

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DÉBORA CRISTINA DE ARAUJO

RELAÇÕES RACIAIS, DISCURSO E LITERATURA INFANTO-JUVENIL

**CURITIBA
2010**

DÉBORA CRISTINA DE ARAUJO

RELAÇÕES RACIAIS, DISCURSO E LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Dissertação apresentada ao Setor de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

**CURITIBA
2010**

DÉBORA CRISTINA DE ARAUJO

RELAÇÕES RACIAIS, DISCURSO E LITERATURA INFANTO-JUVENIL

BANCA EXAMINADORA:

PROF. DR. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA
Universidade Federal do Paraná (Orientador)

PROFA. DRA. APARECIDA DE JESUS FERREIRA
Universidade Estadual de Ponta Grossa (Membro)

PROFA. DRA. TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
Universidade Federal do Paraná (Membro)

PROF. DR. ALEXANDRO DANTAS TRINDADE
Universidade Federal do Paraná (Membro)

AVALIAÇÃO:

aprovação com
recomendação para
publicação

aprovação com
recomendação para
publicação

aprovação com
recomendação para
Publicação

aprovação com
recomendação para
publicação

Dedico a todas as mulheres e homens militantes, aos meus ancestrais e a minha família que antes de mim lutaram para que eu pudesse chegar aqui.

AGRADECIMENTOS

Laroiê!

À Oyá, mãe-guerreira, que com seus ventos, ora com a intensidade de uma tempestade ora com a leveza de uma brisa, me guia e me protege nas batalhas da vida.

À Iyá Gunã, que tem me ensinado o que não aprendi em toda uma vida escolar. Sua sabedoria supera qualquer leitura teórica sobre as minhas origens e meus ancestrais.

Ao Edilson Pereira Brito, que durante a maior parte do processo doloroso e dos problemas enfrentados esteve ao meu lado dividindo os momentos difíceis e também as boas experiências. Seu amor e sua crença em dias melhores foram essenciais para que eu chegasse aqui.

A minha família: avó Maria; avó Geralda; minha mãe, Erli; meu pai, José Herlique; meus irmãos Fábio e Eduardo; as minhas tias Valdice, Elci (Ci), Anízia, Valdelice e Maria Senhorinha e tios, como Valdeci Anacleto, que mesmo distantes fisicamente nunca deixaram de me apoiar e torcer por minhas conquistas.

Ao meu orientador, Paulo Vinicius Baptista da Silva, que ensinou o verdadeiro significado do que é ser um orientador. Ensinou-me como desenvolver uma pesquisa acadêmica com ética, mostrando o “caminho das pedras” mas também as possibilidades de utilizá-las para construir uma fortaleza.

À Lucilene Soares (Lu), minha comadre, amiga, irmã, com quem pude rir e chorar muitas vezes e que me mostra a cada dia uma outra possibilidade de ser guerreira, nunca perdendo a ternura e a paciência.

Ao Artur Ganesh, meu afilhado lindo e guerreiro desde antes de nascer, que ficou por muito tempo convivendo com a ausência de sua “dinda”, restando apenas as fotos da internet.

Às amigas Tânia Aparecida Lopes e Lena Garcia pelos dias e madrugadas de discussão teórica, pelo auxílio na interpretação de leituras e, sobretudo, pela amizade.

À Dayana Brunetto Carlin dos Santos e Léo Ribas, guerreiras duplamente, que me mostraram o quanto devemos somar as lutas de grupos discriminados para construirmos realmente um lugar bom para se viver.

Às amigas Cássia, Kátia, Michelle, Gleisse e Daniela, em que algumas mais distantes e outras mais próximas, todas sempre estiveram presentes no meu coração e fortalecendo minha alma com energias boas e crença no meu trabalho!

Ao prof. Dr. Renilson José Menegassi e Luiz Carlos Paixão da Rocha, por sempre acreditarem e me incentivarem a ir mais longe.

À Tânia Mara Pacífico, companheira de viagens durante o mestrado, e que sempre me incentivou a continuar, principalmente nos momentos mais difíceis.

Ao Sérgio Luis do Nascimento, que surgiu na minha vida no momento e hora certos mostrar caminhos e soluções. Agradeço por ter me apresentado o nosso orientador de mestrado

À Ana Carolina Lopes Venâncio, que quando os maiores problemas da pesquisa surgiram, foi alguém que me deu todo apoio e transformando os rumos do meu trabalho.

Às/ao amigas/o de mestrado, Ana Lúcia Mathias, Veridiane Cintia Souza Oliveira e José Antonio Marçal pelo incentivo que sempre me deram, sobretudo ao José, por acompanhar os momentos antecedentes à defesa, ajudando-me na compreensão da importância de trabalhos como esse para a trajetória de outras/os pesquisadoras/es negras/os.

Às/aos companheiras/os de militância: Jane Márcia Madureira, Neli Gomes da Rocha, Celso Santos, Dona Neide, Paulo Borges (Nivaldo Arruda), Maria Evilma Moreira, Edmundo Silva Novaes, Dermeval Ferreira, Cassius Marcelus Cruz, Cristiane Pereira Brito, Angélica Roxinsky, Andrea Rosendo, Wiliam Barbosa, Marcolino Gomes de Oliveira Neto, Kátia Costa e tantas outras mulheres e homens, pelo fortalecimento que demos uns aos outros em momentos de batalhas e vitórias.

