raça.

ENCOURADO, *sempre de costas para Manuel*

É mentira. Só batizava os meninos pretos depois dos brancos.

PADRE

Mentira! Eu muitas vezes batizei os pretos na frente.

ENCOURADO

Muitas vezes, não, poucas vezes, e mesmo essas poucas vezes quando os pretos eram ricos.

PADRE

Prova de que eu não me importava com a cor, de que o que me interessava...

MANUEL

Era a posição social e o dinheiro, não é, Padre João? Mas deixemos isso, sua vez há de chegar. Pela ordem, cabe a vez ao bispo. (Ao Encourado.) Deixe de preconceitos e fique de frente.”

(SUASSUNA, 1975, apud CEREJA;MAGALHÃES, op.cit., p.66-67)

A célebre obra de Suassuna é uma comédia que se desenvolve no cenário nordestino e que portanto recebe influências estilísticas da tradicional literatura popular, mas sem deixar de apresentar características do barroco católico brasileiro

redundando em um misto entre cultura popular e religiosidade tradicional. Nesse fragmento extraído da obra completa, a cena em destaque é a da introdução do julgamento final dos personagens. Para realizar o julgamento, dentre outras figuras da fé cristã, ocorre a aparição de Jesus Cristo e é sobre ele que se revelaram os mais íntimos sentimentos racistas. A forma como a questão do preconceito é tratada na obra de Suassuna se constitui amplamente questionadora e ao mesmo tempo contraditória.

Inicialmente, o personagem João Grilo é utilizado com objetivo de expor, ironizar e até mesmo denunciar o racismo presente no imaginário popular brasileiro quando este se surpreende ao ver Jesus negro, que ele de forma preconceituosa define como queimado – “João - Porque... não é lhe faltando com respeito não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado”. O bispo, ao repreender a postura preconceituosa de João Grilo, recebe uma repreensão ainda maior de Jesus que minimiza a manifestação racista de João Grilo ao definí-la de forma eufêmica como apenas um certo tipo de intimidade – “Que direito você tem de repreender João porque falou comigo com certa intimidade?”. A resposta de João Grilo a respeito da defesa de Jesus se mostra através da tentativa de prestar-lhe um elogio que na verdade vem ainda mais incrustado de preconceito racial – “A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto.”

Com a repetição da postura racista de João Grilo, Jesus finalmente resolve se posicionar diante da questão. No entanto, a sua postura não evidenciará a reafirmação e valorização dos elementos quer sejam físicos quer sejam simbólicos da população negra. A linha do posicionamento de Jesus segue sutilmente a perspectiva de negação a partir do momento em que ele não assume a identidade negra ao afirmar que na verdade é branco e que só se revelou negro naquele momento específico para provocar críticas – “Vim hoje assim de propósito, porque sabia que ia despertar comentários. Que

vergonha! Eu, Jesus, nasci branco e quis nascer judeu, como podia ter nascido preto. Para mim tanto faz um branco como um preto”. Ou seja, apesar de Jesus pela lógica real provavelmente ser de fato um negro tendo em vista a região geográfica da qual era proveniente, a representação dele como melanoderme só é possível de forma irônica, em uma comédia e com um objetivo específico: revelar preconceitos.

O posicionamento de Jesus se torna ainda mais problemático quando conclui: “Você pensa que sou americano para ter preconceito de raça?”. Através dessa afirmativa o personagem, mesmo após expressas manifestações de racismo dos outros personagens, delimita o racismo como um problema exclusivo dos Estados Unidos o que consequentemente redundará na difusão do mito de democracia racial no Brasil. Tal afirmativa abre a brecha necessária para afirmação do Padre: “Eu, por mim, nunca soube o que era preconceito de raça”. Essa afirmação está em consonância com a idéia de que vivemos em um paraíso racial, em contraposição aos Estados Unidos.

Após o questionamento e acusação do encourado diante da afirmação do padre: “É mentira. Só batizava os meninos pretos depois dos brancos” o padre retruca remetendo o preconceito a uma questão econômica – “Prova de que eu não me importava com a cor, de que o que me interessava...”. Jesus, na condição não só de mediador, mas principalmente de juiz, finaliza sem fazer nenhuma referência ao preconceito velado típico do racismo à brasileira e sobrepondo a questão social à racial. O equívoco freqüente de associar a problemática das relações raciais no Brasil a uma questão meramente sócio-econômica não possui respaldo. Diferente do que é inferido pelo trecho literário, a questão econômica é na verdade um desdobramento da questão racial principalmente no nosso país onde a pobreza tem inquestionavelmente uma cor bem definida.

Se o problema no Brasil fosse realmente de ordem econômica e não racial nós não testemunharíamos com tanta frequência cenas como a ocorrida recentemente no programa exibido pela rede globo, o Big Brother Brasil, edição número nove. Em uma das festas realizadas para os participantes da famosa casa foi levado como convidado, um homem negro, vencedor do Big Brother África. Além de ficar visivelmente isolado na festa, o angolano, apesar de ser milionário, foi vítima de explícita manifestação de racismo quando uma das participantes do programa afirmou para outra que não gostava de “nego” e que ele até para um “nego” era bonito<sup>10</sup>. Manifestações racistas também ocorrem com frequência com negras e negros brasileiros ricos ou da classe média e famosos, como já foi declarado, por exemplo, pela ex-governadora do Rio de Janeiro, Benedita da Silva, que já foi barrada diversas vezes em restaurantes de luxo. Uma outra figura ilustre que é frequentemente discriminada de forma direta ou indireta inclusive ao ser representado constantemente de forma estigmatizada é Pelé como será possível observarmos no próximo tópico, destinado aos trechos literários que veiculam estereótipos associados especificamente à imagem do homem negro.

#### **4.2.3 O ESTEREÓTIPO DO HOMEM NEGRO**

##### **Letras louvando Pelé**

“Pelé, pelota, peleja. Bola, bolão, balaço.

(...)

Saci-pererê, saci-pelelê, só pelê, Pelé, na pelada infantil. Assim se forma um nome curto, forte, aberto. Saci com duas pernas pulando por quatro? Nunca vi. Nem eu. Mas vi. Saci corta o ar em fatias diáfanos, corta os atacantes, os defensores, saci-bola, tatu-bola, roaz, reto, resplandece.” (ANDRADE, 1991 apud MAIA, op. cit., p. 36)

Indubitavelmente, a habilidade de Drummond no jogo com as palavras nos remete a habilidade de Pelé no jogo com a bola. Nesse sentido, ao lermos o poema, nos

---

<sup>10</sup> Cf. <http://www.youtube.com/watch?v=As-TrgMhK-E>.

sentimos embalados por um jogo emocionante. Para causar tal efeito o poeta utiliza-se de vários recursos como o paralelismo – “Nunca vi. Nem eu. Mas vi.” - e aliteraões – “Pelé, pelota, peleja. Bola, bolão, balaço”. Apesar do poema ter como principal objetivo homenagear Pelé, os versos o apresentam associado a uma imagem extremamente estereotipada, quando o comparam ao saci inclusive realizando um processo de transformação das palavras para aproximar conteúdos semânticos distintos: “Saci-pererê, saci-pelelê, só pelê, Pelé, na pelada infantil”.

A associação do homem negro ao saci é um fenômeno bastante freqüente na literatura. Segundo Silva (2002), para se repensar o processo de reencontro da nação seria necessário repensar esse SER BRANCO tão presente na literatura Brasileira. Para tanto, afirma, precisaria se remover vários estereótipos como, por exemplo, o estereótipo ameaçador de figuras como a do Saci. O saci, de acordo com o autor, seria “Um garoto negro (supostamente um escravo rebelado) de uma perna só (...) que assusta os viajantes na área rural e rouba objetos (...), sobrevive no imaginário agrário do brasileiro, como ameaça e ao mesmo tempo, motivo de zombaria” (SILVA, 2002, p.33). E reafirma: “(a expressão saci funciona como alcunha, com forte conotação pejorativa)” (Ibid).

Vale ressaltar, que a estereotipação do homem negro é construída além de imagens lendárias. As poucas vezes que o homem negro é representado na literatura reconhecida como cânone é através da imagem do marginal ou até mesmo do louco: “Oh, o que dos danos da Rima?/Que criança surda ou que negro louco/Forjou-nos essa jóia de um vintém/Que soa oca e falsa sob a lima?(...)” (VERLAINE, Paul, 1994 apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, vol.2, op. cit., p.81). Contudo, é a partir dos desdobramentos de práticas marginais, ou seja, na condição de bandido, malandro e até mesmo pedófilo, que a imagem do homem negro é construída com maior freqüência.

Observemos como tal imagem é construída de forma contundente na crônica de Marcelino Freire:

### **Socorrinho**

“Moço, não, sua mão, suando, grito no semáforo, suada, pelos carros, sobre os carros, (...) Maria do Socorro Alves da Costa, mulatinha sumiu misteriosa, diz uma testemunha que um negro levou sua filha embora, revolta da família, vizinho, jornal, televisão igreja, depois de dois meses, moço, não, boneca, foto de batizado, festinha de bairro, tudo que pudesse trazer Socorrinho de volta para a memória, (...) Socorrinho desaparecida, amor quando vai embora, quando vira fé, (...) moço, não, quero ir pra casa, não moço, não, o homem arriava as calças mais o grito, moço, não, não, não, Socorrinho chorava, Socorrinho esperneava, Socorrinho mais não entendia aquele mundo estranho, aquele desmaio de anjo.” (FREIRE, 2000 apud AMARAL et al., op. cit. p.324-325)

A escrita do texto, no formato de chuva de informações, sem pausas ou linearidade na narrativa, remete o leitor à perda do fôlego associada à angústia vivenciada pela personagem “Socorrinho” e seus familiares. Socorrinho, menina negra, definida pela crônica como “mulatinha” some misteriosamente. O texto enfatiza o processo de desespero e busca da família, no entanto, no meio de tantas informações, como um “mero detalhe”, ou uma descrição “óbvia” aparece a afirmação de que quem levou Socorrinho embora foi um homem negro – “diz uma testemunha que um negro levou sua filha embora”. Já no desfecho, fica evidente o estupro de Socorrinho praticado pelo suposto homem.

Esse tipo de representação se revela fortemente imbuída das teorias raciais do século XIX, especialmente a vertente que apontava para a “predisposição” do negro para práticas imorais, bestializantes, o que reitera o viés animalesco recorrente nos estereótipos. Esse estereótipo acerca da figura do homem negro ainda encontra campo fértil no imaginário coletivo e, portanto, reflete também nas produções literárias se referindo também aos “mestiços” ou “mulatos” que, com apoio na teoria de degenerescência do mestiço tão defendida por Nina Rodrigues, são constantemente

representados sob o estigma de incapacidade/inferioridade e malandragem como podemos contemplar nos próximos fragmentos a serem analisados:

“(...) o chefe era Raimundo, o Caboclo, mulato avermelhado e forte. Não durou muito na chefia o caboclo Raimundo. Pedro Bala era muito mais ativo, sabia planejar os trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade de chefe. Um dia brigaram. A desgraça de Raimundo foi puxar uma navalha e cortar o rosto de Pedro, um talho que ficou para o resto da vida. Os outros se meteram e como Pedro estava desarmado deram razão a ele e ficaram esperando a revanche, que não tardou. Uma noite, quando Raimundo quis surrar Barandão, Pedro tomou as dores do negrinho e rolaram na luta mais sensacional a que as areias do cais jamais assistiram. Raimundo era mais alto e mais velho. Porém Pedro Bala, o cabelo loiro voando, a cicatriz vermelha no rosto, era de uma agilidade espantosa e desde esse dia Raimundo deixou não só a chefia dos Capitães da areia, como o próprio areal. Engajou tempos depois num navio.” (AMADO, 1980 apud MAIA, op. cit, p. 283)

O fragmento do romance, *Capitães da Areia*, de Jorge Amado relata o intenso e conflituoso cotidiano dos meninos que vivem nas ruas de Salvador. Retrutando em grande parte a realidade social da grande cidade, o autor descreve a maioria dos meninos a partir de um fenótipo pertencente à população negra. O mais intrigante nesse trecho que vem até mesmo se sobrepor à lógica de representação negativa dos negros no livro didático é a tensão proveniente da disputa entre um menino negro e um menino branco pela liderança do grupo. Nessa disputa, o menino negro, Raimundo, que até então era o líder, acaba perdendo seu posto para o novo rival, um menino branco chamado Pedro Bala.

O que chama mais atenção é a forma como o autor atribui determinadas características aos dois personagens construindo através da figura de Pedro Bala a idéia de superioridade e predisposição para a liderança – “Pedro Bala era muito mais ativo, sabia planejar os trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade de chefe.”. A superioridade de Pedro Bala diante de Raimundo supera tanto as expectativas que mesmo sendo menor e mais jovem acaba ganhando a luta braçal conquistando o posto de líder e desmoralizando completamente a imagem de Raimundo

que nem conseguiu permanecer mais na área – “Raimundo era mais alto e mais velho. Porém Pedro Bala, o cabelo loiro voando, a cicatriz vermelha no rosto, era de uma agilidade espantosa e desde esse dia Raimundo deixou não só a chefia dos Capitães da areia, como o próprio areal. Engajou tempos depois num navio”. Quando não representado na posição de pequeno marginal que não possui liderança e não respeita nem sequer as leis da rua, o mestiço ou mulato, quando adulto, é descrito também sob o signo da malandragem, mas no aspecto de excesso de esperteza manipuladora:

“(…) Quando abriram a porta do apartamento, quase desmaiaram: o living estava cheio de gente, todo mundo dançando, no meio de uma algazarra infernal. Quando ele conseguiu se recuperar da estupefação, procurou a empregada:

- Mas que é isto Elcina? Enlouqueceu?

Aí um simpático mulato interveio: que é isto, meu patrão, a moça não enlouqueceu coisa alguma, estamos apenas nos divertindo, o senhor não quer dançar também? Isto mesmo, gritava o pessoal, dancem com a gente.

O marido e a mulher hesitaram um pouco;depois – por que não, afinal a gente tem de experimentar de tudo na vida – aderiram à festa. Dançaram, beberam, riram. Ao final da noite concordavam com o mulato: nunca tinham se divertido tanto. No dia seguinte, despediram a empregada”. (SCLIAR, 1998 apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, vol.1, op. cit, p.196)

No trecho da crônica de Moacyr Scliar, a esperteza, malandragem e manipulação atribuídas à figura do mulato são tamanhas que convencem os patrões a perderem todo o “bom senso” ainda que temporariamente. Muitas vezes o estereótipo se concretiza na sutileza da seleção vocabular, principalmente quando se trata de Literatura. No entanto, a peculiaridade desse fenômeno, faz com certa frequência com que o olhar desatento não perceba tais manifestações. Porém, se prestarmos bastante atenção à escolha vocabular que caracterizam ou atribuem valores aos personagens negros perceberemos o preconceito racial e a intencionalidade no uso de determinadas palavras.

No caso do mulato, por exemplo, a seleção vocabular realizada para adjetivá-lo vai geralmente na lógica do sentido pejorativo e do estereótipo, o mulato não é o

**inteligente**, e sim o **esperto**, nunca será o **sábio** mas sempre o **sabido** como ocorre no poema *Pronominais* presente em quase todos os livros analisados: “Dê-me um cigarro/Diz a gramática/Do professor e do aluno/E do mulato sabido (...)”. (ANDRADE, 2003 apud AMARAL et al., op. cit., p.237/ ANDRADE, 1998 apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, vol.2 op.cit., p.132/ ANDRADE, s/d apud CEREJA;MAGALHÃES, op. cit., p.484/ ANDRADE, s.d. apud SARMENTO, op. cit., p.142/ANDRADE, 1988 apud SARMENTO, op. cit., p. 311/ ANDRADE, 1971 apud TERRA; NICOLA, op. cit, p.485)

Em suma, a própria recorrência de personagens negros definidos como mulatos ou mestiços também já revela a estratégia de desarticulação e cooptação com base na política de mestiçagem. Tal tipo de representação serve tão somente para reforçar todos os estereótipos já descritos e ilustrados sobre a construção da imagem do homem negro como marginal, malandro, inferior e folclorizado. Ainda dentro da temática sociolinguística, como é abordada no poema *Pronominais*, atribuindo agora uma suposta inferioridade ao negro tendo em vista a sua fala característica, podemos ressaltar um outro poema ainda de Oswald de Andrade presente em outro livro didático:

### **O gramático**

Os negros discutiam  
Que o cavalo sipantou  
Mas o que mais sabia  
Disse que era  
Sipantarrou  
(ANDRADE, 1971 apud TERRA; NICOLA, op. cit, p.485)

Neste poema, também breve, Andrade mais uma vez problematiza e ironiza as questões acerca do uso da língua e a correção gramatical. Neste caso, podemos ressaltar a construção da imagem do homem negro como aquele que não detém a norma culta da língua. Até mesmo aquele que o poema define como “o que mais sabia” utiliza a palavra

de forma equivocada comparada a norma ortográfica. Apesar de considerarmos tal característica, de ruptura com a norma gramatical, uma constituinte do projeto estético modernista, não podemos deixar de observar a forma como é construída a associação entre ser negro e o “falar errado” ou fora do considerado “padrão”. Contudo, em condição de maior subordinação, estereótipo, negação e distorção nos trechos literários presentes nos livros didáticos analisados surge a mulher negra que se faz presente em um número ainda maior de exemplos.

#### **4.2.4 MULHER NEGRA: ESCRAVIZADA, PROSTITUÍDA E DEMONIZADA**

Apesar de alguns avanços, a condição da mulher negra em nossa sociedade ainda se constitui em um prolongamento do período escravocrático. Triplamente marginalizada, por ser mulher, negra e no geral pobre, a mulher negra brasileira ainda sofre, de forma mais intensa que o homem negro, as conseqüências da escravidão. Situada na base da pirâmide sócio-econômica, a mulher negra brasileira ainda tem pouco acesso à saúde, educação e trabalho formal e conseqüentemente está em sua maioria excluída dos espaços de poder. Somado a tudo isto, a pobreza e a marginalidade a qual é submetida a mulher negra brasileira reforçam o estigma do preconceito e da inferiorização, fazendo-a carregar sobre sua imagem todos os estereótipos que lhe foram atribuídos desde a escravidão até a contemporaneidade.

Nesse sentido, sendo a Literatura também um espaço de produção ou representação de uma realidade, das tensões e das problemáticas de uma determinada sociedade, podemos observar que a literatura brasileira desde seus primórdios tem omitido ou representado de forma negativa a imagem da mulher negra. A representação da mulher negra na Literatura Brasileira tem sido construída de forma análoga à escravidão, dentro de estereótipos animalizadores, a partir de um corpo promíscuo e

uma mente subserviente. Essa imagem pejorativa tem sido perpetrada na literatura desde o período Barroco até o modernismo. No entanto, podemos perceber também, que, nas últimas décadas, uma Literatura que caminha na contramão da ideologia dominante vem sendo produzida. Obras e poesias que reverterem estereótipos e retiram a mulher negra da condição de objeto para a condição de sujeito têm sido produzidas ultimamente em maior proporção.