Às/aos pesquisadoras/es que me ensinaram muito do que discuto nesse trabalho e me mostraram o quanto somos capazes de ir mais além: profa. Dra. Nilma Lino Gomes, que apresentou considerações essenciais para a qualificação desse trabalho, além de representar um ícone para mim como pesquisadora das relações raciais; profa. Dra. Tânia Braga, que sempre esteve pronta para me auxiliar nas dúvidas de construção da análise dos dados coletados/produzidos, atuando de forma essencial para o desenvolvimento dessa dissertação; profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, que apontou muito mais do que eu poderia enxergar nesse trabalho, mostrando as possibilidades para seu crescimento; prof. Dr. Alexandre Dantas Trindade, que observou aspectos relevantes relacionados à qualidade teórica do texto.

Às bolsistas de projetos de pesquisa e do NEAB, Solange Rosa, Kerolyn Daiane Teixeira e Suzilaine Pontes que acompanharam grande parte do meu trabalho e das minhas dificuldades.

A mulheres e homens e intelectuais negras/os, que durante o percurso do meu trabalho incentivaram e apontaram caminhos para seguir: prof. Dr. Eduardo David de Oliveira, prof. Dr. Henrique Cunha Jr., profa. Dra. Conceição Evaristo, prof. Dr. Nelson Olokofá Inocência e profa. Ms. Cidinha da Silva.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, responsável por me proporcionar uma formação de grande qualidade sobre produção acadêmica.

Às professoras envolvidas na pesquisa, sobretudo à professora de literatura da escola onde desenvolvi o trabalho de campo. Sua postura docente me ensinou muito sobre relações raciais.

E, principalmente, agradeço às crianças das escolas pesquisadas, que mesmo anonimamente foram as responsáveis pela existência deste trabalho e é por elas e por todas as crianças brasileiras que este estudo foi desejado e construído.

VÓ GERALDA: *Nóis é cerno.*
TIA ANIZIA: *Hã?*
VÓ GERALDA: *Nóis sono cerno de imbraúna.*
TIO GERALDO CATITA: *Ah é, graças a Deus!*
EU: *[O que que é isso?*
TIA ANIZIA: *[Cerno de braúna é uma madeira. O miolo da madeira que é forte e não acaba.*
TIO GERALDO CATITA: *[Graças a Deus!*
EU: *Ó! E nós somos cerno de braúna, vó?*
VÓ GERALDA: *[É. (riso)*
TIO GERALDO CATITA: *[Graças a Deus!*
EU: *Nós, nós quem a senhora diz?*
VÓ GERALDA: *Nóis tudo!*
TIO GERALDO CATITA: *É, graças a Deus!*
VÓ GERALDA: *Cerno da braúna!*
EU: *Vou guardar isso pra mim.*
TIA ANIZIA: *O cerno é uma madeira que tem... o miolo da madeira, não é seu Geraldo?*
TIO GERALDO CATITA: *É.*
TIA ANIZIA: *Que num acaba.*
TIO GERALDO CATITA: *A gente é como diz, vai levano.*
[...]
TIO GERALDO CATITA: *O cerno é mesma coisa de ferragem: porque num acaba!*

(Santa Isabel do Ivaí-PR, 30 de dezembro de 2009)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de análise os discursos sobre os grupos raciais brancos e negros, produzidos a partir de leituras de obras infanto-juvenis em salas de aula. A partir dessa perspectiva foi constituído o problema de pesquisa: os discursos da literatura infanto-juvenil e sua interpretação, em contexto escolar, apresentam estratégias ideológicas relativas à dominação racial? A metodologia utilizada foi a Hermenêutica da Profundidade (HP), com a proposta de investigar se a produção, veiculação e recepção/interpretação de obras literárias infanto-juvenis apresentavam discursos que atuavam no sentido de produzir/reproduzir hierarquias raciais. O exame de contexto consistiu em análise de bibliografia sobre literatura infanto-juvenil e, em específico, de estudos sobre ideologia e relações raciais relacionados a este gênero literário; análise de documentos relativos ao Programa Nacional Biblioteca da Escola; análise de estudos sobre relações raciais na escola. Para análise formal foi realizado estudo exploratório em uma escola e estudo de campo em outra, que consistiu em presenciar, gravar e transcrever oito aulas de leitura em turmas de quarta série do ensino fundamental. Foram observadas várias estratégias ideológicas na interpretação das mensagens dos livros, em especial a *diferenciação*, que se relacionou, neste estudo, ao cânone estabelecido por meio de um modelo eurocêntrico de currículo e literatura infanto-juvenil, conferindo às aulas analisadas nesta pesquisa uma característica de artificialidade, por serem direcionadas única e exclusivamente a obras que tematizam a cultura africana. Outra estratégia recorrente foi a *estigmatização*, responsável por reforçar pré-concepções e estereótipos a respeito da história e cultura afro-brasileira e africana. No que se refere à branquidade (enquanto categoria de análise das relações raciais) resultados ambíguos e divergentes foram encontrados: em alguns momentos, a postura da professora atuou no sentido de reforçar estereótipos ora por meio do silêncio e omissão diante de práticas discriminatórias, ora através de conceituações restritivas e estigmatizantes sobre a população africana; e, em outros, avanços foram verificados por relacionarem-se a alterações na atuação pedagógica de professoras brancas que, diante do compromisso em atender às expectativas desta pesquisa, desenvolveram leituras e posteriores debates que operaram de forma a promover rupturas de um modelo depreciativo de representação da cultura africana. Este resultado, em específico, representou um diferencial em comparação com resultados de outras pesquisas sobre o mesmo tema, as quais identificaram que a branquidade como norma agiu de forma latente no fortalecimento do racismo no espaço escolar. Em síntese, os resultados observados através da interpretação das formas simbólicas apontam que a ideologia se fez presente nos diversos estágios de produção, difusão e, sobretudo, recepção de obras literárias infanto-juvenis.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil; Relações raciais; Ideologia; Discurso; Hermenêutica da Profundidade.

ABSTRACT

This research had to be analyzed speeches on racial groups white and black, made from readings of books for children and young people in classrooms. From this perspective, has been the research problem: the discourse of children's literature and its interpretation in the school context, present strategies for the ideological racial domination? The methodology used was the Hermeneutics of Depth (HP), the proposal to investigate the production, transmission and reception/interpretation of literary works for children and young speeches that had worked to produce/reproduce racial hierarchies. The context analysis consisted of analysis of literature on children's literature, and specific studies on ideology and race relations related to this literary genre, analysis of documents relating to the National School Library; review of studies on race relations in school. For formal analysis was performed exploratory study in a school and study in another field, which was to witness, record and transcribe eight classes in reading. Several strategies have been observed in the ideological interpretation of the messages of the books, especially the *differentiation*, which was associated in this study to the canon established by a Eurocentric model of curriculum and children's literature, giving classes analyzed in this study a characteristic of artificiality, because they are directed solely to works that analyze the African culture. Another strategy was the *stigma* applicant is responsible for reinforcing preconceptions and stereotypes about the history and culture African-Brazilian and African. With regard to the whiteness (as a category of analysis of race relations) ambiguous and conflicting results were found: in some instances, the attitude of the teacher served to reinforce stereotypes either through silence and omission in the face of discriminatory practices, either through conceptualizations of restrictive and stigmatizing of the African population, and in others has been accomplished because of their relationship to changes in the educational performance of white teachers that given the commitment to meet the expectations of this research, readings and developed further discussions that operated in to promote a model breaks derogatory representation of African culture. This result, in particular, represented a gap in comparison with results of other studies on the same subject, which pointed out that whiteness as the norm has acted to strengthen the latent racism in school. In summary, the results observed in the interpretation of symbolic forms show that the ideology was present in the various stages of production, dissemination, and especially reception of literary works for children and youth.

Keywords: Children's literature; Race relations; Ideology; Discourse; Hermeneutics of Depth.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	– Síntese de formas de hierarquização captadas por pesquisas sobre personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira	22
QUADRO 2	– Síntese de mudanças captadas por pesquisas sobre personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira	24
QUADRO 3	– Conceitos diversos atribuídos ao termo “Ideologia”	33
QUADRO 4	– Modos de operação da ideologia	35
FIGURA 1	– Formas de investigação hermenêutica	42
QUADRO 5	– Tipos de análise discursiva	44
FIGURA 2	– Desenvolvimento metodológico do enfoque tríplice	50
QUADRO 6	– Relação PNBE: ano/quantidade	77
QUADRO 7	– Principais programas/projetos de incentivo à leitura das últimas décadas do século passado	79
QUADRO 8	– Considerações acerca do PNBE e suas seis primeiras edições	81
QUADRO 9	– Resultado das pesquisas sobre relações raciais	85
QUADRO 10	– Considerações acerca da implementação da Lei 10.639/2003	95
QUADRO 11	– Histórico da observação participante sob a perspectiva da sociologia .	102
QUADRO 12	– Livros do “Cantinho da Leitura” – Escola A	119
FIGURA 3	– Ilustração do conto Ulomma: a casa da beleza	166
FIGURA 4	– Ilustração do conto Okpija	166
FIGURA 5	– Ilustração produzida por aluna/a sobre o conto Okpija	167
FIGURA 6	– Ilustração produzida por aluna/a sobre o conto Ulomma	167
FIGURA 7	– Ilustração produzida por aluna/a sobre o conto Ulomma	167
FIGURA 8	– Ilustração produzida por aluna/a sobre o conto Okpija	167

LISTA DE SIGLAS

AD	–	Análise de Discurso
ADC	–	Análise de Discurso Crítica
FPEDER	–	Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HP	–	Hermenêutica da Profundidade
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
NRE	–	Núcleo Regional de Educação
PNBE	–	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNLD	–	Programa Nacional de Livro Didático
PNLEM	–	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SEB	–	Secretaria de Educação Básica
SECAD	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	–	Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I: CAMPO DO ESTUDO	
Sobre o objeto	19
CAPÍTULO 1: Ideologia e hermenêutica da profundidade	30
1.1 Ideologia	31
1.2 Modos de operação da Ideologia	34
1.3 Hermenêutica da Profundidade	40
1.4 Enfoque Tríplice	48
CAPÍTULO 2: Literatura Infanto-Juvenil	52
2.1 Literatura Infanto-Juvenil e ideologia	57
2.2 Literatura Infanto-Juvenil e desigualdades raciais	67
PARTE II: ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO	
CAPÍTULO 3: Programa Nacional de Biblioteca da Escola	76
3.1 Acervo	84
3.2 Diversidade	87
CAPÍTULO 4: Relações raciais na escola	90
4.1 Implementação da Lei 10.639/2003	97
PARTE III: ANÁLISE FORMAL E REINTERPRETAÇÃO DAS FORMAS SIMBÓLICAS	
CAPÍTULO 5: Análise formal	104
5.1 O trabalho de transcrição dos dados	107
5.2 Trabalho de campo: a construção do estudo exploratório	110
CAPÍTULO 6: Análise, resultados e (re)interpretação da ideologia	133
6.1 O processo de imersão no campo de pesquisa	133
6.2 Branquidade como norma: os limites entre alteridade e ideologia	138
6.3 Ideologia e discurso para a construção de uma imagem de África	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	176
ANEXOS	183