No entanto, como viemos constatando ao longo deste capítulo, o livro didático costuma apresentar uma valorização unilateral do acervo histórico-cultural dos brasileiros de ascendência européia, distorcendo, quando não omitindo, todo o legado civilizatório das populações africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido os livros didáticos reforçam a imagem da mulher negra na condição de coisa, a qual, obviamente, são negados todos os direitos inclusive o da maternidade. Sobretudo, sua imagem, que será ilustrada através dos trechos literários a seguir, é também carregada dos estereótipos que lhe foram atribuídos ao longo da história como a animalização, demonização, sexualidade exacerbada e submissão.

“Voltava sempre às nove trazendo pão, a correspondência que recolhia no correio e, algumas vezes, um pacote de laranjas. Quarta-feira era o dia em que a cozinheira gorda, negra e tranqüila ia com ele.” (NEPOMUCENO, 1994 apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, op. cit. vol. 1, p.193)

Esse pequeno fragmento que extraímos da crônica de Nepomuceno pode não trazer uma forte carga pejorativa a figura da mulher negra, porém sem dúvidas contribui para a cristalização de sua imagem inferiorizada a partir do estigma de servidão. Nenhum trecho literário, em nenhum dos livros didáticos analisados apresenta a mulher negra de forma positiva, sem estereótipos, desempenhando uma profissão de prestígio ou *status* na sociedade e nem mesmo cumprindo o papel de mãe em uma família comum e bem estruturada. Quando apresentada dentro do seio familiar, a mulher negra ou

mulata, conforme podemos observar também no poema a seguir, se resume sempre ao papel de empregada doméstica, profissão digna, mas que como já enfatizamos, não possui prestígio ou *status* na nossa sociedade:

### **Família**

Três meninos e duas meninas,  
sendo uma ainda de colo.  
A cozinheira preta, a copeira mulata,  
o papagaio, o gato, o cachorro,  
as galinhas gordas no palmo de horta  
e a mulher que trata de tudo.

(...)

(ANDRADE, 1967 apud TERRA; NICOLA, op. cit, p.218)

Um dos estereótipos freqüentes relacionados a personagens negras e negros é a construção da sua imagem e conseqüentemente história de vida com a completa ausência de parentes e familiares. A invisibilização da família negra na literatura ocorre a partir de um processo de animalização, negação da origem e conseqüente retirada da sensibilidade da personagem negra. Resumir a mulher negra, dentro da estrutura familiar, à condição de cozinheira, empregada ou copeira representa não somente a tentativa de reforçar a sua suposta subalternidade como também destituir-lhe de humanidade. A servilidade, principalmente diante do branco, como conseqüência de um complexo de inferioridade, mesmo após abolição, marca significativamente a trajetória da mulher negra em nossa literatura:

### **Irene**

Irene preta

Irene boa

Irene sempre de bom humor

Imagine Irene entrando no céu:

- Licença meu branco!

E São Pedro bonachão:

- Entra Irene. Você não precisa pedir licença. (BANDEIRA, 1970 apud FARACO, op. cit., p. 361./ BANDEIRA, s.d. apud SARMENTO, op. cit., p.214-215)

Nessa poesia fica evidente a representação da mulher negra vinculada à submissão e subserviência. Em uma cadência de enumerações o eu-lírico descreve Irene. Essas descrições nos mostram não só que Irene é “preta”, “boa” e está “sempre de bom humor”, conferindo a ela um ar de passividade e conformismo, mas que, sobretudo Irene é submissa. Até mesmo após a morte Irene não esquece que deve pedir “licença ao branco”, ou melhor, ao “meu branco” a quem deve servir. O eu-lírico retira a crueldade e imposição do mito de superioridade do branco e introjeta a inferioridade na negra. Irene pede licença, mas “São Pedro bonachão” fala “Entra Irene. Você não precisa pedir licença”. Ou seja, é introduzido também o mito de democracia racial através do qual os representantes das duas raças vivem em harmonia. No entanto, obviamente, isso só poderia acontecer no “céu”.

Já “nos longes da senzala”, fanopéia construída no poema de Mário de Andrade apresentado a seguir, a imagem da mulher negra é construída a partir da rememoração do estereótipo da Preta velha:

“No meio dia branco de luz uma voz que aprendeu  
A ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu  
Chamava para o café.  
Café preto que nem a preta velha  
Café gostoso  
Café bom.”

(ANDRADE, s/d apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, vol.3, op. cit., p.44)

No poema de Drummond podemos destacar a antítese com base nas cores branco – “No meio dia branco de luz” – e preto – “Café preto (...)”, seguida da comparação “(...) que nem a preta velha”. O poema narrativo constrói um panorama de idealização do passado ao se referir ao período escravocrático com tanta sutileza ou até mesmo nostalgia. Esse tipo de idealização é a maior responsável pela criação e manutenção dos estereótipos de Pai João e Preta Velha, bastante característicos da

escola modernista como também fica evidente no próximo poema do autor Jorge de Lima:

### **PAI JOÃO (fragmento)**

A filha de Pai João tinha um peito de  
Turina para os filhos de ioiô mamar:  
Quando o peito secou a filha de Pai João  
Também secou agarrada num  
Ferro de engomar.  
A pele do Pai João ficou na ponta  
Dos chicotes.  
A força de Pai João ficou no cabo  
Da enxada e da foice.  
A mulher de Pai João o branco  
A roubou para fazer mucamas.

(LIMA, 1980 apud TERRA; NICOLA, op. cit, p.338)

Além de trazer o estereótipo do Pai João, que constitui o próprio título, o poema épico de Jorge de Lima apresenta a relação estabelecida entre opressor e oprimido. Dessa forma, o eu-lírico, narra a subjugação hereditária inerente ao sistema escravocrático. A partir dos versos fica evidenciado como as mazelas da escravidão vão passando de pai para filha e seguidamente pelo neto, personagem presente em um trecho do poema extraído pelo livro didático. No momento da construção da imagem da mulher negra, através da mulher e da filha de Pai João, único personagem no poema que possui nome próprio, podemos perceber as peculiaridades que circundam a realidade de gênero atrelado à raça. A filha de Pai João inicialmente é apresentada como “ama de leite” que quando “secou” foi resumida aos afazeres domésticos. Já em relação à figura da mulher de Pai João, é inserido o relato do abuso sexual que as mulheres negras sofriam por parte dos senhores no sentido de obter maior lucratividade com a geração de mais filhos de escravos. Ao Pai-João, ficam reservados os castigos físicos através dos açoites. Por fim, fica estabelecida, através da narrativa, a relação das mais diversas

formas de exploração do “ioiô” sobre os três componentes da família escrava. Em um outro poema do mesmo autor, a imagem da mulher negra é construída de forma ainda mais vilipendiada vinculada diretamente à sexualidade e promiscuidade:

### **Essa negra fulô**

Ora, se deu que chegou  
(isso já faz muito tempo)  
no bangüê dum meu avô  
uma negra bonitinha  
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!  
(Era a fala da Sinhá)  
Vai forrar a minha cama,  
pentear os meus cabelos,  
vem ajudar a tirar  
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!

Essa negrinha Fulô  
ficou logo pra mucama,  
para vigiar a Sinhá  
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!

(...)  
Fulô? Ó Fulo?  
(Era a fala da Sinhá  
chamando a negra Fulô.)  
Cadê meu frasco de cheiro que teu  
Sinhô me mandou?

Ah! foi você que roubou!  
Ah! foi você que roubou!

O Sinhô foi ver a negra  
levar couro do feitor.  
A negra tirou a roupa.  
O Sinhô disse: Fulô!  
(A vista se escureceu  
que nem a negra Fulô.)

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!

Ó Fulô Ó Fulô?  
Cadê meu lenço de rendas  
cadê meu cinto, meu broche,  
cadê meu terço de ouro  
que teu Sinhô me mandou?  
Ah! Foi você que roubou.  
Ah! Foi você que roubou.

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!  
O Sinhô foi açoitar  
sozinho a negra Fulô.  
A negra tirou a saia  
e tirou o cabeção,  
de dentro dele pulou  
nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!  
Essa negra Fulô!

Ó Fulô? Ó Fulô?  
Cadê, cadê teu Sinhô  
que nosso Senhor me mandou?  
ah! foi você que roubou,  
foi você, negra Fulô? (LIMA, 1980  
apud TERRA; NICOLA, 2006, p. 495)

Neste poema é possível observar a representação da mulher negra na condição não só de escrava, mas também de ladra e promíscua. A negra Fulô é a representação da mulher negra do período escravocrático que tinha certas “regalias” uma vez que era considerada escrava para o serviço doméstico, “ficou logo pra mucama”, afinal, era “uma negra bonitinha”. A negra Fulô cumpre com todas suas obrigações de escrava doméstica até o momento que a Sinhá passa a acusá-la de ter roubado alguns de seus pertences. Um dos pontos mais relevantes do poema, tendo em vista a proposta desta análise, é quando a negra Fulô no momento de ser castigada tanto pelo feitor quanto pelo Sinhô se despiu - “tirou a saia e tirou o cabeção”, - e se insinuou “de dentro dele pulou nuinha a negra Fulô.”

Neste poema não é o senhor que transforma a mucama em objeto sexual, pelo contrário, é a própria negra Fulô que se oferece e se insinua. Em contrapartida, a atitude da escrava, o Sinhô ao se deparar pela primeira vez com a nudez da mucama se espantou chegando a sentir-se mal, “A negra tirou a roupa. O Sinhô disse: Fulô! (A vista se escureceu que nem a negra Fulô.)”. No desfecho do poema há a reiteração da figura de negra Fulô como ladra que não só roubou o “frasco de cheiro”, o “lenço de rendas”, o “cinto”, o “broche” e etc., mas também o esposo da Sinhá: “Cadê, cadê teu Sinhô que nosso Senhor me mandou? ah! foi você que roubou”. É perceptível também, como é marcado o distanciamento do eu-lírico através do pronome demonstrativo “Essa” que sempre precede “Negra Fulô”. Ou seja, o eu-lírico se constitui como um mero observador que narra à história.

Sendo assim, a negra Fulô não representa a mulher negra do período escravocrático que era violentada pelo senhor. Na realidade ela mesma oferece seu corpo como troca pela isenção dos castigos. Essa prática pode até ser vista como uma

estratégia, mas sem dúvida representa uma estratégia que de forma alguma enaltece, pelo contrário, deprecia e reforça o corpo da mulher negra como objeto e os diversos estereótipos que a circundam inclusive o da servilidade. A existência da negra Fulô é condicionada à servidão tanto no plano doméstico, “ficou logo pra mucama, para vigiar a Sinhá / pra engomar pro Sinhô”, quanto no sexual.

Já na escola naturalista, fortemente imbuída das teorias raciais do século XIX vigentes na época, o ataque à mulher negra ocorre de forma mais direta e incisiva, se estruturando não do ponto de vista sexual, mas da completa negação como fica evidenciado em diversos trechos da obra *O Cortiço* que permeiam o escopo de mais da metade dos livros analisados.

“E por tal forma foi o taverneiro ganhando confiança no espírito da mulher, que esta afinal nada mais resolvia só por si, aceitava dele, cegamente, todo e qualquer arbítrio. (...)

Quando deram fé estavam amigados.

Ele propôs-lhe morarem juntos e ela concordou de braços abertos, feliz em meter-se de novo com um português, por que como toda cafuza, Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o homem na raça superior à sua.”

(AZEVEDO, s/d apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, vol.2, op.cit., p. 70)

O fragmento do romance narra o início da construção da relação entre os personagens Bertoleza, ex-escrava, e João Romão, comerciante português. O fator preponderante na descrição se trata da referência à hierarquização pigmentocrática, à concepção de superioridade e inferioridade das raças, e ao conseqüente processo de negação através da busca para atingir o padrão de brancura. Vítima de tripla marginalização, racial, social e de gênero, a mulher negra, para romper as barreiras desse código estabelecido vislumbrava como única forma de salvação a miscigenação da raça via branqueamento.

Bertoleza, segundo o autor, como toda mulher já fruto da política de mestiçagem, não demonstra interesse por homens negros, pois para elas esse tipo de

relação representa um retrocesso na longa e árdua caminhada da sua raça rumo ao ideal de branquitude. Nesse sentido, era considerado comum o esforço dessas mulheres para conquistar um relacionamento com um homem branco, considerado o macho superior, para poder prosseguir no que definiam como limpeza da raça. Já em um outro trecho da mesma obra presente em outro livro didático é feita a descrição do desenrolar e suposto rompimento dessa relação agora revelada sob a ótica do homem branco, representado na figura do personagem João Romão:

### **[Uma idéia assassina]**

“Parecia muito preocupado; pensava em Bertoleza que, a essas horas, dormia lá embaixo num vão de escada, aos fundos do armazém, perto da comuna.

Mas que diabo havia ele de fazer afinal daquela peste? (...) Zulmira aceitava-o para marido e Dona Estela ia marcar o dia do casamento. O diabo era a Bertoleza!...

(...) E a Bertoleza? gritava-lhe do interior uma voz impertinente.

(...) Diabo! E não poder arredar logo da vida aquele ponto negro; apaga-lo rapidamente, como quem tira da pele uma nódoa de lama!

(...) E não podia deixar de pensar no demônio da negra, (...). Bertoleza devia ser esmagada, devia ser suprimida, por que era tudo que havia de mau na vida dele! (...) Ela era o torpe balcão da primitiva bodega; (...) era o sono roncado num colchão fétido, cheio de bicho; ela era a sua cúmplice e era todo seu mal – devia, pois, extinguir-se! Devia ceder o lugar à pálida mocinha de mãos delicadas e cabelos perfumados, que era o bem, (...).

Mas, e a Bertoleza?...

Sim! Era preciso acabar com ela! Despachá-la! Suprimi-la por uma vez!”.

(AZEVEDO, s/d apud SARMENTO; op. cit., p.102)

Inicialmente, vale ressaltar que o discurso que o livro didático utiliza para introduzir e comentar a obra de Aluísio de Azevedo é no mínimo negligente na medida em que não contextualiza o momento histórico-social no qual foi produzida a obra e conseqüentemente não exerce nenhum tipo de comentário acerca das Teorias Raciais do século XIX. Tais teorias vigentes na época permearam boa parte das produções literárias da época. Essa informação poderia minimizar ou oferecer o suporte necessário para os educandos compreenderem as problemáticas (representações) de ordem racial e de gênero na obra. Sendo assim, o livro didático não oferece uma reflexão no que toca

às teorias raciais construídas através de uma ciência com caráter de intocável, inquestionável, positivista, sobre a qual faz-se necessário possuir um conhecimento prévio para a compreensão das alegorias e símbolos existentes no texto.

Na verdade, o livro didático apresenta o que apresenta e da forma que apresenta, pois, seus autores não se preocupam em fornecer as pistas necessárias para o leitor compreender a dimensão das relações raciais na sociedade do século XIX o que possibilitaria uma interpretação mais precisa e coerente dessa obra. Omitir-se do diálogo com o interlocutor é, sem dúvidas, negligenciar, no mínimo, o verdadeiro papel do livro didático<sup>11</sup>. Através do fragmento literário, é perceptível o processo de demonização da mulher negra através da personagem Bertoleza. Esse processo fica evidente quando o personagem João Romão faz referência à ex-escrava: “Mas que diabo havia ele de fazer afinal daquela peste?”, “O diabo era a Bertoleza!...”, “Diabo!”, “E não podia deixar de pensar no demônio da negra”.

Para João Romão, Bertoleza representa “tudo que havia de mau na vida dele!”, apesar de ter contribuído significativamente para sua ascensão social, pois “ela era a sua cúmplice e era todo seu mal”. É bastante visível também a carga pejorativa atribuída à palavra negra ou negro fazendo inclusive relação com sujeira: “E não poder arredar logo da vida aquele ponto negro; apagá-lo rapidamente, como quem tira da pele uma nódoa de lama!”. Bertoleza representa para João Romão nada mais do que uma mancha do passado da qual ele deve se livrar rapidamente para enfim casar-se com Zulmira. Nesse sentido, podemos observar no texto a dicotomia negra/branca na qual a mulher negra na

---

<sup>11</sup> Sabemos que o papel do livro didático é orientar, sugerir e propor ao educador uma seleção de conteúdos que vão nortear sua prática pedagógica e ao educando uma introdução dos conteúdos na busca pela construção do conhecimento. Portanto, cabe ao educador utilizar o livro didático, mas não ficando refém, uma vez que já se ficou evidente que o livro didático constrói o seu discurso privilegiando um determinado grupo em função de outro.

figura de Bertoleza representa tudo de ruim e a mulher branca na figura de Zulmira representa tudo de bom: “Ela era o torpe balcão da primitiva bodega; (...) era o sono roncado num colchão fétido, cheio de bicho; ela era a sua cúmplice e era todo seu mal – devia, pois, extinguir-se! Devia ceder o lugar à pálida mocinha de mãos delicadas e cabelos perfumados, que era o bem, (...)”.

Dessa forma, a partir de tal visão maniqueísta nos defrontamos com o antigo clichê criado no período escravocrático e que permeia o imaginário coletivo até a atualidade: “A negra para trabalhar, a mulata para fornicar e a branca para casar”. A mulher negra, representada por Bertoleza é o arquétipo da “ex-escrava” uma vez que teve sua alforria forjada pelo comerciante europeu no sentido de usufruir da sua mão de obra e por vezes também do seu corpo. A mulher branca, representada por Zulmira é a delicadeza, a beleza, o bem. Zulmira é aquela que merece o “prestígio” do matrimônio e da maternidade.

Por sua vez, a mulata<sup>12</sup>, simbolizada como objeto sexual, poderá ser observada em seguida, através da figura de Rita Baiana em um outro trecho ainda do livro *O Cortiço* agora presente no livro *Português: Língua e Cultura* de Carlos Alberto Faraco:

“Ela saltou em meio da roda, com os braços na cintura, rebolando as ilhargas e bamboaleando a cabeça, ora para a esquerda, ora para a direita, como numa sofreguidão de gozo carnal num requebrado luxurioso que a punha ofegante; já correndo de barriga empinada; já recuando de braços estendidos, a tremer toda, como se se fosse afundando num prazer grosso que nem azeite, em que se não toma pé e nunca se encontra fundo. Depois, como se voltasse à vida, soltava um gemido prolongado, estalando os dedos no ar e vergando as pernas, descendo, subindo, sem nunca parar com os quadris, e em seguida sapateava, miúdo e cerrado, freneticamente, erguendo e abaixando os braços, que dobrava, ora um, ora outro, sobre a nuca, enquanto a carne lhe fervia toda, fibra por fibra, titilando.” (AZEVEDO, 1992 apud MAIA, op. cit, p.215/ AZEVEDO, 1995 apud TERRA; NICOLA, op. cit, p.416)

---

<sup>12</sup> Gostaríamos de registrar que utilizamos o termo mulata ou mulato tendo em vista que é dessa forma que os personagens são denominados em suas respectivas obras. Portanto, nos ausentamos da carga pejorativa que essa palavra carrega ao longo dos séculos.

O romance de Aluísio de Azevedo trata-se de uma mimese documental, cujo objetivo é a descrição ou transposição da realidade, que nesse caso é realizada através de um tipo de “arte científica”. A musicalidade, principalmente o samba ou chorado, se faz presente de forma marcante e intensa na obra de Aluísio de Azevedo como caracterização da cultura brasileira. É numa roda de samba que a personagem Rita Baiana aflora toda sua sensualidade e conseqüentemente é descrita sob os mais perversos mitos pautados no determinismo racial bem como no determinismo geográfico. Apesar de termos observado o estereótipo da sexualidade atribuída a uma mulher negra no poema *Essa negra Fulô*, sem dúvidas é sobre a figura da mulher considerada mulata que esse estereótipo é usado com maior freqüência beirando a animalização.