INTRODUÇÃO

*Escambado, escambado, foi Maria que inventou
Maria já morreu, escambado aqui ficou.
Chora escambado, chora escambado...*

Esta e outras músicas que ouvia desde muito pequena na voz de minha avó Geralda, mulher negra, analfabeta, mineira do Cerro, assim como a história da *Maria e sua cadelinha*, e que hoje reproduzo nas minhas turmas de ensino fundamental, fazem parte da memória coletiva de minha família, memória esta que só se vê reproduzida assim como ela foi criada: oralmente, passada de avó para neta, de tia para sobrinha... A oralidade, como elemento básico de toda e qualquer cultura, é essencial para a perpetuação dos seus detalhes mnemônicos. Contudo, o registro escrito amplia a possibilidade de mais grupos conhecerem como se dá a organização e a forma de viver de outros povos.

Muitas pessoas têm a possibilidade de ver registrado em documentos oficiais como os livros, por exemplo, um pouco da memória e cultura de seu povo. Isto certamente fortifica e enriquece as novas gerações sobre o seu passado, sua trajetória e história. Além da ausência, o que se verifica sobre (e para a) população afro-brasileira é a deturpação de informações, estereotipação e inferiorização, produzidas por meio das histórias literárias, dos conhecimentos “científicos” e da história oficial. Esta combinação de ausência e (quando não) presença deturpada representa um importante elemento para a manutenção de uma hierarquia entre grupos humanos.

Por vezes me deparava, nas bibliotecas das escolas onde atuei, com enredos e ilustrações que enfatizavam aspectos negativos de personagens negras e isso me chamava a atenção por considerar que, embora a leitura literária deva ser por fruição, livre de controles e regras morais, a ideologia implícita nestes textos, além de impedir esta liberdade de fruição, servia para gerar, difundir e/ou reproduzir preconceitos racistas. Sentia, numa espécie de *dejavu*, o quão significativas aquelas imagens ou enredos eram para a minha formação como criança-adolescente-mulher, professora e cidadã brasileira negra. Esta, verdadeiramente, foi a grande motivação para esta pesquisa.

As interações sociais ao longo da história do Brasil foram e continuando sendo marcadas pela influência do racismo, cuja manifestação, por vezes explícitas e outras sutis, estabelecem-se de diferentes formas, inclusive na interação verbal. Tais manifestações vêm sendo constantemente denunciadas em busca de uma efetiva superação. Concomitantemente a

isso, contudo, novas configurações do racismo também são verificadas, o que exige a elaboração de suportes mais eficazes de interpretação. É neste campo que esta dissertação se estabelece: estudar aulas de leitura de obras literárias em turmas de 4^{as} séries¹ do Ensino Fundamental e analisar os discursos proferidos a partir da leitura, no que se refere a relações raciais², em particular a formas de racialização, nos discursos, entre brancas/os e negras/os³.

A discussão em torno do racismo como elemento presente nos espaços escolares vem sendo estudada por diversas/os autoras/es. Grande parte dos estudos brasileiros tem-se voltado para a análise de conteúdo de livros didáticos e de literatura, os quais são identificados como mecanismos de criação e/ou reprodução de ideias⁴ e representações preconceituosas acerca da população (ou personagens) negras brasileiras⁵. Estas análises apontaram que, embora diversos segmentos do movimento negro e pesquisadoras/es da área indicassem, como uma das maiores reivindicações, a não-discriminação em livros didáticos e de literatura infanto-juvenis como forma de minimização de preconceito, as mudanças detectadas são relativamente diminutas. Mesmo com a sanção da Lei Federal 10.639/2003 e sua normatização pela Resolução 01/2004 e Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação⁶ apontando indicativos de como as representações estereotipadas de pessoas negras em materiais didáticos e paradidáticos contribuem para a manutenção e reprodução do racismo, no que se refere à produção literária e didática, bem como nos meios midiáticos, a situação apresenta-se quase estagnada:

¹ Nas duas escolas em que esta pesquisa aconteceu, a nomenclatura das turmas não era de 5º ano como preveem as mudanças na legislação educacional (Lei 11.274/2006).

² Por todo o texto utilizarei os termos “relações raciais” e “relações étnico-raciais” como sinônimos, bem como “literatura infanto-juvenil” e “literatura infantil”.

³ Por defender uma educação não-sexista, que se baseia num “conjunto de atitudes acadêmicas, que se expressa, sobretudo, na forma escrita” (Jimena FURLANI, 2009, p. 134), neste artigo, além de utilizar o gênero feminino e masculino para me referir às pessoas em geral, adoto também outra postura originada dos Estudos Feministas: o destaque dos/as autores/as citados/as. Sendo assim, na primeira vez que há a citação de um/a autor/a, transcrevo seu nome completo para a identificação do sexo e, conseqüentemente, para proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas. Assim também por todo o texto, e não somente na introdução, a linguagem de gênero se fará presente: em alguns momentos por meio de barras (/) e outro pelo registro total dos vocábulos: “alunas e alunos”, por exemplo.

⁴ Considerando as alterações na ortografia brasileira, esta dissertação tem como proposta adequar-se às novas regras, buscando, contudo, a manutenção das palavras em seus contextos originais quando se tratar de citação.

⁵ Ver mais em Silva (2008b).

⁶ A Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, depois modificada pela Lei 11.645 de 11 de março de 2008, que manteve o mesmo texto e acrescentou o ensino de História e Cultura Indígena. A primeira destas Leis foi normatizada por: Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio do Parecer 03 de 10 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF.

No plano simbólico, as pesquisas sobre diversos meios: literatura, cinema, imprensa, televisão, publicidade, literatura infanto-juvenil indicam que nos últimos anos ocorreram modificações nos discursos sobre o negro. Mas são mudanças circunscritas, que não significaram a ruptura ou quebra nas práticas discursivas que limitam o/a negro/a e privilegiam o branco, que é considerado o representante natural da humanidade e, via de regra, a quem os discursos se dirigem (Paulo Vinicius B. da SILVA, 2005, p. 6).

Outras pesquisas empenharam-se em analisar os discursos produzidos na escola acerca das relações raciais: Rachel de Oliveira, 1992; Eliane Cavalleiro, 2006; Rita de Cássia Fazzi, 2006; Luiz Paulo da Moita Lopes, 2006; Letícia Passos de Melo Sarzedas, 2007; Elânia de Oliveira, 2008 e outras. Tais estudos também apontaram para a presença do racismo vigente e atual nas escolas brasileiras que adota, por vezes, novas configurações que o fazem adquirir um caráter mais sutil, porém tão danoso quanto manifestações diretas.

A presente pesquisa integra, portanto, este grupo de estudos voltados ao campo da interpretação de interações sociais no espaço escolar. Contudo, tendo foco especificamente voltado para a recepção de leituras de obras infanto-juvenis, este trabalho estabelece um diferencial pois propõe uma análise de três eixos essenciais: a literatura infanto-juvenil, a aplicação desta literatura no espaço escolar e os discursos racializantes produzidos acerca de tais leituras.

Neste prisma, a investigação parte da premissa de John B. Thompson (2002) de que relações, quando assimétricas, seja no campo das representações seja na distribuição e acesso ao poder, operam por meio das formas simbólicas, que estão presentes nos discursos, e são reproduzidas para grandes audiências nas mensagens midiáticas (livros, programas de televisão, jornais, etc.). A escola e sala de aula em particular tornam-se, portanto, uma área fértil de interpretação da ideologia cuja definição é, para o autor, considerada em seu sentido negativo: trata-se de um conceito que está “a serviço do poder” (THOMPSON, 2002, p. 16). Neste sentido, Thompson propõe a reformulação do conceito de ideologia por concebê-la como “o pensamento de alguém diferente de nós”, que é responsável por modificar, de acordo com os interesses de outrem, a forma como recebemos e interpretamos as formas simbólicas. Portanto, para o autor, “o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer relações de poder que são sistematicamente assimétricas [que ele chama de] ‘relações de dominação’” (THOMPSON, 2002, p. 16, destaques do autor). Por sua vez, o termo “dominação” é tomado por Thompson não apenas “em relação a formas de poder que estão institucionalizadas”

(THOMPSON, 2002, p. 18) por não serem as únicas e nem necessariamente as mais importantes. O autor considera que:

Para a maioria das pessoas, as relações de poder e dominação que as atingem mais diretamente são as caracterizadas pelos contextos sociais dentro dos quais elas vivem suas vidas cotidianas: a casa, o local de trabalho, a sala de aula, os companheiros. Esses são contextos em que os indivíduos gastam a maior parte de seu tempo, agindo e interagindo, falando e escutando, buscando seus objetivos e seguindo os objetivos dos outros. Esses contextos estão organizados de maneira complexa. Eles implicam desigualdades e assimetrias de poder e recursos, algumas das quais podem estar ligadas a desigualdades e assimetrias mais amplas, que passam de um contexto a outro e que se referem às relações entre homens e mulheres, entre negros e brancos, entre aqueles que têm riqueza e propriedade e aqueles sem riqueza e propriedade (THOMPSON, 2002, p. 18).

Assim, concordando com o autor que, “[a]o estudar a ideologia, estamos interessados tanto nos contextos da vida cotidiana como naquele conjunto específico de instituições que compreende a esfera da política, no seu sentido estrito” (THOMPSON, 2002, p. 18), esta pesquisa emprega sua teoria por ter como proposta um estudo que amplia seu foco de análise sobre o racismo para além do espaço escolar. Para tanto, utiliza o sistema metodológico proposto por Thompson (2002) por meio da Hermenêutica da Profundidade (HP), que se constitui em uma estrutura analítica orientada para a interpretação (ou reinterpretação) dos “fenômenos culturais, isto é, para a análise das formas simbólicas em contextos estruturados” (THOMPSON, 2002, p. 33).