A descrição da dança de Rita Baiana nos remete ao que Jorge de Lima, também se referindo a uma mulher negra dançando, definira em um de seus poemas como “chamego de cabra no cio”. A “super-sexualização” ou “sensualidade animalesca” da mulata fica tão evidente na figura de Rita Baiana que a descrição de seus movimentos se assemelha mais com a descrição de um ato sexual e não de uma dança. Rita Baiana nesta imagem geme – “(...) soltava um gemido prolongado”, mexe o corpo de forma semelhante ao momento da cópula – “(...) de barriga empinada; já recuando de braços estendidos, a tremer toda, como se se fosse afundando num prazer grosso que nem azeite (...)”, “(...) vergando as pernas, descendo, subindo, sem nunca parar com os quadris (...)” e, sobretudo, Rita Baiana chega ao clímax do prazer - “(...) numa sofreguidão de gozo carnal num requebrado luxurioso que a punha ofegante (...)”.

Na seqüência, podemos conferir a conseqüência do comportamento de Rita Baiana através da continuidade do fragmento da obra presente em um outro livro didático:

“E viu a Rita Baiana, que fora trocar o vestido por uma saia, surgir de ombros e braços nus, para dançar. A lua destoldara-se nesse momento, envolvendo-a na sua coma de prata, a cujo refulgir os meneios da mestiça melhor se acentuavam, cheios de uma graça irresistível, simples, primitiva, feita todo de pecado, toda de paraíso, com muito de serpente e muito de mulher.

(...) Mas, ninguém como a Rita; só ela, só aquele demônio, tinha o mágico segredo daqueles movimentos de cobra amaldiçoada; aqueles requebros que não podiam ser sem o cheiro que a mulata soltava de si e sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa, arrogante, meiga e suplicante. E Jerônimo via e escutava, sentindo ir-se-lhe toda a alma pelos olhos enamorados.

Naquela mulata estava o grande mistério, a síntese das impressões que ele recebeu chegando aqui: ela era a luz ardente do meio dia; (...) ela era a cobra verde e traiçoeira, a lagarta viscosa, a muriçoca doida, que esvoaçava havia muito tempo em torno dele, assanhando-lhe os desejos (...)

(AZEVEDO, 1890 apud FARACO, op. cit., p.482-483/AZEVEDO, 1992 apud MAIA, op. cit, p.215/ AZEVEDO, s/d apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, vol. 2, op. cit., p.69/AZEVEDO, 1995 apud TERRA; NICOLA, op. cit, p.416)

Além da representação da “mulata” como objeto sexual, através da figura de Rita Baiana, ainda sob influência das teorias raciais do século XIX, a personagem é caracterizada como um ser inferior, não civilizado, ou seja, “primitiva”. Diversas vezes Rita Baiana é relacionada ao pecado inclusive sob a metáfora da serpente: “feita todo de pecado, toda de paraíso, com muito de serpente e muito de mulher.” Assim como Bertoleza, Rita Baiana também é demonizada: “(...) Mas, ninguém como a Rita; só ela, só aquele demônio, tinha o mágico segredo daqueles movimentos de cobra amaldiçoada;”.

O que, a princípio, difere Rita Baiana de Bertoleza é que uma é resumida basicamente ao trabalho braçal ao passo em que a outra é resumida a sexualidade. Rita Baiana segundo o narrador, é a metonímia das “mulatas brasileiras” já que na verdade ela é “(...) a síntese das impressões que ele recebeu chegando aqui: ela era a luz ardente do meio dia (...)”. Através dessa oração, é introduzida de forma mais óbvia, a relação do determinismo geográfico com as características físicas e comportamentais de Rita Baiana. A referida personagem não é somente associada à natureza tropical brasileira, a mulata é eleita o símbolo deste meio tropical, o qual, assim como Rita Baiana, exerce

enorme influência sobre o sangue, a carne, os pensamentos e até mesmo sobre a alma do imigrante português, representado pelo personagem Jerônimo. Assim como em *O Cortiço* a simbolização da mulata também permeou de forma significativa a obra poética de Gregório de Matos sob o estigma de inferioridade e/ou objeto sexual:

“(…)

É parda de tal talento  
que a mais branca, e a mais bela  
deseja trocar com ela  
a cor pelo entendimento  
É um prodígio, um portento;  
E se vos espanta ver,  
Que adrede me ando a perder;  
Dá-me por desculpa amor,  
Que é fêmea trajada em flor,  
E sol mentido em mulher.”

(MATOS, s/d apud SARMENTO, op. cit, p. 56)

Esse trecho da poesia de Gregório de Matos evidencia de modo marcante a suposta inferioridade da mulher mulata, parda, ou mestiça. Apesar da exaltação do talento da mulher parda, o trecho não deixa de incorrer em um processo de estigmatização, reiterando a superioridade da cor branca em detrimento da cor parda, conforme se pode observar a partir da comparação traçada entre as duas. Sendo assim, o eu-lírico se perde em boas intenções ao compará-la a uma mulher branca, que no contexto representaria o ideal de superioridade feminina. Nesse processo de comparação embalado pela musicalidade dos versos na clássica rima ABBA não só ocorre o processo de inferiorização como a caracterização explícita da cor como um problema, uma marca, a ser extirpada. Tratando-se ainda da obra poética do polêmico “boca do inferno”, podemos ressaltar uma de suas poesias burlescas que retoma a sexualização da mulata e que o próprio livro didático define pejorativamente como registro de “um de seus casos amorosos com as mulatas de Salvador”.

“Quita, como vos achais  
com esta troca tão rica?  
eu vos troco por Anica,  
vós por Nico me deixais:  
vós de mim não vos queixais,  
eu, Quita, de vós me queixo,  
e pondo a cousa em seu eixo,  
a mim com razão me tem,  
pois me deixais por ninguém,  
e eu por Anica vos deixo.

Vós por um Dom Patarata  
trocais um Doutor em Leis,  
e eu troco, como sabeis,  
uma por outra Mulata:  
vós fostes comigo ingrata  
com a grosseira ingratidão,  
eu não fui ingrato não,  
e quem troca odre por odre.  
um deles há de ser podre,  
e eu sou na troca odre são

Eu com Anica querida  
me remexo como posso,  
vós co Patarata vosso  
estareis bem remexida:  
nesta desigual partida  
leve o diabo o enganado,  
porque eu acho no trocado,  
que me vim a melhorar  
mais na Moça por soldar,  
que vós no Moço soldado.

Se bem vos não vai na troca  
pela antiga benquerença,  
eu sou de tão boa avença,  
que farei logo a destroca:  
porém se Amor vos provoca  
a dar-me outros novos zelos,  
hemos de lançar os pêlos  
ao ar por seguridade,  
e eu sei, que a vossa amizade  
há de custar-me os cabelos.”  
(MATOS, 1968 apud AMARAL et al., p.  
cit. , p. 92)

As décimas de Gregório de Matos retratam o preconceito da época no que se refere ao relacionamento com mulheres negras ou mestiças. Através dos versos também com rimas ABBA o eu-lírico deixa bastante explícito que faz uso da mulata como mero objeto sexual. Ele afirma que troca uma mulata por outra e deixa implícito que Anica é uma prostituta: “Eu com Anica querida/me remexo como posso/(...) que me vim a melhorar mais na Moça por soldar (pagar)”. Alfredo Bosi faz uma crítica contundente à escrita de Gregório de Matos quando se refere às mulatas em suas poesias burlescas. Bosi (1976) define o referido estilo como “populismo chulo” e interpreta seus versos como um tipo de válvula de escape para o que denomina de “velhas obsessões sexuais”. A representação da mulata na condição de profissional do sexo também permeia de forma sutil, porém recorrente, narrativas contemporâneas:

---

## Partilha I

“(…)

Saltei no ponto final e subi a ladeira, olhando o amontoado de casas de madeira, que parecia ter aumentado. Um cachorro magro me observou, desconfiado, mas logo se desinteressou. Perto do monte de lixo, três garotos descalços e sem camisa jogavam pedras nos urubus. Algumas coisas não haviam mudado. Uma mulata bonita estava sentada na porta de um barraco, olhando para a TV ligada na sala, e me cumprimentou quando passei. Costume, eu achei. Não tinha a menor idéia de quem ela era. (...)” (AQUINO, 1999 apud FARACO, op. cit., p. 498).

A mulata, neste caso, é descrita como mais um objeto ou elemento presente na descrição do cenário da favela. Mais uma vez ela é representada de forma sutil como profissional do sexo ou mais do que isso, como um verdadeiro objeto, ali parado sempre à disposição. Essa representação como objeto exposto e disponível também é reforçada em um outro livro didático através do trecho da música *Fado Tropical* de Chico Buarque de Holanda na qual reitera “(...) E a linda mulata,/ Com rendas do Alentejo/ De quem numa bravata,/Arrebato um beijo”. (HOLANDA, s/d apud CEREJA; MAGALHÃES op. cit, p. 78). Uma outra música com referência à mulata, desta vez de Caetano Veloso, aparece no livro *Português Linguagens*:

“(…)

o monumento é de papel crepom e prata  
os olhos verdes da mulata  
a cabeleira esconde atrás da verde mata  
o luar do sertão  
o monumento não tem porta  
a entrada é uma rua antiga, estreita e torta  
e no joelho uma criança sorridente, feia e morta estende a mão  
Viva a mata, ta, ta  
Viva a mulata, ta, ta, ta, ta”  
(VELOSO, Caetano, 1981 apud CEREJA;MAGALHÃES, op. cit., p.493)

Através da música que leva o nome do movimento artístico ao qual pertenceu, *Tropicália*, podemos observar o objetivo ideo-estético dos tropicalistas por meio da constante presença da ironia e elementos alegóricos com o objetivo de apresentar a realidade brasileira a partir do signo da “mistura”. Nesse sentido, recorrem ao mito da mulata como símbolo nacional, sendo que a criação de tal símbolo tem como base as Teorias Raciais do Século XIX e posteriormente a política de mestiçagem como já fora discutido anteriormente através da personagem de O Cortiço, Rita Baiana. Enfim, a partir dos exemplos analisados ficou constatado o processo de inferiorização da mulher negra nos trechos literários presentes nos livros didáticos carregados de preconceitos e estereótipos. Contudo, para além da questão racial atrelada à questão de gênero, ocorre uma incidência de outros tipos de estereótipos atribuídos à população negra. Tais estereótipos geralmente estão ligados à depreciação de elementos culturais ou construção e disseminação de mitos sobre características comportamentais.

#### 4.2.5 MAIS ESTEREÓTIPOS

##### Urupês

Quando D. Pedro I lança aos ecos o seu grito histórico e o país desperta estrovinhado à uma crise duma mudança de dono, o caboclo ergue-se, espia e acocora-se de novo. Pelo 13 de maio, mal esvoaça o florido decreto da Princesa e o negro exausto larga num uf! O cabo da enxada, o caboclo olha, coça a cabeça, ‘magina e deixa que de velho mundo venha quem nele pegue de novo.

A 15 de novembro troca-se um trono vitalício pela cadeira quadrienal. O país bestifica se ante o inopinado da mudança. O caboclo não dá pela coisa. Vem Floriano; estouram as granadas de Custódio; Gumerindo bate às portas de Roma; Incitatus derranca o país. O caboclo continua de cócoras, a madorrar...

Nada o esperta. Nenhuma ferrotoada o põe de pé. Social, como individualmente, em todos os atos da vida, Jeca, antes de agir, acocora-se. Jeca Tatu é um piraquara do Paraíba, maravilhoso epitome de carne onde se resumem todas as características da espécie.

Ei-lo que vem falar ao patrão. Entrou, saudou. Seu primeiro movimento após prender entre os lábios a palha do milho, sacar o rolete de fumo e disparar a cusparada

desguicho, é sentar-se jeitosamente sobre os calcanhares. Só então destrava a língua e a inteligência.

- Não vê que...

De pé ou sentado as idéias se lhe estramam, a língua emperra e não há de dizer coisa com coisa.

De noite, na choça de palha, acocora-se em frente ao fogo para "aqueotá-lo", imitado da mulher e da prole.

Para comer, negociar uma barganha, ingerir um café, tostar um cabo de foice, fazê-lo noutra posição será desastre infalível. Há de ser de cócoras.

Nos mercados, para onde leva a quitanda domingueira, é de cócoras, como um faquir do Bramaputra, que vigia os cachinhos de brejaúva ou o feixe de três palmitos. Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!

(LOBATO, 1985 apud AMARAL et al., op. cit., p. 219)

Destacamos nesse trecho da obra lobatiana a forma como o autor descreve o marco histórico da abolição da escravatura, não como uma conquista da população negra, através da realização de revoltas e revoluções além da construção dos quilombos e, sim, como algo concedido pelo próprio opressor de forma pacífica e voluntária. Dessa forma, o referido trecho literário distorce a verdadeira história de luta e resistência da população negra pela liberdade, reforçando o mito de passividade do negro que se resume a esperar o “florido decreto” segurando no cabo da enxada. Em decorrência da deslegitimação do processo de luta da população negra, o excerto acaba elegendo e reforçando a imagem da Princesa Isabel como a verdadeira heroína a favor da abolição.

Um outro ponto que poderia ser levantado se constituiria acerca de como Monteiro Lobato concebia a população rural, em especial o trabalhador, como um indivíduo degenerado, incapacitado pela preguiça e incapaz de se adaptar à considerada “civilização”. O arquétipo de Jeca Tatu seria o do mestiço degenerado, inferior racialmente, que traria consigo todos os estereótipos possíveis se constituindo como o maior responsável pelas mazelas que assolavam o país. No fragmento extraído da obra, o personagem é descrito, sobretudo, sob o estereótipo da preguiça. Mesmo diante dos momentos históricos mais marcantes que abalaram o país, o caboclo não sofria nenhum tipo de influência nem tão pouco exercia a mesma pelo fato do seu eterno estado de

inanição. No entanto, não centraremos nossa análise sobre o arquétipo de Jeca Tatu uma vez que nossa pesquisa possui como foco a representação da personagem negra, e Jeca Tatu, como caboclo, representa a mistura do indígena com o branco.

Um outro ponto relevante é que a referida obra lobatiana inicia narrando os caminhos que a Literatura percorreu até chegar à figura do herói brasileiro espelhada na figura mítica do índio e como posteriormente o trocaram pela figura do “caboclo”. Nesse sentido, a obra vai tratar de como, na maioria das obras literárias, o caboclo também seria romantizado e apresentado de forma bastante diferente da vida real. Ao tratar da figura do herói indígena no Romantismo brasileiro, outro livro didático nos fornece um texto que dialoga com a relação dos heróis da nossa literatura e a questão racial. Mais precisamente, o texto não-literário constitui uma tentativa de explicar o porquê que o negro não virou herói na literatura brasileira. Vejamos:

### **Por que o negro não se tornou herói?**

“(…) O negro, por sua vez, representava o alicerce econômico daquela estrutura social, a mão-de-obra escravizada e compelida ao trabalho. Seria, portanto, um contra-senso econômico e social elevá-lo à condição de herói, uma vez que muitos dos escritores e leitores da época faziam parte da classe dominante e compactuavam com o regime escravocrata.” (CEREJA;MAGALHÃES, op. cit, p.214)

Segundo a afirmação acima, a aparição do negro na condição de herói foi impossível durante o romantismo devido a sua condição real de escravo naquela época. É sabido que o patriotismo dos poetas românticos tinha como foco central a exaltação da figura heróica do índio e que conseqüentemente os estudos sobre o negro brasileiro tiveram início tão tardio em relação ao índio que em 1888, Silvio Romero questionou:

E se a questão é de amor para com as raças que constituíram o nosso povo, por que motivo não se estuda o negro como se estuda o índio? Por que motivo em nosso *Museu* não há uma secção africana? Por que não se investigam as línguas dos negros, sua poesia, seus contos anônimos, seus usos e costumes, suas danças e festas, suas idéias religiosas, etc.? (ROMERO, 1960, p. 1146)

Somente após uma demonstração de interesse da Europa pela cultura negra somado também a abertura proporcionada pelo Modernismo brasileiro é que esses estudos começaram a ganhar maior representatividade entre nós. No entanto, o olhar mais atento sobre a tentativa de incluir o negro na produção da literatura canônica concebida como genuinamente brasileira não deixou de reforçar visões estereotipadas e preconceituosas ao invés de revertê-las. Se observarmos o que é preconizado na história da nossa literatura, veremos que justamente quando se resolve romper com a idealização romântica de nossos símbolos pátrios através do advento do modernismo é que o negro ou mestiço começam a permear as obras literárias consideradas canônicas com maior frequência. Ou seja, quando o estilo de retratação do povo brasileiro se constitui de forma não idealizada, é que o negro ou mestiço se torna protagonista, mas nunca herói, obviamente junto com seus estereótipos de feiúra, preguiça e imoralidade, na condição do verdadeiro anti-herói como fica expresso na obra de Lobato e de forma ainda mais evidente em Macunaíma.

“No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma.

Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava:

- Ai! que preguiça!...

e não dizia mais nada. Ficava no canto da maloca, trepado no jirau da paxiúba, espiando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força de homem. O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava pra ganhar vintém.

(...) Então adormecia, sonhando palavras feias, imoralidades estrambólicas e dava patadas no ar.” (ANDRADE, 1973 apud AMARAL et al., op. cit. p.247-248/ ANDRADE, 1973 apud TERRA; NICOLA, op. cit, p.401)

Este excerto da obra de Mário de Andrade nos revela inúmeras características negativas atribuídas ao nosso anti-herói negro. A carga pejorativa já é atribuída a Macunaíma desde o início do trecho bem como desde o início da sua vida, pois até

mesmo a referência à origem do personagem é construída de forma negativa tendo em vista a cor de sua pele: “Era preto retinto e **filho do medo da noite.**” Somado a isto, Macunaíma era uma criança feia – “(...) a índia tapanhumas pariu uma criança feia”. Macunaíma também é descrito como perverso - “O divertimento dele era decepar cabeça de saúva” e além de preguiçoso era ganancioso – “Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava pra ganhar vintém.”

O ápice da descrição negativa de Macunaíma é apresentado no final do excerto quando as suas características são zoomorfizadas e sua natureza constituída como tão ruim que até mesmo dormindo revelava sua maldade - “Então adormecia, **sonhando palavras feias, imoralidades estrambólicas e dava patadas** no ar.” No entanto, sem dúvidas, o defeito de Macunaíma mais enfatizado na obra é a sua extrema preguiça que chegava ao cúmulo de impedi-lo até mesmo de falar: “De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: - Ai! que preguiça!... e não dizia mais nada.” A obra reforça ainda mais a extrema preguiça do anti-herói quando afirma que ele ficava só olhando os outros trabalharem, inclusive um dos irmãos já idoso: “Ficava no canto da maloca, trepado no jirau da paxiúba, espiando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força de homem”.

A preguiça é um estereótipo atribuído à população negra através do determinismo racial ou até mesmo geográfico. Este último pode ser flagrado no espaço em que Macunaíma ficava: “a maloca”, habitação indígena, que para o senso comum remete à desorganização, sujeira, miséria, etc. O estereótipo da preguiça associado ao determinismo geográfico é reforçado através de um fragmento do livro Triste Fim de Policarpo Quaresma: “Para o seu gasto, para uso próprio, o homem tem sempre energia para trabalhar. **As populações mais acusadas de preguiça,** trabalham relativamente.

**Na África**, na Índia, na Cochinchina, em toda a parte, os casais, as famílias, as tribos, **plantam um pouco, algumas coisas para eles**. Seria a terra? (...)” (BARRETO, 1978 apud AMARAL, et al., op. cit., grifos nossos, p.223).

O continente africano, neste caso, é diretamente associado à preguiça que supostamente atinge sua população. Dessa forma, poderíamos inferir que um outro estereótipo, o da pobreza e o da miséria, também frequentemente atrelados à África, seria decorrente não da exploração da colonização e do imperialismo e sim da preguiça da sua população que inviabilizaria o seu desenvolvimento. Ou seja, uma raça inferior é fortemente marcada pela preguiça o que gera o subdesenvolvimento da nação. O estereótipo da pobreza também persegue a população brasileira de descendência africana. Sabemos que, como consequência do período escravocrático e a falta de oportunidades pós-abolição, a maioria da população negra é pobre. Contudo, faz-se necessário ressaltar que o único texto literário de todos os inclusos nos livros didáticos analisados, que apresenta uma família negra, acaba representando-a fortemente associada à pobreza, inferioridade e até mesmo animalização. O texto ao qual nos referimos é o intitulado como *A última crônica*, escrita por Fernando Sabino:

### **A última crônica**

“Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. (...) A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho -- um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais o observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbúcio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura -- ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido -- vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.”  
(SABINO, 1979-1980 apud CEREJA;MAGALHÃES, op. cit., p.283-284)

Apesar de ser uma crônica metalingüística, e por tanto obviamente, possuir como objetivo maior a descrição do ato de escrever, a forma como a família negra é descrita não pode passar despercebida. Os personagens, no texto, além de serem caracterizados como extremamente pobres, são representados sob um estigma de complexo de inferioridade. Durante toda a extensão da crônica, o narrador faz referência ao comportamento recatado e submisso da família que a todo momento demonstra insegurança e contém até mesmo seus movimentos: “**A postura da humildade, na contenção de gestos e palavras**, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha **no vestido pobre**, que se instalou também à mesa: **mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor.**”

O comportamento submisso é reiterado quando a família é definida como “Três seres esquivos” e a mãe é representada com tanto complexo de inferioridade que chega “(...) a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali.” O ápice de tal caracterização

que Fanon definiu como epidermização da inferioridade ocorre quando o pai percebe a observação do narrador e inicialmente desvia o olhar e pretende baixar a cabeça em um gesto de constrangimento e subserviência: “Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, **ele se perturba, constrangido -- vacila, ameaça abaixar a cabeça**, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Uma outra característica negativa a ser levantada do ponto de vista racial é o processo de zoomorfização da criança negra - “O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho.” Em suma, cabe ressaltar que o narrador praticamente só se refere aos personagens como negros, negrinha ou até mesmo pretos. A palavra preto, quando não usada dentro de uma relação de intimidade e carinho, geralmente é lançada pelo setor dominante com uma carga pejorativa muito forte. Preto, de acordo com tal premissa, é uma forma de insultar um indivíduo pertencente à raça negra, fazendo referência à cor de sua pele, geralmente relacionada à sujeira. A tentativa de explicação sobre a pigmentação da pele, ou outras características, inerentes à população negra, frequentemente serve como tema para mitos e piadas de cunho racista como fica evidenciado no conto do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana:

## AS MÃOS DOS PRETOS

Já nem sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo. Lembrei-me disso quando o Senhor Padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores do que nós, voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.

Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me a não largar seja quem for enquanto não me disser porque é que eles têm as palmas das mãos assim tão claras. A Dona Dolores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão

limpa.

O Senhor Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as coca-colas das cantinas já tenham sido todas vendidas, disse-me que tudo o que me tinham contado era aldrabice. Claro que não sei se realmente era, mas ele garantiu-me que era. Depois de eu lhe dizer que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa das mãos dos pretos. Assim:

“Antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e decidiram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados e para cozer o barro das criaturas levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum, ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber porque é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!”.

Depois de contar isto o Senhor Antunes e os outros Senhores que estavam à minha volta desataram a rir, todos satisfeitos. Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes se ter ido embora, e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali a ouvir de boca aberta era uma grandessíssima pêta. Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.

Mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco de Virgínia e de mais não sei aonde. Já se vê que a Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só por as mãos desbotarem à força de tão lavadas.

Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são sempre mais claras que todo o resto dele. Essa é que é essa!

A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão de as mãos de um preto serem mais claras do que o resto do corpo. No dia em que falámos disso, eu e ela, estava-lhe eu ainda a contar o que já sabia dessa questão e ela já estava farta de se rir. O que achei esquisito foi que ela não me dissesse logo o que pensava disso tudo, quando eu quis saber, e só tivesse respondido depois de se farta de ver que eu não me cansava de insistir sobre a coisa, e mesmo assim a chorar, agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir. O que ela me disse foi mais ou menos isto: “Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de os haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exactamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra dos homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem

iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos”. Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos. Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido. (HONWANA, 1987 apud FARACO, op. cit., p.560-561)

O conto, apresentado na íntegra, inicia mostrando a educação, através da figura do professor, e a religião, através da figura do padre, como metonímia dos espaços de poder à serviço da manutenção de privilégios da classe dominante e difusão de ideologias de dominação – “o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo.” – “o Senhor Padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores do que nós, voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar”.

Em seguida, parte-se para a exposição da visão do senso comum representada na figura de Dona Dores que estabelece a relação entre a cor negra e a sujeira para tentar explicar o suposto “mistério”. “(...) Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa.” Na sequência, a figura do imigrante, do comerciante que não vive na comunidade, aparece para romper com todas as outras versões, buscando uma explicação “religiosa” para a indagação do menino, porém, sem deixar de lado a perspectiva preconceituosa – “Antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu (...) decidiram fazer pretos. (...) Fumo, fumo,

fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber porque é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!”.

Uma outra versão com base na criação divina relaciona a cor negra à sujeira, de maneira análoga a já discutida em um trecho de Macunaíma. Tal processo ocorre no conto quando o Senhor Frias afirma “(...) que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo”. O posicionamento da “ciência” aparece sob a metonímia do livro que faz referência simplesmente ao trabalho escravo – “Mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco de Virgínia e de mais não sei aonde.”

Embora o conto constitua uma grande ironia das piadas e mitos racistas, acaba os apresentando de forma bastante contundente, sem desconstruir tais versões. Somado a isto, a última versão, e explicação eleita como positiva ou adequada, ou ao menos a única aceita como verdadeira pelo personagem principal, tendo em vista inclusive quem profere a explicação, também não deixa de apresentar pontos negativos. Apesar da mãe do narrador interno rir qualificando assim como absurdas ou ridículas as versões anteriores sobre o fato das “mãos dos pretos serem mais claras que o restante do corpo” ela também apresenta em sua versão estereótipos bem como o estigma da negação quando afirma do arrependimento de Deus em ter criado os negros e reafirma como suposta solução torná-los todos brancos. Ainda segundo a personagem Deus não recorreu à referida solução apenas por que “os que já se tinham habituado a vê-los

pretos reclamariam,”. Sendo assim, Deus teria feito com que a palma das mãos dos negros ficassem brancas no sentido de revelar a igualdade entre os homens independentemente de sua raça. O final do conto também se revela sintomático diante do beijo que a mãe dá nas mãos do filho, única parte do seu corpo com a cor semelhante ao descendente de ascendência européia.

A partir dessa crônica, não podemos deixar de fazer inferência sobre como diversos mitos são construídos e reforçados como estratégias de dominação. Mitos, lendas e histórias sobre assombrações também se apropriam e se utilizam do fenótipo correspondente a população melanoderme no processo de caracterização de monstros, demônios e bruxas:

“(…)

Que mor cousa parece que tormenta?  
 Não acabava, quando uma figura  
 Se nos mostra no ar, robusta e válida,  
 De disforme e grandíssima estatura,  
 O rosto carregado, a barba esquelada,  
 Os olhos encovados, e a postura  
 Medonha e má e a cor terrena e pálida;  
 Cheios de terra e crespos os cabelos,  
 A boca negra, os dentes amarelos.

(…)”

(CAMÕES, s/d apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, op. cit., vol. 1, p.48/  
 CAMÕES, s/d apud CEREJA; MAGALHÃES, op. cit., p.63)

O trecho trata-se da narrativa do episódio do gigante Adamastor na obra poética *Os lusíadas*. Como representação da epopéia portuguesa, fica evidente no excerto apresentado, a associação das características fenotípicas de um indivíduo negro a feiúra e maldade de um “monstro” – “a cor terrena e pálida”, “crespos os cabelos” e “A boca negra, os dentes amarelos”. Na verdade se tratando da descrição de um gigante os versos em rima ABABABCC, também associam o fenótipo negro a feiúra e maldade – “Medonha e má” bem como relacionada à sujeira – “O rosto carregado, a barba

esquálida,”. A representação do fenótipo negro associado a caricaturas monstruosas é reincidente em nossa literatura inclusive na literatura infantil.

No entanto, uma outra forma de por em prática o que já denominamos como “estratégia de dominação” é o processo de depreciação dos elementos culturais mais simbólicos do segmento dominado. Essa estratégia se constitui, na maioria das vezes, de forma tênue na tessitura literária. Porém o olhar atento e desprendido da ideologia do mito de democracia racial nos permite desvendar tais fios. Nesse sentido, é que identificamos uma incidência de desqualificação velada de elementos do acervo cultural da população negra recaída desta vez sobre um dos elementos culturais mais importantes no seu processo de resistência e reafirmação identitária: a religiosidade.

“Vamos, carioca  
Sai do teu sono devagar  
O dia já vem vindo aí  
O sol já vai raiar  
São Jorge teu padrinho  
Te dê cana pra tomar  
Xangô, teu pai, te dê  
Muitas mulheres pra amar”  
(MORAIS, s/d apud CEREJA; MAGALHÃES, op. cit., p.333)

O poema de Vinícius de Moraes com versos de rimas alternadas como forma de reduplicação da sonoridade do fonema “ar” estabelece um diálogo do eu-lírico com um cidadão carioca. Seus versos de evocação e estimulação a tal indivíduo recorrem ao plano sobrenatural em primeiro lugar com referência ao catolicismo expressa através da figura de São Jorge e posteriormente em referência ao candomblé através da figura de Xangô. É importante ressaltar a acertada adequação da linguagem a referência lexical das duas religiões quando o eu-lírico se refere a São Jorge como “padrinho” e a Xangô como “pai”. No entanto, a forma como Xangô é incluído nos versos é semelhante ao

pensamento raciológico que se perpetrou durante o século XIX tendo como expoente Nina Rodrigues.

Nina Rodrigues teorizou as religiões de matriz africana como ritos eróticos cujos espaços estavam propensos à sujeira, marginalidade e, sobretudo promiscuidade. Em consonância com esse pensamento Xangô aparece no poema com referência ao prazer sexual. Xangô, de acordo com o eu-lírico é o deus que concede o pedido de receber, não somente uma, mas “Muitas mulheres para amar.” É através da sutileza das palavras, da musicalidade dos versos, tendo em vista o poder da arte, e mais ainda através da educação, tendo em vista o propósito do livro didático que se incrustam as mais ardilosas manifestações de racismo.

Uma outra manifestação de depreciação cultural na literatura ocorre em um outro trecho do já comentado romance de Mário de Andrade, *Macunaíma*:

“(...) O herói suspirou. Se ouvia o murmurejo da onda, só. Veio um enfaro feliz subindo pelo corpo de Macunaíma, era bom... A cunhatã mais moça batia o urucungo que a mãe trouxera da África” (ANDRADE, s/d apud CEREJA; MAGALHÃES, op. cit, p.392)

No caso deste excerto, o racismo não se manifesta propriamente através da obra literária e sim através do discurso do livro didático. Ao oferecer um pequeno vocabulário ao lado do trecho literário no sentido de oferecer suporte para a interpretação dos estudantes, o livro didático fornece uma definição extremamente preconceituosa e desqualificante do urucungo/berimbau. No espaço denominado como “vocabulário” entre outras palavras, o livro didático define o urucungo como “espécie de bombo grosseiro usado pelos negros.” Apresentando assim uma definição pejorativa e inferiorizante do urucungo ou berimbau.

Como símbolo da cultura negra ou de origem africana, o berimbau é constantemente alvo de posicionamentos racistas que o relacionam a suposta

inferioridade da raça negra tão propagada no século XIX. Tal pensamento ainda permeia o espaço acadêmico de forma significativa. A título de ilustração podemos citar o posicionamento do professor Antonio Natalino Manta Dantas, coordenador do curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que em 2008, ao dar entrevista para o jornal Folha de São Paulo bem como à rádio Band News FM, relacionou o mau desempenho do curso de Medicina da UFBA em um exame nacional ao suposto baixo QI dos baianos - "O resultado ruim é por causa do baixo QI dos alunos. É uma coisa que precisa ser desmistificada essa suposta inteligência do baiano. Isso não existe."

Na seqüência, o professor continua manifestando seus pensamentos deterministas utilizando a figura do berimbau como ilustração de inferioridade: "Um dos símbolos da Bahia é o Berimbau e não é o tipo de instrumento para pessoas inteligentes. É para o indivíduo que tem dificuldade, pois não estimula os neurônios porque tem uma corda só e não precisa de muita celebração,". Como se ainda não fosse o bastante Antonio Dantas relacionou o referido traço de inferioridade ao baixo desenvolvimento econômico da Bahia, a difusão e popularidade do berimbau e a música produzida pelos blocos afros como, por exemplo, o Olodum que o professor definiu como "barulho".

Se observarmos, constataremos que o livro didático apresenta um posicionamento semelhante ao do professor a respeito do urucungo não o reconhecendo como um instrumento musical "comum" de origem africana nem ao menos o descrevendo do ponto de vista material como outros dicionários fazem definindo-o como "(...) um instrumento musical de origem africana, constituído por um arco que retesado a um fio de arame ressoa uma caixa com uma cabeça de cabaça com abertura circular, que recebe, também, o nome de berimbau" (Koogan/Houaiss). A definição dicionarizada por diversas vezes influencia a conotação de palavras na literatura assim

como o próprio dicionário se utiliza de exemplos literários para ilustrar suas definições. A palavra negro, por exemplo, vem historicamente marcada por estereótipos negativos até mesmo nos dicionários. O Novo Dicionário Aurélio define negro não apenas como indivíduo de raça negra, mas também como “Sujo, encardido, preto. (...) Muito triste, lúgubre, (...) melancólico, funesto lutuoso: Negro destino o esperava, Maldito, sinistro: E negra hora chegou ali aquele bandido. Perverso, nefando, (...) Escravo” (FERREIRA, 1986, p.1187).

Em contraposição, a palavra branco aparece nitidamente associada a valores positivos como: “(...) cândido, (...) sem mácula; inocente, puro, cândido, ingênuo, alma branca (...)” (Ibid, 282). Outros dicionários, inclusive mais atualizados, apresentam tais definições com bom senso e, portanto, sem tantos preconceitos ou visões maniqueístas, a exemplo o Houaiss. No entanto, o livro didático, através da seleção dos excertos literários ou através do seu próprio discurso não rompe com o paradigma do racismo “adotando” o sentido dicionarizado da palavra negro mais imbuído de preconceitos. A palavra negro, nos livros didáticos, assim como no referido dicionário, é sinônimo de sujeira, tristeza, escravidão, maldade, enfim, sinônimo de mazelas. Nesse sentido, a próxima temática abordada nesse capítulo, consistirá em desvendar a significância racista atribuída a palavra negro ou preto, em trechos literários ou não, presentes nos livros didáticos analisados.

#### **4.2.6 NEGRO: SINÔNIMO DE MAZELAS**

##### **Sermão da Sexagésima**

“( ... )

Aprendamos do céu o estilo da disposição, e também o das palavras.

As estrelas são muito distintas e muito claras.

Assim há de ser o estilo da pregação; muito distinto e muito claro.

E nem por isso tenham medo que pareça o estilo baixo; as estrelas são muito distintas e muito claras, e altíssimas. (...)

Sim, Padre. Porém esse estilo de pregar não é pregar culto.

Mas fosse! Este desventurado estilo que hoje se usa, os que o querem honrar chamam-lhe culto; os que o condenam, chamam-lhe escuro, mas ainda lhe fazem muita honra.

O estilo culto não é escuro; é negro, e negro boçal, e muito cerrado. É possível que somos portugueses, e havemos de ouvir um pregador em português e não entenderemos o que diz?

(VIEIRA, 1979 apud AMARAL et. al., op. cit., p.85/VIEIRA s/d apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, op. cit., vol.1, op. cit., p.60)

Como líder religioso Vieira mostrou-se sempre desvelado em lutar, através de seu maior instrumento de poder, seus sermões, a favor da libertação dos indígenas que para o padre lembravam os hebreus como cativos de Faraó como é possível conferir no seu *Sermão da primeira Domingo da Quaresma*. Já sobre a escravidão negra, Padre Antônio Vieira se demonstrou completamente insensível. Seus sermões, de incontestável poder persuasivo, buscavam a lógica de conformar os negros diante da sua inquestionável escravização que seria uma forma de purificação da qual deveriam ter orgulho tendo em vista a suposta similaridade entre os seus padecimentos e o padecimento do próprio Cristo, conforme está registrado no *Sermão XIV do Rosário*.

Em um de seus sermões mais conhecidos, *Sermão da Sexagésima*, especificamente no excerto presente em dois dos livros didáticos analisados, Antônio Vieira, através do recurso metalingüístico, realiza uma crítica ferrenha ao estilo cultista de fazer sermões utilizado pelos pregadores dominicanos. No desenrolar da crítica e com o objetivo de desqualificar o referido estilo, Padre Vieira fala como os que condenam o estilo em discussão o definem como escuro ao invés de culto. O que marca este período em especial é o fato que ele não compara escuro de forma antitética, ou seja, em contraposição a palavra “claro” a definição de escuro é que já está assimilada de forma pejorativa. Indo mais além, Vieira, afirma que a definição de escuro ainda é uma honra para o estilo cultista e no sentido de desqualificá-lo com ainda maior

intensidade o define como negro - “O estilo culto não é escuro; é negro, e negro boçal, e muito cerrado.”. Remetendo mais uma vez ao vocabulário presente no livro didático encontraremos a seguinte definição de “negro boçal”: “dizia-se do negro recém-chegado da África e que ainda não falava português.”

Ou seja, o livro didático, neste caso, fornece a pista necessária para o leitor compreender o significado histórico da expressão utilizada na época que consistia em discriminar ainda mais negativamente o negro africano que acabara de chegar e, que portanto, ainda não teria assimilado vários elementos culturais de grande expressividade e poder, a exemplo, a língua do dominador. A simples referência a palavra negro como sinônimo de defeitos ou mazelas representa a singularidade das ideologias sustentadoras do racismo à brasileira bem como as suas variáveis manifestações. Uma outra forma de manifestação de ideologias mantenedoras do setor dominante ficou expressa dessa vez de forma ainda mais metafórica através dos nomes atribuídos aos personagens e de seus respectivos posicionamentos na crônica de Érico Veríssimo:

### **Preto e Branco**

(...)