Este referencial metodológico propõe procedimentos em três fases distintas, mas que se complementam: *análise sócio-histórica*, que se interessa pelas condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas; *análise formal ou discursiva*, que compreende um estudo voltado às construções das formas simbólicas; e *(re)interpretação* que se constrói a partir dos resultados da análise sócio-histórica e a análise formal ou discursiva, tendo seu foco de interesses sobre a “explicitação [...] do que é dito ou representado pela forma simbólica” (THOMPSON, 2002, p. 34). O autor ainda propõe que, para uma efetiva interpretação que abranja desde a produção até a recepção das formas simbólicas, é necessário um enfoque de modo mais particular sobre três aspectos: a) a produção e transmissão; b) a construção; e c) a recepção das mensagens. É o chamado Enfoque Tríplice.

Do ponto de vista conceitual, para a construção da categoria analítica, esta pesquisa fez uso dos *Modos gerais e estratégias de operação da ideologia* (THOMPSON, 2002) que

consistem em modos em que o sentido pode servir, em condições sócio-históricas específicas, para manter relações de dominação. São considerados ideológicos, portanto, apenas e se estiverem a serviço do poder. Thompson (2002) aponta os seguintes modos: Legitimação, Dissimulação, Unificação, Fragmentação e Reificação. Para cada um dos modos, o autor considera algumas estratégias típicas pelas quais as formas simbólicas são construídas. Posteriormente, duas pesquisas que se fundamentaram na teoria de Thompson (Leandro F. Andrade, 2004; Paulo Vinicius B. da Silva, 2005) propuseram novas estratégias que serão também utilizadas nesta pesquisa. Todos estes elementos compõem o arcabouço teórico que orientará este estudo.

A partir dessa perspectiva foi constituído o problema de pesquisa: os discursos da literatura infanto-juvenil e de sua interpretação, em contexto escolar, apresentam estratégias ideológicas relativas à dominação racial? A proposta foi de investigar, por meio da Hermenêutica da Profundidade (THOMPSON, 2002), se a produção, veiculação e recepção/interpretação de obras literárias infanto-juvenis têm discursos que atuam no sentido de restringir ou reforçar preconceitos raciais.

Este trabalho sofreu algumas alterações a partir do exame de qualificação, que serviram para enriquecer tanto a organização de capítulos quanto elementos relacionados à metodologia. A principal alteração, sem dúvida, relaciona-se com o modelo de pesquisa utilizado. Inicialmente, e sob influência, sobretudo, da pesquisa de Luiz Paulo da Moita Lopes (como será mais bem detalhado à frente) a proposta que aparentemente mais se adequava a este estudo era de um modelo de micro-análise etnográfica, considerando que a imersão no espaço escolar não seria de tempo relativamente longo (e, portanto, não podendo ser etnográfica), mas que fazia uso de características desta vertente, já que analisava contextos particulares de sala de aula. Contudo, no exame de qualificação, os apontamentos da banca indicaram que, diante do perfil dos dados coletados/produzidos⁷ e da forma como foi minha imersão no campo de pesquisa, este estudo configurava-se em observação participante. E, neste sentido, as adequações necessárias foram realizadas uma vez que a pesquisa, como um todo, enquadrava-se perfeitamente ao modelo de observação participante, não necessitando, portanto, de alterações ou na necessidade de retorno ao campo.

Outra importante alteração apontada durante o exame de qualificação foi a readequação dos parâmetros de análise das duas escolas pesquisadas. Como será descrito no capítulo 5, o

⁷ Em consonância com o que afirmou a profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia durante a banca de qualificação desta dissertação, adotarei, além de “coleta”, o termo “produção” de dados pois, segundo Garcia (2009), em pesquisas qualitativas, de forma geral, os dados são produzidos e não meramente coletados.

tempo de imersão na primeira escola foi bem inferior ao da segunda escola, além de outros problemas relacionados ao modelo de aula de leitura e à explicitação e compreensão, por parte da escola, dos objetivos da pesquisa. Tais elementos foram considerados impeditivos para que se estabelecesse uma “comparação” entre os dois estabelecimentos e, a alternativa para a inclusão dos resultados, portanto, foi inserir a coleta/produção de dados da Escola A como um estudo exploratório, e seus resultados como indícios e não de ideologia racista, que de certa maneira, corroboraram os resultados da Escola B.

Mais relacionado às expectativas subjetivas de uma pesquisa engajada em interpretar as ideologias presentes no contexto escolar e literário no que se refere às relações raciais, foi o rompimento de uma concepção estereotipada sobre a branquidade. Com a professora de literatura da Escola B pude ter acesso a outras possibilidades de compreender a branquidade com comportamentos e atitudes diferentes do modelo normativo, hegemônico e unilateral; a preocupação em desenvolver debates relevantes sob uma perspectiva de alteridade em relação à cultura africana sobressaiu-se na pesquisa, a ponto de levar à criação de uma categoria específica de análise no capítulo 6.

Este trabalho está estruturado a partir da proposta metodológica da Hermenêutica da Profundidade, contendo três partes, além do *campo de estudo*: análise do contexto sócio-histórico, análise formal e reinterpretação das formas simbólicas.

Inicialmente, é o *Campo de estudo* que fornecerá as primeiras informações sobre o objeto da pesquisa, o conceito de ideologia adotado neste trabalho, a metodologia da Hermenêutica da Profundidade e do Enfoque Tríplice, elementos essenciais para a compreensão da estrutura deste estudo como um todo. A literatura infanto-juvenil (capítulo 2), e as principais vertentes e pesquisas sobre ideologia e desigualdades raciais relacionadas a este gênero literário serão também discutidas nesta parte.