**Branco** – Porque não cinza?

**Preto** – Vem você com essa sua absurda mania de conciliação. Essa volúpia pelo entendimento. Essa tara pelo meio-termo!

**Branco** – Se não fosse isso, nós não estaríamos aqui. Foi minha moderação que nos manteve longe de brigas. Foi minha ponderação que nos preservou. Se eu fosse atrás de você...

**Preto** - Nós teríamos vivido! Pouco, mas com um brilho intenso. Teríamos dito tudo que nos viesse à cabeça. Distinguido o pão do queijo com audácia. Colocado pingos destemidos em todos os "is". Dado nome e sobrenome a todos os bois!

**Branco** - Em vez disso, fomos civilizados. Isto é, e cordatos.

**Preto** - E temos os tiques nervosos para provar.

**Branco** - Você preferiria ter dito a piada que magoaria o amigo? A verdade que destruiria o amor? O insulto que nos levaria ao setor de traumatismo do Pronto Socorro?

**Preto** - Preferiria. Para poder dizer que não me calei. Para poder dizer "Eu disse!"

**Branco** - Ainda bem que não é você que manda em nós.

**Preto** - Não, é você. Sempre fazemos o que você determina. Ou não fazemos. Não dizemos. Não vivemos! Estou dentro de você, fazendo, dizendo e vivendo só em pensamento. Se ao menos eu pudesse sair aos sábados...

**Branco** - Para que, para nos matar? Pior, para nos envergonhar?

**Preto** - Melhor se envergonhar pelo dito e o feito do que pelo não dito e o adiado. Você sabe que cada soco num homem não dá encurta a sua vida em dezessete dias? E cada vez que um homem pensa em sair dançando um bolero na rua e se controla, seu figado aumenta? E cada...

**Branco** - Bobagem. Ainda bem que eu sou o verdadeiro nós.

**Preto** - Não, eu sou o verdadeiro você.

**Branco** - Você só é nós em pensamento. Você é a minha abstração.

**Preto** - Sou tudo o que em nós é autêntico. Ou seja: você é a minha falsificação.

**Branco** - Mas quem aparece sou eu.

**Preto** - Então o que eu estou fazendo neste palco, e ainda por cima de malha justa?

**Branco** - Você só está aqui como uma velha tradição teatral, o interlocutor providencial. Um artifício cênico, para o Autor não falar sozinho.

**Preto** - Quer dizer que eu só entrei em cena para dizer...

**Branco** - Branco. E eu...

**Preto** - Preto. Por que?

**Branco** - Para mostrar à platéia que todo homem é a soma, ou a mescla, das suas contradições. Que no fim o destino comum de todos, cremados ou não cremados, não é ser branco nem preto, é ser cinza. (VERÍSSIMO, 2001 apud AMARAL et al., op. cit., p.25-26)

Mais uma vez nos deparamos com um texto metalingüístico no qual o ponto de vista, sob o qual é apresentada a palavra negro, revela as mais inconscientes e sutis manifestações raciológicas científicas. Na crônica de Veríssimo que trata do “fazer teatral”, através do gênero dramático, predomina conseqüentemente, o discurso direto sob a base de um diálogo. É fato que a denominação atribuída aos personagens, preto/branco, não se referem categoricamente a cor da pele e sim a uma abstração representativa de pólos antagônicos. Todavia, a problemática é inserida através do que a palavra preto simboliza em oposição à palavra branco, e vice-versa, bem como as características que lhe são atribuídas.

Logo no início do diálogo, o branco é apresentado como o conciliador na tentativa talvez de implementar uma metodologia de diálogo supostamente democrático. Diante, da proposta do branco, o preto se revela problemático e extremista se colocando contra qualquer forma de conciliação ao ridicularizar a proposta do *Outro*. Em seguida, o branco aparece mais uma vez como conciliador, coerente e ponderado, se intitulando

como “o responsável” pela manutenção da paz e harmonia em contraposição ao preto que diante da afirmação do branco se afirma como inconseqüente, adepto de uma filosofia de vida que sobrepõe o prazer momentâneo individual à ordem e tranqüilidade coletiva. Nesse momento o Branco, representação da lógica, consciência e racionalidade qualifica a disposição inconseqüente e a emoção exacerbada do preto como sinais de incivilização. Esse fenômeno consiste na criação ou reforço da mitologia da representação do negro ligado à emoção e a do branco à razão.

Três teóricos da história e/ou da literatura de origem africana, em especial, criticaram e buscaram desconstruir tal mitologia: Frantz Fanon, Cheikh Anta Diop e Alfredo Margarido. Esses autores inclusive criticam autores da Negritude, sobretudo, Senghor, por pensarem o negro incapaz de produzir ciência e tecnologia, ou seja, reduzido apenas à “emoção”. Ao descrever a civilização egípcia como inventora da matemática, geometria, metalurgia, medicina etc, Diop<sup>13</sup>, ao passo em que faz um contraponto a tal discurso, propõe também uma tomada de consciência a partir desse passado histórico glorioso e nesse sentido demonstra que a ciência e a racionalidade não são exclusivamente do branco.

Na crônica de Veríssimo, a apresentação do conflito razão/emoção desemboca no processo de negação do Outro. Em primeira instância, o Branco, marcado por traços de “superioridade” afirma ser “o verdadeiro” sendo então o preto, segundo sua teoria, a abstração. Em resposta a sua atitude de negação o preto se afirma como “o autêntico” e é nesse momento que o branco faz uma de suas afirmações mais sintomáticas: “Mas quem aparece sou eu”. Na conclusão do texto ao se questionarem sobre o verdadeiro objetivo deles no palco, possivelmente compreendido aí como metáfora do mundo, o Branco chega a categórica conclusão da miscelânea, meio termo, ou miscigenação como

---

<sup>13</sup> Cf Diop, Cheikh Anta. *Civilization ou barbarie*. Paris, Présence Africaine, 1981.

solução para o conflito. Por fim encerra com o sugestivo trocadilho da palavra “cremado/queimado” proveniente de um humor ácido.

Já em outro livro didático podemos vislumbrar também a reafirmação da idéia de negatividade diante da palavra negro quando esta é empregada para qualificar o início da ditadura em Portugal como “O princípio de longos **negros** anos”. (ABAURRE; FADEL; PONTARA, vol.3, op. cit, grifo meu, p.30). Assim como ocorre na crônica de Veríssimo, a oposição negro/branco como representação dos pólos negativo/positivo, permeiam o conteúdo dos versos e os fios da tessitura de narrativas ao longo de todos os livros didáticos analisados. Nesse sentido, a palavra negro vai aparecendo relacionada aos estereótipos já discutidos e analisados nas temáticas anteriormente levantadas. Tal ocorrência também se manifesta através da antítese escuro/morte e branco/vida:

### **Inês de Castro**

“(…)  
A estas criancinhas tem respeito,  
Pois o não tens à morte escura dela;  
Mova-te a piedade sua e minha,  
Pois te não move a culpa que não tinha.  
(…)  
O cheiro traz perdido e a cor murchada:  
Tal está, morta, a pálida donzela,  
Secas do rosto as rosas e perdida  
A branca e viva cor, co’a doce vida.”

(AMORA, s/d apud FARACO, op. cit., p.526,528/AMORA, s/d, apud SARMENTO, 2004, p. 40)

Relacionando a cor negra à sujeira:

“Entre o largo onde se erguiam duas fachadas tristes de igreja, e o renque comprido das casarias da praça onde brilhavam três tabuletas de casas de penhores, negrejavam quatro entradas de taberna, e desembocavam, com um tom sujo de esgoto aberto, as vielas de todo um bairro de prostituição e crime.”

(QUEIRÓS, Eça, 1998 apud ABAURRE; FADEL; PONTARA, vol.2, op.cit, p. 72)

Como representação de maus presságios:

“Em vertigens tratava de sua alma,  
Um negro pensamento lhe passava  
Como um fuzil no cérebro fervente”  
(AZEVEDO, 1996 apud ABAURRE, vol. 2 op. cit, p. 13)

E sob processo ou estado de demonização:

“Fosse lhe contar... Bem, o diabo regula seu estado preto, nas criaturas, nas mulheres, nos homens. Até: nas crianças – eu digo.” (ROSA, 1982 apud CEREJA; MAGALHÃES, op.cit., p.465)

Diante de um número tão significativo de ilustrações a respeito de como se manifestam as ideologias racistas através dos trechos literários presentes nos livros didáticos, é possível vislumbrar a construção de um verdadeiro projeto pedagógico de manutenção do racismo e conseqüente aniquilação do Outro. A intencionalidade na seleção dos trechos literários e a convicção das ideologias transmitidas através deles ficaram mais evidentes nos dois textos, um literário e o outro dissertativo, presentes em um dos livros em uma área específica cuja temática é “pluralidade cultural”:

### **Era uma vez**

“– Pode pular a descrição. Esse negócio de descrição oprime. Mas pode dizer a cor dela.  
- A cor?  
- É. Se ela era preta, branca, vermelha, parda, amarela. As escolhas são essas. E já que estamos falando nisso, é bom saber que não agüento mais branco. Cultura dominante pra cá, cultura dominante pra lá...  
- Mas eu não sei que cor era...  
- Bom, provavelmente é a sua cor, não é?  
- Mas não é uma história sobre mim. É sobre essa menina que...  
- Tudo é sobre você.  
- Estou achando é que você não quer história nenhuma.  
(...)”  
(ATWOOD, 2000 apud, ABAURRE; FADEL; PONTARA, vol. 2, op. cit., p.104)

Mais uma vez a abordagem metalingüística através do discurso direto se faz presente em nossa análise. O texto de Margaret Atwood trata, ironicamente, justamente sobre estereótipos acerca das questões sociais, raciais, de gênero e etc. presentes em

obras literárias e os conseqüentes questionamentos diante de tal fenômeno. Ao colocar um personagem criticando de maneira irresponsável e incoerente possíveis discriminações, a autora incorre no erro de desqualificar os inúmeros estudos acadêmicos e denúncias políticas acerca da questão. Diante dos questionamentos infundados ou de manifestações que ainda não se concretizaram realizados por um dos personagens, seu interlocutor acaba concluindo que o outro “não quer história nenhuma”. Esta afirmação coloca ações questionadoras preocupadas com o rumo da educação no nosso país do ponto de vista literário, no patamar de comportamentos “politicamente corretos” castradores da produção literária. Esse pensamento fica ainda mais evidente no texto de Ana Maria Machado apresentado pelo livro didático na seqüência da crônica de Atwood:

“A consciência de que um livro é um objeto ideológico e a exposição crítica desses males não devem levar a um mundo onde alguém ou algum grupo sinta que tem o direito de silenciar os outros apenas porque eles não estão exatamente de acordo com a sua ideologia. Caso contrário, pode não ser o fim do mundo, mas com toda certeza pode acarretar o fim da palavra escrita. E corre-se o risco de cair na situação que a autora canadense Margaret Atwood descreveu magistralmente no conto ‘Era uma vez’, incluído no livro *Bons ossos*. Uma situação que termina por proibir toda e qualquer história, toda e qualquer frase, e decreta o fim da literatura, em nome da correção política.” (MACHADO, s/d apud BAURRE; FADEL; PONTARA, vol. 2, op. cit., p.105)

O livro didático traz o texto de Machado no sentido de subsidiar a perspectiva apresentada no texto literário anteriormente apresentado. A autora problematiza o que denomina como correção política em nome da liberdade de criação ou licença poética. Segundo Ana Maria Machado, assim como as entrelinhas do conto de Atwood, chamar a atenção para o caráter ideológico de um livro e as conseqüências que o mau uso desse tipo de poder pode acarretar consiste em uma tentativa de silenciamento ou revelação de uma estratégia de dominação de um grupo sobre o outro. O posicionamento de Machado é inconsistente e atroz na medida em que, se tratando da literatura canônica

e/ou do livro didático o silenciamento bem como a política de dominação já existe só que operada em uma lógica inversa da apresentada pela autora.

Acusar o segmento dominado de operar semelhante processo de dominação consistiu historicamente em uma estratégia de manutenção do *status quo*. Essa estratégia fica evidente quando a autora afirma que desvendar o caráter ideológico dos livros é uma ação realizada por aqueles que simplesmente possuem uma ideologia diferente e, portanto, querem impor a sua forma de “ver o mundo”. Resumir a série de discriminações e preconceitos veiculados através dos livros a uma vertente ideológica comum que apenas difere de outras é no mínimo uma visão simplista e descompromissada com o rumo da educação em nosso país. A previsão apocalíptica de Machado é, com o perdão da redundância, exageradamente catastrófica. Afirmar que a vigilância das ideologias disseminadas nos livros acarretará no “fim da palavra escrita” é condicionar a produção escrita à livre veiculação de posicionamentos discriminatórios. Ou seja, na verdade, a partir do ponto de vista da autora, a palavra escrita só será válida, ou melhor, só existirá enquanto for palco das manifestações de opressão e preconceitos.

Temos consciência da licença poética, e em momento nenhum pretendemos negá-la ou castrá-la, mas apenas chamar a atenção para necessidade de se incluir produções literárias que revertam preconceitos e estereótipos. Toda produção literária é reflexo de sua sociedade, por isso, já está mais do que na hora de nossa produção literária, principalmente a presente no livro didático, evoluir e acompanhar as discussões em torno de raça, gênero, entre outras questões. O livro didático tem uma função e um poder incontestável no fazer pedagógico, a forma como ele está sendo produzido reflete não somente a sociedade na qual estamos inseridos, mas sem dúvidas, reflete diretamente no tipo de sociedade que ainda estamos por construir.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### PELA LIBERTAÇÃO

“A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
(...)  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir ressonância  
o eco da vida-liberdade”  
(Conceição Evaristo)

Conforme podemos observar em nossa revisão bibliográfica, a análise das ideologias ou propriamente do racismo veiculados através do livro didático tem se desenvolvido com maior recorrência nas últimas décadas. Lançar o olhar sobre o livro didático e desvendar suas nuances de cunho ideológico, extrapolando análises conteudísticas, constitui, sem dúvidas, um trabalho minucioso e de superação de grandes armadilhas. No entanto, nos atrevemos a afirmar que analisar as ideologias racistas disseminadas, através dos trechos literários, presentes no livro didático, é uma tarefa ainda mais escorregadia.

Para conseguir encontrar o ponto de interseção entre ensino e literatura, sob o prisma racial, foi necessário observar o compromisso com a educação sem deixar de levar em consideração a peculiaridade da produção literária. Contudo, tendo em vista o objeto sobre o qual realizamos a nossa análise, é que não podemos deixar de sobrepor a necessidade da construção de uma educação anti-racista à tão proclamada “liberdade poética”.

Em hipótese alguma pretendemos confinar o fazer poético às amarras do considerado “politicamente correto”. Afinal a nossa pesquisa não se dá sobre obras

literárias difusas e sim sobre o processo de seleção e recorte de excertos literários, incluídos, de forma repetitiva e consequentemente intencional, em um material didático, considerado imprescindível ao ensino e adotado em âmbito nacional. Nesse sentido, cumpre salientar que a grande problemática, nos livros didáticos analisados, não está na presença de obras e poemas tão célebres como *O Cortiço* e *O Navio negreiro*. Pelo contrário, estas obras são fiéis ao momento histórico-cultural no qual foram produzidas e devem constar do livro didático desde que o discurso, presente nos mencionados livros, forneça as pistas necessárias para o leitor compreender a dimensão das relações raciais, na sociedade brasileira, principalmente no século XIX. Negligenciar essas informações é no mínimo não cumprir o verdadeiro papel do livro didático.

Sendo assim, a grande problemática está no fato de obras, como as anteriormente citadas, serem as únicas formas de representação, ou para sermos enfáticos, de representação estereotipada e distorcida da população negra nos livros didáticos analisados. Ou seja, os estudantes negros e negras de escolas públicas de todo o país só vislumbram suas representações na Literatura brasileira presente no livro didático na condição de escravo, demônio, animal, objeto sexual, etc. A população negra está incluída no livro didático, mas apenas de forma pejorativa, pois, a verdadeira Literatura negra, que apresenta um eu-lírico ou personagens que se querem e se desejam negros e negras, sem visões pejorativas ou estereotipadas, está completamente excluída do material em questão.

Assim, é que, diante de tudo que foi discutido e de todas as inferências que podem ser realizadas, podemos afirmar que foi confirmada a hipótese de que o livro didático, como instância legitimadora, apresenta uma seleção de trechos literários que corroboram com o plano da tradição canônica, mesmo após a sanção da lei 10.639/2003, deixando representada de forma distorcida e estereotipada, quando não completamente

relegada ao ostracismo, a representação literária positiva da população negra e seu legado civilizatório.

Ao passearmos um pouco por outros elementos do livro didático além dos trechos literários em si, pudemos observar que, tanto o discurso nele presente, como a sua organização e o seu posicionamento “seletivo”, do ponto de vista histórico-cultural, já nos forneciam o caminho que o tema da **diversidade racial** iria trilhar, através dos versos e das narrativas. A partir de uma visão geral dos elementos constituintes do livro didático, vislumbramos como esse material pedagógico apresenta mais do que uma simples seleção de trechos literários ratificadores do plano da tradição. O livro didático lança mão de todos os instrumentos de que dispõe, como os trechos literários, as imagens<sup>14</sup>, e o seu próprio discurso no sentido de implementar um projeto, de manutenção do *status quo* e conseqüente aniquilação do *Outro*, ou seja, um projeto de manutenção e propagação do racismo.

A forma como os elementos nele presentes, literários ou não, é organizada revela a complexidade arquitetônica do projeto ideológico sustentador do racismo. Na verdade, podemos afirmar que o livro didático usa, ou melhor, manipula os trechos literários a favor de suas ideologias de forma consciente, coerente e estratégica. Mais do que isso, os livros analisados escondem, camuflam seu projeto racista, através da licença poética dos excertos, o que caracteriza a essência do racismo velado peculiar ao racismo à brasileira. No momento em que, o livro didático, através de todos os instrumentos de que dispõe - imagem, excertos literários e discursos -, encontra com o leitor para o qual foi pensado, que não possui capital político e lingüístico para perceber as ideologias subjacentes, há a efetivação de um projeto ideologicamente pensado e arquitetado, em perfeita consonância com o racismo. E é aí que o livro didático se torna ainda mais

---

<sup>14</sup> Cf. Apêndice B.

perverso. Ou seja, paradoxalmente à sua verdadeira função, o livro didático se constitui como um complexo meio de aperfeiçoamento das mais antigas e históricas técnicas de dominação.

Sendo assim, é inegável que os livros didáticos analisados não contemplam de forma positiva a pluralidade étnica e cultural do nosso país. Desse modo, valendo-nos da terminologia adotada pelo próprio MEC, na avaliação dos livros didáticos, observamos, em decorrência da pesquisa realizada, que, do ponto de vista racial, os livros analisados podem e devem ser classificados como “não recomendados/excluídos”. Buscamos, através dessa classificação, chamar atenção para a urgência de se incluir, na equipe técnica de avaliação do livro didático, profissionais capacitados academicamente, na área de Educação e relações raciais e com experiência de militância no Movimento Negro, na observância e reconhecimento do caráter complementar e não antagônico desses dois pólos. Dessa forma, juntamente com outras medidas, inclusive de incentivo à produção de livros didáticos em consonância com a Lei 10.639/03, os estudantes negros e negras poderão deixar de ser educados com um material que os força a auto-rejeição, os leva a introjetar uma identidade que não condiz com sua estética, com sua herança cultural e com seu capital simbólico, fatores responsáveis pela criação na criança negra de um sentimento de inferioridade, enquanto os alunos brancos deixarão de desenvolver e reafirmar a partir do material didático seu complexo de superioridade.

Como pudemos observar no segundo capítulo, o MEC tem incentivado e publicado material didático em consonância com a Lei 10.639/03. No entanto, esses materiais têm se resumido a kits, para-didáticos, sobretudo infantis, ou até mesmo livros teóricos a respeito da questão. Não há uma verdadeira mobilização e incentivo no sentido de mudar os livros didáticos que estão no mercado e são adotados pelo MEC ou

até mesmo produzir outros livros didáticos que estejam realmente em consonância com a referida Lei. Essa postura do MEC se revela extremamente contraditória uma vez que ao mesmo tempo em que essa instituição investe em materiais didáticos para a implementação da Lei 10.639/03 fornece e investe fundos ainda maiores para a distribuição ampla, sistemática e sem ressalvas de livros didáticos altamente perniciosos do ponto de vista das relações raciais.

Se o objetivo da Lei 10.639/03 não é realmente incluir uma disciplina específica sobre a temática no currículo e sim mudar de forma significativa o cotidiano escolar sobre a perspectiva racial, o livro didático precisa ser mudado urgentemente, pois materiais didáticos paralelos não vão em hipótese alguma atingir o problema da forma desejada. Além desses materiais didáticos não chegarem às escolas na mesma proporção dos livros didáticos convencionais eles podem até mesmo nem serem usados.

São os livros didáticos de Língua Portuguesa, História, Geografia e etc, que compõem o cotidiano escolar e são inquestionavelmente utilizados de forma assídua e sistemática pelos professores que muitas vezes não tem disposição, formação, ou até mesmo tempo disponível para buscar outros materiais de suporte. O livro didático hoje possui uma abrangência bastante significativa. Sendo assim, a inclusão, por exemplo, da verdadeira literatura negra nos livros didáticos de Língua Portuguesa vai no mínimo proporcionar aos educandos a oportunidade de se vislumbrarem de forma positiva tendo acesso a uma outra perspectiva educacional a partir da abordagem literária.

Sabemos também que o papel do livro didático é orientar, sugerir e propor ao educador uma seleção de conteúdos que vão nortear sua prática pedagógica e ao educando uma introdução dos conteúdos necessários à construção do seu conhecimento. Portanto, cabe ao educador utilizar o livro didático, mas sem ficar dele refém. Cabe, ainda a ele proporcionar as condições para que seu aluno tenha acesso e compreenda os

vários tipos de discurso. Ele também precisa desenvolver no seu aluno a habilidade de identificar o espaço social no qual o discurso é proferido, o que esse discurso veicula, o que silencia, e, nesse caso, as causas e conseqüências desse silenciamento.

Afinal, por mais que elaboremos e lancemos mão de um material didático plural que contemple o que preconiza a referida lei, o professor que não estiver capacitado não conseguirá desempenhar um bom trabalho na medida em que absorve o discurso sem rejeitá-lo. Sendo assim, é importante que o curso de formação de professores inclua em suas ementas e discuta, em sala de aula, autores que problematizem e esclareçam as questões raciais, no sentido de capacitá-los para proporcionar aos seus educandos o desenvolvimento de uma visão crítica e questionadora. É dever do educador exercer como agente de formação cultural um papel crítico, visando à superação dos conflitos existentes na sociedade, resultantes, sobretudo, da falta de respeito à alteridade e da não aceitação das diferenças.

Nesse sentido, conforme explicitamos no segundo capítulo teórico, podemos afirmar que o caráter ideológico integrado ao papel das instituições educacionais se resume em três diretrizes: “o que se aprende”, “como se aprende” e “para que se aprende”. Como neste trabalho, procuramos privilegiar a questão “do que se aprende” e “para que se aprende”, sabemos que deixamos uma lacuna concernente ao “como se aprende”. Tal lacuna poderá ser preenchida justamente através da análise de como os professores de língua portuguesa vêm sendo capacitados, ou não, para implementar a Lei 10.639/03 e consequentemente como eles estão trabalhando no sentido de desconstruir os estereótipos tão presentes nos livros didáticos. Analisar como vem sendo construída a formação dos professores, no sentido de minimizar os conflitos raciais, nas mais diversas esferas da educação, representará uma visão ainda mais ampla

dos desafios que a implementação da Lei 10.639/03 vem enfrentando e, conseqüentemente, dos trâmites necessários para reverter tal quadro.

Uma outra possibilidade de análise poderá ocorrer a partir do retorno à diretriz de “o que se aprende”, voltada mais especificamente para a receptividade dos conteúdos transmitidos pelo livro didático, mas não mais uma vez sob o prisma do material didático e sim sob o olhar para quem esse livro didático se destina. À luz da estética da recepção, pode-se observar a forma como o leitor, em especial, os adolescentes do ensino médio, devido a sua fase ainda em formação, recebe e percebe os trechos literários presentes no livro didático.

Ou seja, compreendendo o texto artístico como um ponto de interseção entre o leitor e o escritor, deve-se definir qual seria o lugar reservado ao receptor adolescente, isto com o intuito de identificar as necessidades e as categorias receptivas do referido público-alvo. A estética da recepção constitui um dos arcabouços teóricos mais recomendáveis para apontar alternativas metodológicas do ensino de Literatura, a fim de tornar factível a inclusão do jovem receptor no processo de interpretação pessoal. Dessa forma, tal pesquisa ajudará a visualizar como a experiência estética poderá influenciar na construção da própria identidade do jovem leitor que interpreta as informações trazidas pelo texto, de acordo com suas condições particulares de recepção, realizando analogias entre o texto e suas experiências pessoais, através do que Jauss definiu como “*katharsis*”.<sup>15</sup> (JAUSS, 1979)

Para investigar como o efeito estético das obras literárias presentes no livro didático pode influenciar na construção da identidade dos adolescentes, será necessário

---

<sup>15</sup> Segundo o autor, “Designa-se por *katharsis* (...) aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique”. (Ibid, p.81).

compreender a estética da recepção como uma corrente de análise literária que tem como perspectiva as condições de recepção dos textos e a contribuição para a formação de leitores do texto literário, inclusive com possibilidade de mudança de expectativa, sabendo-se que o bom desenvolvimento de elementos da personalidade em formação requer o trabalho de universo estético e universo real em consonância.

A recepção deverá abarcar a problemática da leitura e o efeito dessa leitura no respectivo receptor. Para tanto, precisa ser observado até que ponto os conteúdos presentes nos livros didáticos analisados são adaptados à realidade dos educandos. Dito de outra forma, se o educando vê significação naquilo que foi convencionado e estabelecido como norma ou padrão e conseqüentemente, como os estudantes se relacionam com a forma como se vêm ou não representados no livro didático.

Ainda no que se refere à diretriz de “o que se aprende” e “para que se aprende” podemos ressaltar a possibilidade de direcionar os holofotes para a questão de gênero atrelada à raça no livro didático. Devido a grande reincidência de excertos literários que veiculam estereótipos atribuídos à mulher negra, o que já constitui a cristalização da suposta subalternidade, torna-se mais do que interessante e sim necessário realizar uma análise do livro didático sob a especificidade de gênero dentro do plano racial. Fica também como uma proposta a construção de um trabalho que busque propor alternativas práticas para minimizar as ideologias racistas analisadas nos livros didáticos aqui apresentados. Enfim, sem dúvidas, são diversos os caminhos que podem ser trilhados na perspectiva dos estudos das relações entre literatura, educação e diversidade racial e é por isso que deixamos estas diversas propostas de investigação para posteriores pesquisas já que esta, por razões óbvias, não as pôde abarcar.

Vale ressaltar também que a lei esbarra em outras problemáticas, como bibliotecas mal aparelhadas e os entraves provenientes do tradicionalismo no sistema

educacional. Todavia, como o objetivo não é exaurir a questão e sim suscitar algumas reflexões no que se refere à viabilidade instrumental para a implementação democrática da Lei 10.639/03 é que foram analisados apenas livros didáticos.

Por fim, temos consciência que esse trabalho carece de uma abordagem mais abrangente, a partir de uma análise que consiga abarcar todos os materiais didáticos de Língua Portuguesa, oferecidos pelo Estado ou até mesmo estabelecer uma comparação entre o referido material e os livros didáticos utilizados por escolas particulares. Dessa forma, abrimos espaço para futuras pesquisas que venham ampliar a nossa análise ou até mesmo criticá-la ou revisá-la, a fim de contribuir ainda mais para a construção de uma educação anti-racista e consequentemente para a implementação da Lei 10.639/03. Nesse sentido, desejamos, sobretudo, que essa pesquisa abra mais um caminho para o diálogo entre os órgãos oficiais, educadores, estudiosos, sociedade civil organizada e produtores do livro didático para que juntos possamos elaborar e efetivar alternativas práticas de reverter as ideologias racistas presentes no livro didático buscando inclusive superar a fase da denúncia em busca da construção de um livro didático que prime pela equidade.

A partir da nossa análise, torna-se inegável que urge proceder a uma revisão do livro didático. Sabemos que o sistema educacional de uma nação delineia para que tipo de sociedade estamos rumando e é nesse sentido que podemos dizer que estamos construindo uma sociedade cada vez mais perversa, tendo em vista a complexidade que constitui os desafios que comprometem a efetiva implementação da lei 10.639/03. Afinal, leis e ações desse caráter, se efetivadas, abalam a manutenção do *status quo*. Dessa forma, a elite, na incessante luta pela manutenção dos seus privilégios, sempre lançará mão de todas as estratégias possíveis para inviabilizar, deturpar, distorcer ou até mesmo omitir o discurso contra ideológico desses instrumentos de reparação.

Em contrapartida, como já ficou evidenciado no levantamento histórico do nosso segundo capítulo, o movimento negro brasileiro vem ao longo de sua história educando na perspectiva da lei 10.639/03, obviamente, muito antes dessa ter sido implementada. Até mesmo por que, como também já comentamos, a lei 10.639/03 surge da própria reivindicação de tais movimentos. Por isso, podemos afirmar que algumas mudanças, ainda que singelas, vêm acontecendo no interior da sociedade brasileira no tocante às relações raciais. Dessa forma, apesar de todos os desafios elencados, podemos afirmar que a lei 10.639/03 continua representando um passo importante na luta do negro brasileiro por equidade. É preciso incluir autores que por questões óbvias, estão no ostracismo, e assim rumaremos para uma outra perspectiva de educação, uma educação mais plural, portanto, libertadora. É nessa perspectiva, de libertação, que precisamos compreender a educação e, sobretudo, o ensino de literatura, nos desfazendo das amarras provenientes de todos os tipos de preconceito.

Tratamos aqui não do sentido tradicional, lugar-comum, da palavra libertação. Nos referimos à palavra libertação no sentido mais prático e polissêmico da palavra. O livro didático é escravo do racismo, escravo do complexo de superioridade branca em função do complexo da inferioridade negra. O livro didático, do ponto de vista racial, se encontra em cativeiro epistemológico e metodológico. Ele tem sido construído como o subalterno escravo do culto à branquitude, do sadismo, das práticas genocidas, da distorção histórica, dos ranços cientificistas do século XIX, da política de mestiçagem, do mito de democracia racial. Enfim, o livro didático é o exemplo de servilidade ignóbil a todas as ideologias sustentadoras do racismo a partir do momento que manipula seus conteúdos em favor das referidas ideologias, sobrepondo o racismo a sua verdadeira função.

A metáfora, bem como outras figuras de linguagens, presente no livro didático é ideologicamente branca. Ela representa singularmente a palidez do racismo, a exacerbação do culto à branquitude e o desbotar da política de mestiçagem. Por isso, o livro didático precisa passar por um processo de libertação no sentido de desarraigar o tronco dos estereótipos, de demolir a senzala do embranquecimento, de exterminar a essência do feitor e do capitão do mato incrustado no eu-lírico, de extinguir o açoite estalado através de cada rima, cada métrica, cada figura de linguagem cada tessitura de narrativa, ou seja, de derrubar a ditadura da brancura nas figuras de linguagem. O livro didático precisa recorrer ao quilombo da literatura negra no sentido de quebrar o elo das correntes do racismo. Para tanto, a sua revisão é um dos primeiros passos no longo caminho da conquista da libertação. A revisão deste tão importante material pedagógico precisa ser realizada, no sentido de ouvir as vozes que emanam desse lugar, observá-las, contemplá-las, e mais, perceber a importância de alforriar as vozes que vivem lutando para serem ouvidas e conseqüentemente saírem do ostracismo.

Somente assim as negras Fulôs, os Macunaímas, as Irenes, os Pelés, os Sacis, as Bertolezas, Ritas Baianas e Mães-pretas cederão ou compartilharão espaço com a Outra Negra Fulô (Oliveira Silveira), com o Cassul-Buanga (Nei Lopes), a Ponciá (Conceição Evaristo), o Caiodê (Muniz Sodré), o Muleque (Solano Trindade), a Musa da Guiné (Luiz Gama), A preta Suzana (Maria Firmina dos Reis) e outras e outros mais que vierem no sentido de representar no texto literário a ginga das Nzingas, o heroísmo de Zumbi, a coragem das Teresas do Quariterê, a persistência de Samora Machel e Nelson Mandela, a ousadia das Zeferinas e a petulância das Luizas Mahin. Dessa forma será possível resgatar também, através do texto literário, a verdadeira história da população negra no Brasil e no continente africano. Para isso é necessário deixarmos de ser educados em uma perspectiva extremamente eurocêntrica, buscando libertar da prisão

perpétua as diversas produções da verdadeira literatura negra brasileira bem como das literaturas africanas em língua portuguesa.

Dessa maneira será possível então que o Exu do poema de Limeira apareça não em oposição ao Jesus do Auto da compadecida, e sim, ao lado. Ambos como alternativas possíveis presentes no livro didático. Rumaremos finalmente para a libertação, quando o livro didático tiver seu discurso, suas imagens e, sobretudo suas metáforas, em consonância não somente com a brancura da neve, mas também com o brilho do perfil azeviche. Não queremos, vale salientar, um racismo às avessas no livro didático, queremos apenas um *Acerto de Cotas* (Lande Onawale), a *Exortação* (Maurício Gomes), a nossa *Integridade* (Geni Guimarães). *Queremos (o) o passado bom* (Oliveira Silveira), “Sem essa de mãe-preta e pai-joão”, Queremos o passado bom... “do quilombo dos negros livres no mato e de lança na mão”, Queremos o passado bom... com a certeza de que *Zumbi é Senhor dos Caminhos* (Jônatas Conceição), Queremos “retomar toda história de todos os fatos”, Queremos o passado bom... e “contar todas as verdades para todas as idades”, Queremos o passado bom... “do quilombo dos Palmares (...)”. Queremos o passado bom... “do teu mito que para sempre se refaz em liberdade, liberdade, liberdade”, Queremos o passado bom... Um presente transformador para colhermos os frutos do futuro de forma igualitária.

Para isso, então:

Que o poema venha cantando  
ao ritmo contagiante do batuque  
um canto quente de força,  
coragem, afeto, união  
Que o poema venha carregado  
de amarguras, dores,

mágoas, medos,  
feridas, fomes...

Que o poema venha armado  
e metralhe a sangue-frio  
palavras flamejantes de revoltas  
palavras prenhes de serras e punhais...

Que o poema venha alicerçado  
e traga em suas bases  
palavras tijolantes  
pontos cimetantes,  
portas, chaves, tetos, muros

E construa solidamente  
uma fortaleza de fé  
naqueles que engordam  
o exército dos desesperados  
Para que nenhuma fera  
não mais galgue escadas  
à custa de necessidades iludidas...

E nem mais se sustente  
com carne, suor e sangue  
dum povo emparedado e sugado  
nos engenhos da exploração!

(Oubi Inaê Kibuko)

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; FADEL, Tatiana; PONTARA, Nogueira Marcela. *Português: língua, literatura e produção de texto*. Volumes 1, 2 e 3. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

ABRAMOVICH, Fany. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.

ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

AMARAL, Emília et al. *Novas Palavras*. Volume único. São Paulo: FTD, 2003.

ANDERSON , Benedict. *Nação e Consciência Nacional*. Editora Ática: São Paulo, 1989.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de . *Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites, século XIX (acrescido de Posfácio)*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

BALIBAR, Etienne. *Racismo y nacionalismo*. In: Raza, nación y clase. IEPALA: s/N, 1988.

BASTIDE, Roger. *Estereótipos de negros através da literatura brasileira*. In: Estudos afro-brasileiros. São Paulo.Ed. Perspectiva. 1973.

BAZZANELLA, W. Valores e estereótipos em livros de leitura. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4. mar. 1957.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. *Negritando*. Belém: Graphite, 1993

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. *Negritude e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

\_\_\_\_\_. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BHABHA, K. Homi. *O local da cultura*. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2007.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa nacional do livro didático: histórico e perspectivas*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Língua Portuguesa: catálogo do Programa Nacional do Livro para Ensino Médio: PNLEM/2009/ Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa nacional do livro didático*. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em 15 jul 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional*. Brasília: MEC, 2002. [ Links ]

BRASIL. Ministério da Justiça. Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira. In: *Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, 3. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

CADEMARTORI, Lúcia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio *Literatura e Sociedade*. 8ª. Ed. São paulo: Cia. Editora Nacional, 2000.

CARDOSO, Sílvia Helena. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COELHO, Nelly. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. São Paulo: Ática, 1993.

COMAS, Juan. *Os Mitos Raciais*. In: Raça e Ciência I. São Paulo: Perspectiva, 1960.

CORREIA, Lepê Severino. O Contexto Educacional e sua natureza seletiva e discriminatória. In: QUINTAS, Fátima (Org). *O Negro: identidade e cidadania*. Anais do IV Congresso Afro-Brasileiro. Recife : Ed. Massangana, 1995.

DAMASCENO, Benedita Gouveia. *Poesia Negra no Mordenismo Brasileiro*. São Paulo: Pontes, 1988.

DE PAULA, W.J. *Meu poema*. In: Cadernos negros3. São Paulo: ed. dos autores, 1982.

FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. 1º. Ed Curitiba: Base editora, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *O trabalho: uma análise da ideologia do livro didático*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1980, (dissertação de Mestrado).

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978.

FRANTZ, Fanon. *Os condenados da terra*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

GOMES, Heloisa Toller. *O negro e o romantismo brasileiro*. São Paulo: Atual, 1988.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995;

GOODE, William J.; HATT, Paul K. *Métodos em pesquisa social*. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1975.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Imagens do negro na literatura infantil*.

Disponível: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 30 jul, 2005.

HOLLANDA, G. A. *A pesquisa dos estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro*. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, v.2, n.4, mar. 1957.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: S/C Ltda, 2001.

IANNI, Otávio. *Escravidão e história*. In: Debate e Crítica. São Paulo, n.6, 1975.

JAUSS, Hans Robert. O Prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: COSTA LIMA, Luiz.(Org.) *A Literatura e o Leitor*. Textos de estética da recepção, RJ: Paz e Terra, 1979.