A parte II, *Análise do contexto sócio-histórico*, correspondente ao primeiro nível de análise conforme proposta da Hermenêutica da Profundidade, reúne os capítulos 3 e 4: ambos têm como finalidade discutir sobre as políticas públicas de incentivo à leitura por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola e as implicações decorrentes dos debates acerca das relações raciais no espaço escolar.

A terceira e última parte, *Análise formal e reinterpretação das formas simbólicas*, será responsável por apresentar os procedimentos da análise formal e desenvolver a (re)interpretação da ideologia, buscando verificar se houve ou não o estabelecimento de relações assimétricas na produção, veiculação e recepção de obras infanto-juvenis no que refere à representação de personagens negras.

PARTE I – CAMPO DO ESTUDO

SOBRE O OBJETO

Este estudo estabeleceu-se a partir da análise discursiva produzida por meio da articulação de três grandes eixos: a literatura infanto-juvenil presente no espaço escolar, a sua utilização em aulas e as relações raciais. Dada a sua complexidade, esta articulação define-se a partir de uma base de análise teórico-metodológica, a Hermenêutica da Profundidade⁸, com vistas a elaborar uma interpretação da ideologia na perspectiva de Thompson (2002). Buscando analisar a importância destes três grandes eixos e a relevância de sua articulação, a proposta, nesta seção, é de situá-los sócio-historicamente.

A constante polêmica envolvendo a presença da literatura infanto-juvenil na escola e a forma como suas leituras são encaminhadas se faz presente também nesta pesquisa. Seja relacionado aos aspectos de ausência/presença de livros que abordam em seus enredos a diversidade étnico-racial, seja com relação à metodologia das aulas de leitura e encaminhamento dos debates, torna-se necessário discutir mais amplamente a relação entre livros x encaminhamento metodológico x educação das relações étnico-raciais.

Para tanto, parte-se do pressuposto de quão conflituoso vem sendo o campo de análise da presença da literatura infanto-juvenil no espaço escolar: sua associação ao ensino de língua materna tem provocado discussões sobre a sua veiculação e os objetivos que deve alcançar. Por se tratar de um gênero literário que tem seu surgimento e desenvolvimento atrelado à escola, por vezes sofre as consequências de não conseguir firmar seu caráter literário não subordinado às funções didáticas.

Ancorado em diversos estudos, a polêmica no espaço escolar permanece: é mais adequado trabalhar literatura inserida no contexto das demais disciplinas ou separá-la para que haja efetivamente a relação necessária entre as crianças, leitoras em construção, e o livro como um bem cultural? Não há, na presente pesquisa, a pretensão de propor respostas a esta pergunta, mas sim, a partir dela, introduzir a busca pela interpretação da ideologia envolta no processo de leitura literária e relações raciais na escola.

Nely Novaes Coelho (2002) defende que a escola e a literatura devam estar intrinsecamente ligadas, dadas as características de ambas e que as unem em um fim comum:

⁸ Que será apresentada no próximo capítulo 1.

[...] a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (COELHO, 2002, p. 16, destaques da autora).

Para Regina Zilberman (1987, p. 21) as forças conjugadas de literatura infanto-juvenil e escola agem “no projeto de doutrinar os meninos e então seduzi-los para a imagem que a sociedade quer que assumam – a de seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa encontra-se na adoção dos valores vigentes, todos solidários ao adulto”. Para a autora, a construção de uma imagem de literatura didatizante e doutrinária contribuiu para estabelecer esta relação conflituosa com a escola, já que ambas, segundo ela, têm “servido à multiplicação da norma em vigor” “[...] que é também a da classe dominante [...]” (ZILBERMAN, 1987, p. 20). Porém, esta mesma autora retoma esta discussão reconsiderando que, diante de tal contexto já instaurado, literatura e escola podem atuar como propulsora para a criança “refletir sobre sua condição pessoal” (ZILBERMAN, 1987, p. 21).

Recentes pesquisas indicam que essa relação conflituosa, e sem previsões de ser findada, têm apresentado resultados, alguns já diagnosticados e outros diferentes do que se concebe no senso comum, como por exemplo, de que jovens não gostam de ler. Uma publicação do Ministério da Educação (BRASIL, 2008) revela a realização da pesquisa *Avaliação diagnóstica do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE* que teve como objetivo “obter subsídios sobre o uso que vem sendo feito dos livros encaminhados às escolas e sobre o impacto desse Programa [PNBE] na formação de leitores” (p. 5). E esse estudo indicou que entre jovens estudantes a concepção é outra:

O aprendizado e o desenvolvimento cognitivo apareceram como sendo os principais motivos que levavam estudantes a ler — sabiam que era importante ler porque ajudava no conhecimento, ajudava a saber mais: ‘A leitura em si encanta, gosto de ler sobre povos e culturas, é importante ler, é importante saber mais’. Explicitaram que lêem para se preparar para o futuro, para ‘fazer pesquisas, para prova, para saber mais e ter mais conhecimentos’. Disseram que a prática da leitura ajudava muito, porque ‘você fica mais atualizado, não gagueja na hora de ler, conhece as palavras e novos assuntos também, faz você ter contato com outras linguagens’. Mas também atribuíam outras funções para a leitura como: ‘eu leio para viajar’, ‘eu leio para me distrair’ (BRASIL, 2008, p. 92, destaques do autor).