KIBUKO, Oubi Inaê. Cadernos Negros n. 7. Edição dos autores, 1984.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LOPES, Milano. *O racismo nos livros didáticos*. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.folhadomeioambiente.com.br/fma-104/capa104.htm>  
Capturado em 15 de novembro de 2001.

LOPES, NEI, *Incursões sobre a Pele*, Rio, Artium, 1996.

MAIA, João Domingues. *Português Série Novo Ensino Médio*. Edição compacta. São Paulo: editora ática, 2003.

MOORE, Carlos. *Movimento Negro e educação*. Disponível: Fonte:  
[WWW.ADITAL.COM.BR/SITE/NOTICIA.ASP?LANG=PT&COD=4545](http://WWW.ADITAL.COM.BR/SITE/NOTICIA.ASP?LANG=PT&COD=4545), 2005.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: Novas Bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007

MUNANGA, Kabenguele. *Prefácio*. In: *Racismo e Sociedade: Novas Bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEGRÃO, Esmeralda V. *Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis: diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

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

OLIVEIRA, Maria Anória de J. *Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989*. 2001, Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da UNEB, Salvador, 2003.

ONLINE, Vermelho. *Bahia reage a declarações preconceituosas de professor da UFBA*. Disponível em: < [www.vermelho.org.br](http://www.vermelho.org.br) > Acesso em 25 de março de 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PINTO, Regina Paim. *O livro didático e a democratização da escola*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1981 (dissertação de mestrado).

POUND, Ezra. *Abc da Literatura*. Editora Cultrix: São Paulo, 1997.

PRETTO, Nelson. *Os livros de ciência da 1ª à 4ª séries do 1º grau*. Salvador, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1983 (dissertação de mestrado)

RIBEIRO, Ronilda Yakemi. *Políticas de Ação Afirmativa e a Temática Racial no Projeto de Educação Para a Paz*. In: SANTOS, Jocélio Teles Dos (Org.). *Educação e os Afro- Brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Bahia: Novos Toques, 1997.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1935.

ROMERO, Sílvio. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura*. Educação e Pesquisa. Vol. 29. ISSN: 1517-9702. São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. *Literatura Infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, Joel Rufino. *Livro didático, um mal necessário*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984.

SANTOS, Neusa. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SARAIVA, Juracy Assmann, Critérios para a análise e seleção de textos de literatura infantil. In: SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004.

\_\_\_\_\_. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Jônatas Conceição da. *A crase não foi feita para humilhar ninguém: o livro de português*. Trabalho produzido para o curso de especialização em lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1986.

SILVA, Júlio Romão da. *Luís Gama e suas poesias satíricas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981. p.110-112.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SODRÈ, Muniz. África. In:\_\_\_\_\_. *Santugri*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988. p. 24-25.)

SOUZA, Elizabeth. *Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs*. In: CAVALLEIRO (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: editora scipione, 2006.

VERDE, Maria Eunice. *O livro didático e a formação do leitor*. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1985 (dissertação de Mestrado).

VAZQUÉZ, Adolfo Sanchez. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VELOSO, Caetano. *Sampa*. In: *Circuladô Vivo*. Rio de Janeiro: Polygram, 1992. disco 1 (66 min.) 48 canais, estéreo. 510459-2.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1987.

**APÊNDICE**

APÊNDICE A – Documentos comprobatórios das tentativas de diálogo com os órgãos oficiais da educação para obtenção dos livros didáticos.

Of. nº 01/08

Salvador, 17 de outubro de 2008

Att.: RAFAEL TORINO.

**Ref.: Solicitação de livros didáticos para realização de pesquisa**

Prezados,

Solicito o envio de um exemplar de cada livro de Língua Portuguesa destinado ao Ensino Médio e que foi adotado pelo Ministério da Educação para finalidade de desenvolvimento de pesquisa que dará origem a minha dissertação de mestrado. Tal pesquisa vem sendo desenvolvida na Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal da Paraíba sob orientação da Professora Dra. Elisalva Madruga Dantas. A pesquisa possui como objetivo principal contribuir de forma significativa para a implementação da Lei 10.639/03 nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, especialmente a parte de Literatura. Peço urgência no atendimento ao meu pedido uma vez que a minha defesa deverá ser realizada em março do ano de 2009. Já havia feito esta solicitação há alguns meses atrás mas infelizmente, somente há pouco tempo me informaram que devia encaminhar esta solicitação para o respectivo endereço. Inclusive, peço desculpas por esta solicitação seguir sem o carimbo da instituição pelo fato de há dois meses ter voltado a residir em Salvador- BA. Ciente da melhor acolhida ao meu pedido, desde já agradeço.

Atenciosamente,

**Ivana Silva Freitas**

**Mestranda em Letras – UFPB**

Rua das Mercedárias, n. 35 E  
Dom Avelar – CEP: 41315-170  
Salvador (BA) Fone: 8256-0139  
E-mail: [ivana.letas@yahoo.com.br](mailto:ivana.letas@yahoo.com.br)

Of. nº 01/09

Salvador (BA), 27 de março de 2009

À Coordenação de Diversidade Racial, de Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

**Ref.: Apoio à dissertação sobre a Lei 10.639/03 e o livro didático**

Prezados,

Tendo em vista as inúmeras tentativas, sem êxito, de conseguir os livros didáticos para o desenvolvimento da minha dissertação de mestrado, solicito o apoio da Coordenação de Diversidade Racial, de Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia para solucionar este impasse. A referida dissertação trata do racismo veiculado através dos livros didáticos de Língua Portuguesa, especialmente na parte de Literatura, destinados ao Ensino Médio e elaborados após a sanção da Lei 10.639/03 (Lista em anexo). Vale ressaltar a importância do desenvolvimento e conclusão deste trabalho não somente em uma perspectiva científico-acadêmica, mas também como possibilidade de intervenção efetiva na educação em prol da implementação democrática da lei 10.639/03. Peço urgência no atendimento ao meu pedido uma vez que a minha defesa deverá ser realizada em maio de 2009. Limitada ao exposto, colho do ensejo para renovar meus votos de reiterada estima e agradeço antecipadamente o atendimento desta demanda.

Atenciosamente,

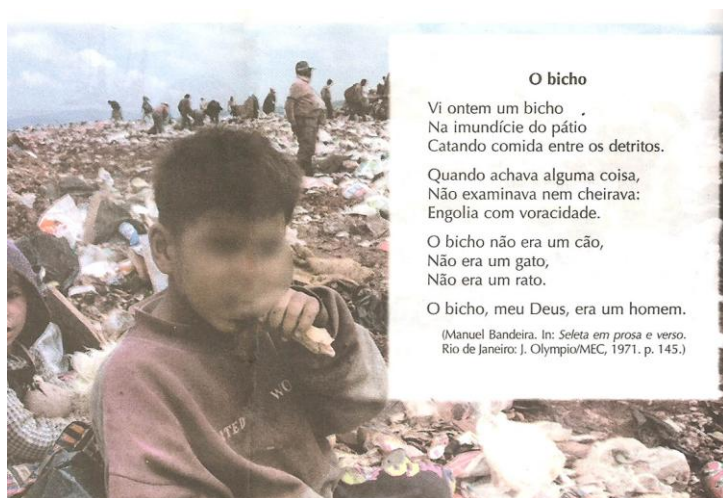
**Ivana Silva Freitas**

**Mestranda em Letras – UFPB**

Rua das Mercedárias, n. 35 E  
Dom Avelar – CEP: 41315-170  
Salvador (BA) Fone: 8256-0139  
E-mail: [ivana.lettras@yahoo.com.br](mailto:ivana.lettras@yahoo.com.br)

APÊNDICE B – Ilustrações retiradas dos livros didáticos analisados.

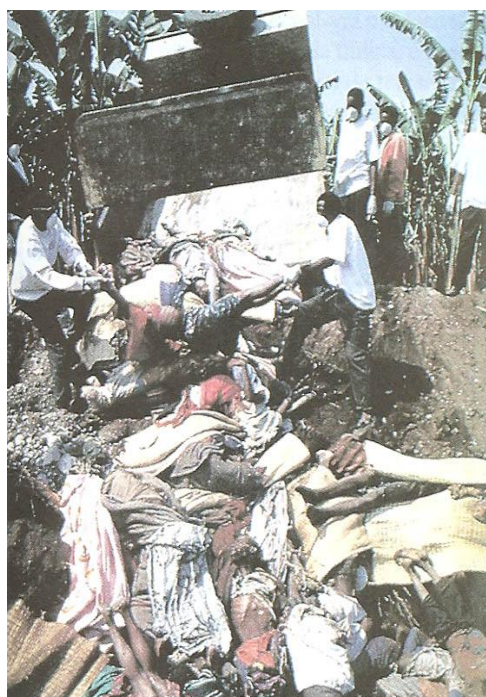
### A POPULAÇÃO NEGRA RELACIONADA À EXTREMA POBREZA, À MISÉRIA E À SUJEIRA



(CEREJA;MAGALHÃES, op. cit., p.28)



(MAIA, op. cit, p. 197)



(CEREJA;MAGALHÃES, op. cit., p.29)



(SARMENTO, op. cit., p. 390)



(MAIA, op. cit., p. 17)

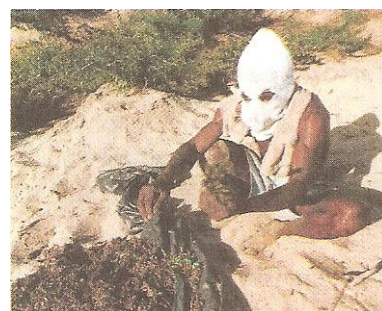


(SARMENTO, op. cit., p. 372)

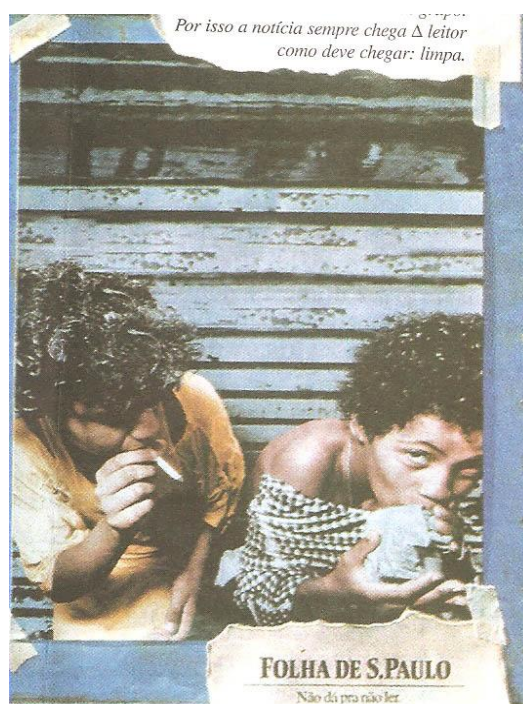
## ASSOCIADA À MARGINALIDADE OU MALANDRAGEM



(CEREJA;MAGALHÃES, op. cit., p.221)



(MAIA, op. cit., p.271)



(CEREJA;MAGALHÃES, op. cit., p.425)



(AMARAL et al., op. cit, p. 432)



(MAIA, op. cit., p. 284)



(MAIA, op. cit., p. 283)

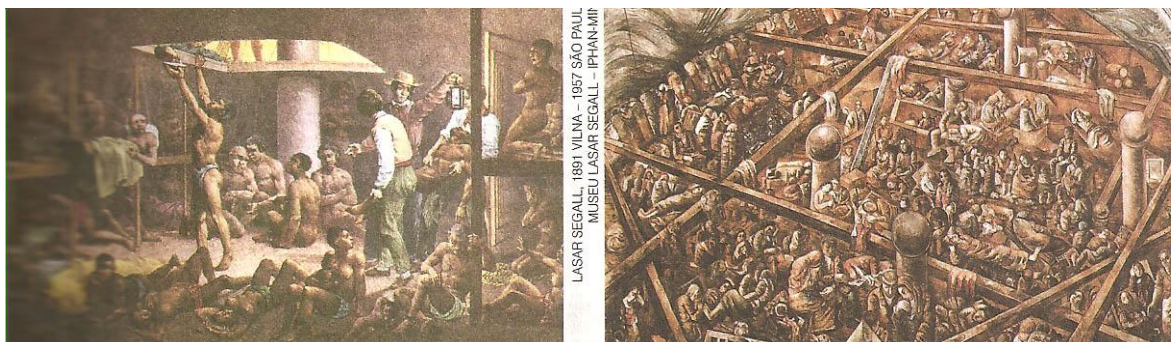
## ASSOCIADA À ESCRAVIDÃO



(SARMENTO, op. cit., p.82)



(TERRA; NICOLA, op. cit, p. 391)



(ABAURRE;PONTARA;FADEL, op. cit., vol.2, p. 47/MAIA, op. cit., p.169)



(AMARAL et al., op. cit, p. 528)



(Ibid, p. 137)



(Ibid, p. 594)

### CARICATURADA E/OU FOLCLORIZADA



(CEREJA;MAGALHÃES, op. cit., p.353)



Cena da peça Gota d'água (2001), dirigida por Bibi Ferreira.

(TERRA; NICOLA, op. cit, p. 375)



(SARMENTO, op. cit., p. 142)

**A POPULAÇÃO BRANCA APRESENTADA DE FORMA EUROCÊNTRICA:  
Culto à Branquitude**



(CEREJA; MAGALHÃES, op. cit., p.128)



(ABAURRE; PONTARA; FADEL, op. cit., p.68)



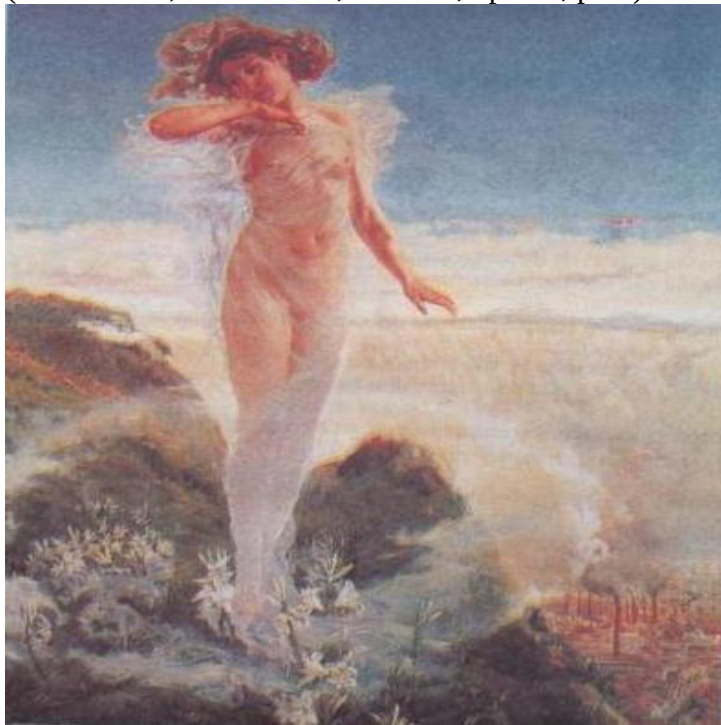
(CEREJA; MAGALHÃES, op. cit., p.130)



(AMARAL, et al., op. cit, p. 98)



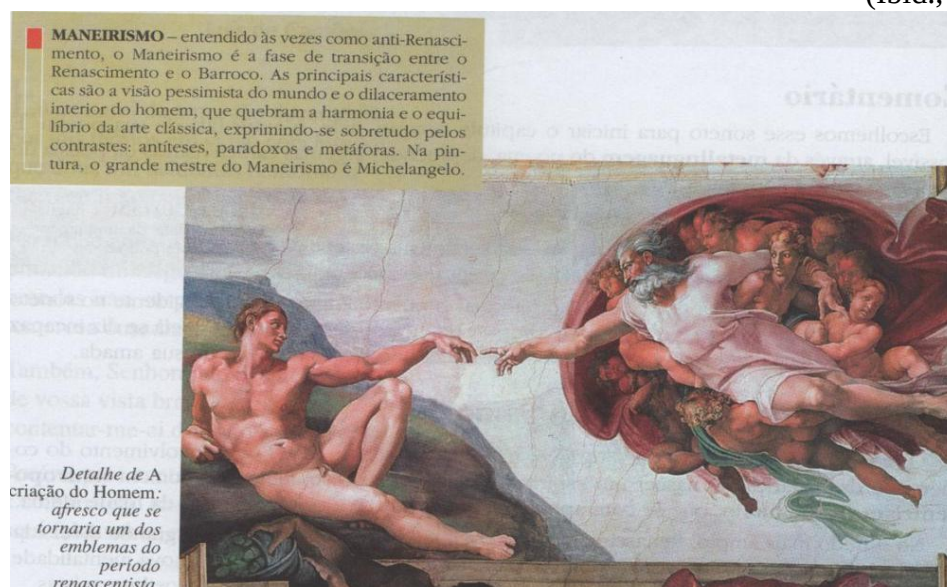
(ABAURRE; PONTARA; FADEL, op. cit., p.66)



(CEREJA; MAGALHÃES, op. cit., p. 306)



(Ibid., p. 111)



(AMARAL, et al., op. cit, p. 60)

## ASSOCIADA À UM NÚCLEO FAMILIAR BEM ESTRUTURADO



(MAIA, op. cit., p. 25)



(AMARAL, et al., op. cit, p. 496)



(AMARAL et al., op. cit, p. 505)



(TERRA; NICOLA, op. cit, p. 392)

**ASSOCIADA À INTELECTUALIDADE**

(CEREJA; MAGALHÃES, op. cit., p.257)



(CEREJA; MAGALHÃES, op. cit., p. 287)



(TERRA; NICOLA, op. cit, p. 147)



(TERRA; NICOLA, op. cit, p. 403)



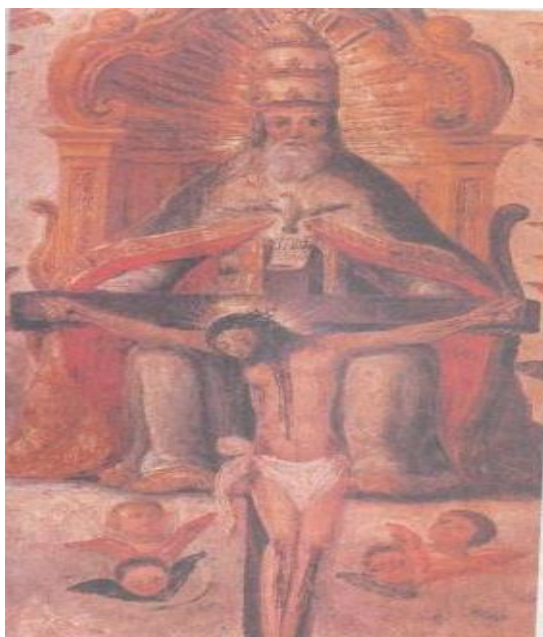
(AMARAL et al., op. cit, p. 547)



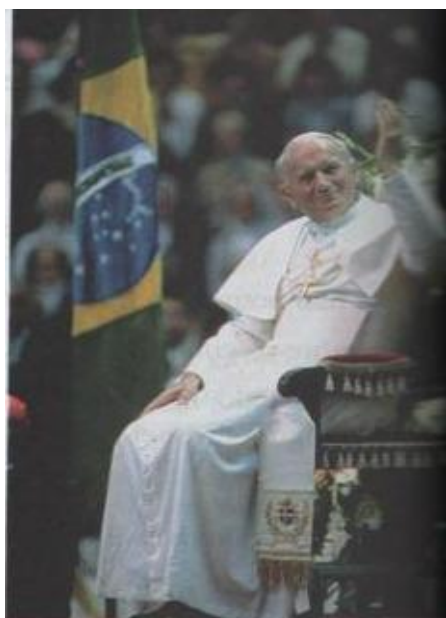
(AMARAL et al., op. cit, p. 519)

**ASSOCIADA À SUPERIORIDADE DIVINA**

(MAIA, op. cit., p. 121)



(MAIA, op. cit., p. 119)



(AMARAL et al., op. cit, p. 394)



(CEREJA; MAGALHÃES, op. cit., p. 50)

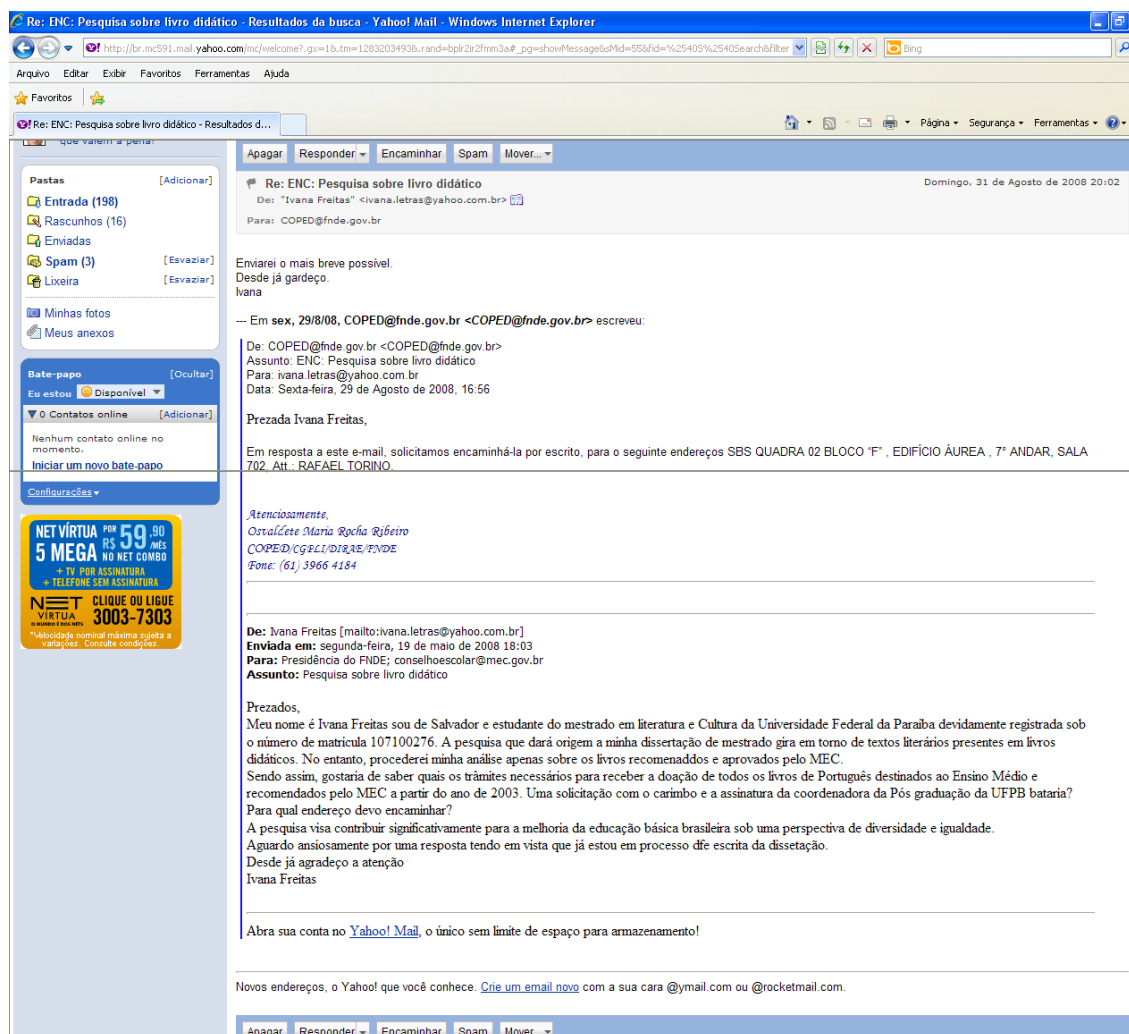


O beijo

Madona e o Menino  
em Majestade.

(CEREJA; MAGALHÃES, op. cit., p. 80)

## APÊNDICE C – Emails comprobatórios das tentativas de diálogo com os órgãos oficiais da educação para obtenção dos livros didáticos



LIVRO DE PORTUGUES - Resultados da busca - Yahoo! Mail - Windows Internet Explorer

http://br.mc591.mail.yahoo.com/mc/welcome?\_gl=1b,tm=1283203493b,rand=bpr2r2fmm3a#\_pg=showMessage&Mid=1058&id=%25405%2540search&filtz

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Favoritos

LIVRO DE PORTUGUES - Resultados da busca - Yahoo...

Yahoo! Meu Yahoo! Email Mais

Olá, ivana.letas Sair | Novíssimo Mail | Ajuda

Busca:  [Busca na web](#)

Mais de 200 MIL vagas de emprego

Digite seu nome: Área profissional: Digite seu e-mail: Nivel hierárquico: ANUNCIAR CURRÍCULO AGORA

Comercial e Vendas Telemarketing Administração Financeira Diretoria Gerência Supervisão / Chefia Profissional / Superior

Email Contatos Agenda Bloco de notas

Quais as novidades? - Email por celular - Opções

Verificar email Novo  Busca de email [Experimente o novo Yahoo! Mail](#)

Conheça homens que valem a pena!

Pastas [Adicionar]

- Entrada (198)
- Rascunhos (16)
- Enviadas
- Spam (3) [Esvaziar]
- Lixeira [Esvaziar]
- Minhas fotos
- Meus anexos

Bate-papo [Ocultar]

Eu estou Disponível

0 Contatos online [Adicionar]

Nenhum contato online no momento.

Iniciar um novo bate-papo

Configurações

SABE QUEM PODE SER MAIS RÁPIDO QUE

anterior | próxima | [Voltar para os resultados da busca](#) [Marcar como não lida](#) [Imprimir](#)

Apagar Responder Encaminhar Spam Mover...

LIVRO DE PORTUGUES

De: "COPEDE@fnde.gov.br" <COPEDE@fnde.gov.br>

Para: ivana.letas@yahoo.com.br

Cc: paulosantos@sec.ba.gov.br

Terça-feira, 4 de Novembro de 2008 12:43

OLÁ IVANA, CONFORME COMBINAMOS FAVOR ENTRAR EM CONTATO COM O SR. PAULO – COORDENAÇÃO DO LIVRO – SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – (71) 3115 1314, POIS JÁ FALEI COM O PAULO SOBRE A SUA SOLICITAÇÃO.

Atenciosamente,

Orsallete Maria Rocha Ribeiro

COPEDE/CGEL/DIRAE/FNDE

Fone: (61) 3966 4184

LIVRO DE PORTUGUES

Apagar Responder Encaminhar Spam Mover...

anterior | próxima | [Voltar para os resultados da busca](#) [Selecionar a codificação da mensagem](#) [Carregar todos os anexos](#)

Internet

100%

18:46

Lista livros didáticos - Resultados da busca - Yahoo! Mail - Windows Internet Explorer

http://br.mc591.mail.yahoo.com/mc/welcome?\_g=1&\_m=1283203493&rand=bpr2r2fmm3a#\_pg=showMessage&id=86&fid=%25405%2540Search&filter

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Favoritos

Lista livros didáticos - Resultados da busca - Yahoo! Mail

Verificar email Novo Busca de email Experimente o novo Yahoo! Mail

Não fique mais sozinho! Clique

Pastas [Adicionar]

- Entrada (198)
- Rascunhos (16)
- Enviadas
- Spam (3) [Esvaziar]
- Lixeira [Esvaziar]
- Minhas fotos
- Meus anexos

Bate-papo [Ocultar]

Eu estou Disponível

0 Contatos online [Adicionar]

Nenhum contato online no momento.

Iniciar um novo bate-papo

Configurações

NET VÍRTUA 1 MEGA POR R\$29,80/mês NO NET CONSUMO + 10 MB ASSINATURA + TELEFONE SEM ASSINATURA

NET VÍRTUA CLIQUE JÁ OU LIGUE 3003-7303

anterior próxima Voltar para os resultados da busca

Apagar Responder Encaminhar Spam Mover

Lista livros didáticos

De: "Ivana Freitas" <ivana.letas@yahoo.com.br>

Para: krsouza@sec.ba.gov.br

Terça-feira, 10 de Março de 2009 10:56

Prezado Kléber,

Após inúmeras tentativas, sem êxito, de conseguir os livros didáticos para o desenvolvimento da minha dissertação, através do funcionário da Secretaria de Educação do Estado Paulo Santos ([paulosantos@sec.ba.gov.br](mailto:paulosantos@sec.ba.gov.br) / Tel.3115-1314), venho através deste e-mail pedir o seu apoio na solução deste impasse.

Nesse sentido, segue abaixo a lista dos livros didáticos que ainda não consegui. Os cinco livros que consegui foi os que você me conseguiu no ACM ou os que eu consegui indo em algumas escolas solicitar e procurar nas bibliotecas. Após alista dos livros segue também alguns dos inúmeros e-mails de solicitação e diálogo com o referido funcionário da Secretaria inclusive com a recomendação da representante do setor responsável do MEC.

A partir do conhecimento do seu histórico de militância e consequente compromisso com a implementação da Lei 10.639/03 tenho a certeza da melhor acolhida ao meu pedido. Limitada ao exposto, colho do ensino para renovar meus votos de reiterada estima e agradeço antecipadamente o atendimento desta demanda.

Agradeço desde já.  
Ivana Freitas

- Português: Linguagens – Volumes 1, 2 e 3  
William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães
- Português – Projetos Volume único  
Carlos Emilio Faraco e Francisco Marto de Moura
- Português de olho no mundo do trabalho – Volume único  
Emani Terra e José de Nicola Neto
- Textos: leituras e escritas – Volume único  
Ulisses Infante
- Português – Volumes 1, 2 e 3  
José de Nicola Neto
- Língua Portuguesa- Projeto Escola e Cidadania para todos – Volume único - Harry Vieira Lopes, Zuleia de Felice Murrie, Jeosafá Fernandez Gonçalves, e Simone Gonçalves da Silva
- Língua Portuguesa – Coleção Vitória Régia  
Heloisa Harue Takasaki

--- Em ter, 11/11/08, COPED@fnde.gov.br <COPED@fnde.gov.br> escreveu:

De: COPED@fnde.gov.br <COPED@fnde.gov.br>  
Assunto: ENC: RES: ENC: LIVRO DE PORTUGUES  
Para: ivana.letas@yahoo.com.br  
Data: Terça-feira, 11 de Novembro de 2008, 9:59

OK.

Atenciosamente,  
Oswaldete Maria Rocha Ribeiro  
COPED/CGELI/DIRAE/FNDE  
Fone: (61) 3966 4184

De: Ivana Freitas [mailto:ivana.letas@yahoo.com.br]  
Enviada em: segunda-feira, 10 de novembro de 2008 20:31  
Para: COPED/DIRAE/FNDE  
Assunto: Re: RES: ENC: LIVRO DE PORTUGUES

OK. Osvaldete.

Estou trabalhando bastante nessa pesquisa e aguardando o retorno de Paulo em relação aos livros. Não tenha a menor dúvida de que enviarei os resultados, afinal, o objetivo maior d meu trabalho é contribuir de forma efetiva nessa área.

Um grande abraço e obrigada por tudo.  
Ivana Freitas

--- Em seg, 10/11/08, COPED@fnde.gov.br <COPED@fnde.gov.br> escreveu:

De: COPED@fnde.gov.br <COPED@fnde.gov.br>  
Assunto: RES: ENC: LIVRO DE PORTUGUES  
Para: ivana.letas@yahoo.com.br  
Data: Segunda-feira, 10 de Novembro de 2008, 18:49

Ok. Envie para nós o resultado.

Atenciosamente,  
Oswaldete Maria Rocha Ribeiro  
COPED/CGELI/DIRAE/FNDE  
Fone: (61) 3966 4184

De: Ivana Freitas [mailto:ivana.letas@yahoo.com.br]  
Enviada em: quinta-feira, 6 de novembro de 2008 19:15  
Para: paulosantos@sec.ba.gov.br  
Cc: COPED/DIRAE/FNDE  
Assunto: Re: ENC: LIVRO DE PORTUGUES

Prezado Paulo,

Conforme Osvaldete Ribeiro COPED/CGPLI/DIRAE/FNDE recomendou, estou entrando em contato para solicitar a disponibilização de um exemplar de cada um dos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio e adotados e recomendados pelo MEC com a finalidade de desenvolvimento de pesquisa que dará origem à dissertação de mestrado em Letras. A Lista dos livros segue abaixo:

- Português: Linguagens – Volumes 1, 2 e 3

William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães

- Novas palavras – Volumes 1, 2 e 3

Emília Amaral, Mauro Ferreira, Severino Antonio, Ricardo Leite

- Português – Projetos Volume único

Carlos Emilio Faraco e Francisco Marto de Moura

- Português – Volume único

João Domingues Maia

- Português de olho no mundo do trabalho – Volume único

Emani Terra e José de Nicola Neto

- Textos: leituras e escritas – Volume único

Ulisses Infante

- Português – Volumes 1, 2 e 3

José de Nicola Neto

- Português: Língua, Literatura, Produção de Textos – Volumes 1, 2 e 3

Maria Luiza Abaurre, Marcela Regina Nogueira, e Tatiana Fadel

- Português – Língua e Cultura – Volume único

Carlos Alberto Faraco

- Língua Portuguesa- Projeto Escola e Cidadania para todos – Volume único

Harry Vieira Lopes, Zuleia de Felice Murne, Jeosafá Fernandez Gonçalves, e Simone Gonçalves da Silva

- Língua Portuguesa – Coleção Vitória Régia

Heloisa Harue Takasaki

Peço também urgência no atendimento ao meu pedido tendo em vista que a defesa da dissertação deverá ocorrer no início do ano que vem.

Certa da melhor acolhida ao meu pedido, desde já agradeço.

Um abraço

Ivana Freitas

--- Em ter, 4/11/08, COPED@fnde.gov.br <COPED@fnde.gov.br> escreveu:

De: COPED@fnde.gov.br <COPED@fnde.gov.br>

Assunto: ENC: LIVRO DE PORTUGUES

Para: paulosantos@sec.ba.gov.br

Cc: ivana.letras@yahoo.com.br

Data: Terça-feira, 4 de Novembro de 2008, 12:47

OLÁ PAULO , CONFORME CONVERSAMOS AO TELEFONE HOJE , SOLICITEI A IVANA QUE ENTRE EM CONTATO COM VOCÊ , REFERENTE AOS LIVROS DE LÍNGUA PORTUGUESA, PARA PESQUISA DE MESTRADO. A ESTUDANTE É IVANA SILVA FREITAS (71) 8798 3823 , SE FOR POSSÍVEL ATENDÊ-LA. AGUARDO RETORNO.

Atenciosamente,

Osvaldete Maria Rocha Ribeiro

COPED/CGPLI/DIRAE/FNDE

Fone: (61) 3966 4184

Novos endereços, o Yahoo! que você conhece. [Crie um email novo](#) com a sua cara @ymail.com ou @rocketmail.com.

Novos endereços, o Yahoo! que você conhece. [Crie um email novo](#) com a sua cara @ymail.com ou @rocketmail.com.

Veja quais são os assuntos do momento no Yahoo! + Buscados: [Top 10](#) - [Celebidades](#) - [Música](#) - [Esportes](#)

Apagar Responder Encaminhar Spam Mover...



PESQUISA LIVRO DIDÁTICO - Resultados da busca - Yahoo! Mail - Windows Internet Explorer

http://br.mc591.mail.yahoo.com/mc/welcome?\_g=1&\_tm=1283203493&rand=bpr2r2fmm3a#\_pg=showMessage&Mid=588&id=%25405%2540search&filter

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Favoritos

PESQUISA LIVRO DIDÁTICO - Resultados da busca - ...

Página Segurança Ferramentas

**AUMENTO DE SALÁRIO?**

Email Contatos Agenda Bloco de notas Quais as novidades? - Email por celular - Opções

Verificar email Novo Busca de email Experimente o novo Yahoo! Mail

O homem ideal existe? Sim!

Pastas [Adicionar]

- Entrada (198)
- Rascunhos (16)
- Enviadas
- Spam (3) [Esvaziar]
- Lixeira [Esvaziar]
- Minhas fotos
- Meus anexos

Bate-papo [Ocultar]

Eu estou Disponível

0 Contatos online [Adicionar]

Nenhum contato online no momento.

Iniciar um novo bate-papo

Configurações

NET VÍRTUA 1 MEGA POR R\$ 29,80/mês NO NET DOMINGO + TV POR ASSINATURA + TELEFONE SEM CUSTO MÍNIMO

NET VÍRTUA CLIQUE JÁ OU LIGUE 3003-7303 Consulte condições

anterior próxima Voltar para os resultados da busca

Apagar Responder Encaminhar Spam Mover...

PESQUISA LIVRO DIDÁTICO

De: "Ivana Freitas" <ivana.letras@yahoo.com.br>

Para: paulosantos@sec.ba.gov.br Cc: coped@fnde.gov.br

Domingo, 31 de Maio de 2009 22:07

Prezado Paulo,

Como já deve ter percebido, desisti de obter os exemplares dos livros didáticos de língua portuguesa destinados ao ensino médio para o desenvolvimento de pesquisa para dissertação de mestrado sobre a Lei 10.639/03, através da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, representada na sua pessoa. Tal desistência se deu como consequência do seu descaso e decompromisso diante de todas as minhas tentativas de diálogo bem como sucessivas solicitações e ligações.

Vale ressaltar, que são práticas como essa que propiciam um campo fértil para a propagação do racismo institucional sobretudo na educação. Ou seja, são práticas como essa que vem inviabilizando a implementação da lei 10.639/03 e a consequente construção de uma educação anti-racista.

Contudo, gostaria de registrar que como educadora e pesquisadora comprometida bem como militante do Movimento Negro, em momento algum desisti da realização da pesquisa. Busquei apoio através de outros educadores comprometidos com a luta anti-racista e consegui após cansativo mas prazeroso trabalho ter acesso a maioria dos livros.

Sendo assim, apesar de todos os percalços, concluí a minha pesquisa a qual terá como sua culminância a defesa no próximo mês e gostaria de disponibilizar um exemplar da dissertação.

Limitada ao exposto reitero a importância da construção de uma educação plural no sentido de construirmos uma sociedade mais igualitária.

Ivana Freitas

Veja quais são os assuntos do momento no Yahoo! + Buscados: Top 10 - Celebidades - Música - Esportes

anterior próxima Voltar para os resultados da busca

Apagar Responder Encaminhar Spam Mover...

Selecionar a codificação da mensagem Cabalhos completos

Concluído

Internet

100%

18:33