Embora esta mesma pesquisa situe historicamente que esta informação se faz presente em outros estudos (como, por exemplo, em Flamarion Maués⁹, 2002), a realidade ainda aponta que, mesmo quando se considera que houve um “possível descompasso entre ‘os discursos catastrofistas sobre condições de leitura no país e os dados numéricos’ sobre tiragens de livros, jornais e revistas [...]”¹⁰ (BRASIL, 2008, p. 18, destaques do autor), os níveis de leitura necessitam aumentar, sobretudo se considerarmos sob o ponto de vista de conquista da cidadania. É o que defende Magda Soares (2003):

[...] não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidades de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e de lazer. [...] [O] acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um *processo político*, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonogado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais de lazer e de prazer; enfim, na luta pela transformação social (p. 58-59, destaques da autora).

Contudo, retomando a relação entre literatura e escola, Zilberman (1991), ao se referir sobre a “crise da leitura”, aponta que a escola (enquanto instituição a serviço do poder) atua no sentido de promover um movimento contraditório, auxiliando o processo de capitalização do ensino e educação:

[...] enquanto o público leitor, em especial o infantil, eleva-se quantitativamente, constata-se sua evasão, isto é, o decréscimo de seu interesse por livros. De modo que, se a crise efetivamente existe, ela ocorre sob o signo da contradição entre o crescimento numérico dos consumidores potenciais e da oferta de obras, de um lado, e a recusa do leitor em tomar parte nesse acontecimento cultural e mercadológico. Esse último fato detona, por parte da escola, um rol de providências corretivas com vistas à valorização do livro e da leitura. Todavia, também essa medida revela-se contraditória, pois como simultaneamente favorece o aumento do consumo, acaba por transformar a ação pedagógica reparadora, que se diz desinteressada e neutra ou então progressista e emancipadora, num agente de incremento do mercado, vale dizer, num organismo que atua em prol dos

⁹ MAUÉS, Flamarion. A exclusão da leitura. **Revista Teoria e Debate**. São Paulo, n. 50, fev/mar/abr, 2002.

¹⁰ Segundo este documento, a Associação de Leitura do Brasil (ALB) desenvolveu, em 1999, o Censo da Leitura, “com o objetivo de identificar que tipo de texto se lê, de que maneira e com qual finalidade, mapeando uma amostra estatisticamente representativa de pessoas” (BRASIL, 2008, p. 18). E um dos resultados apontou que quando se afirma que as pessoas brasileiras não leem, desconsidera-se as leituras de best-sellers, jornais “populares”, livros religiosos, revistas femininas, novelas sentimentais e livros de auto-ajuda, por caracterizá-las fora do “cânone” de leitura.

setores ligados ao capital no conjunto da sociedade burguesa (ZILBERMAN, 1991, p. 16).

Neste sentido, e concordando com a autora, é possível afirmar que a relação entre literatura infanto-juvenil e educação apresenta-se intrinsecamente ideológica, por revelar-se criadora de um fenômeno simbólico específico – a leitura literária inserida num espaço de poder, a escola – que atua para “estabelecer e sustentar uma relação de dominação” (THOMPSON, 2002, p. 76). Portanto, este campo, por si só, já se torna possível e passível de análise e interpretação da ideologia. Mas, se adicionarmos o elemento “relações raciais”, este campo amplia-se consideravelmente, por firmar-se em uma base ideológica *a priori* que passa a refletir também a ideologia racista, da qual estas duas grandes instituições sociais (literatura e escola) atuaram historicamente para a sua manutenção e reificação; ou, como, nas palavras de Paulo Silva (2007, p. 161), “[o]s nossos leitores infanto-juvenis continuam convivendo com discursos literários que difundem a hierarquia entre brancos e negros e que discriminam a não-brancos”.

Para ilustrar o que se afirma como uma considerável ampliação do campo de literatura juvenil e escola acrescida do estudo sobre relações raciais, um quadro, inicialmente elaborado por Paulo Silva (2007) e que recebeu a adição de novas categorias e pesquisas, busca explicitar a gama de produções científicas que se preocupou com estes eixos. Nele inseridas estão pesquisas elaboradas desde o final da década de 1970¹¹.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Praticamente não existiam personagens negras na literatura infanto-juvenil anterior a 1920 (GOUVÊA¹², 2004, 2005);▪ obras do período entre 1890-1920 cujos enredos ignoram as atrocidades da escravização, embora relatem o período (FRANÇA, 2006) e obra atual que apresenta a mesma omissão (OLIVEIRA, 2003);▪ sub-representação de personagens negras, em textos e ilustrações (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; LIMA, 1999; GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006; PESTANA, 2008; FERREIRA, 2008; VENÂNCIO, 2009);▪ menor elaboração de personagens negras, com altas taxas de indeterminação de situação familiar e conjugal, escolaridade, origem geográfica, religião (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; OLIVEIRA, 2003; GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006);▪ estereotipia na ilustração de personagens negras (ROSEMBERG, 1985; LIMA, 1999, GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006; FERREIRA, 2008; PESTANA, 2008);▪ associação do ser negro com castigo e com feiúra (ROSEMBERG, 1985; OLIVEIRA, 2003; KAERCHER, 2006);▪ associação do ser negro com simplicidade, primitivismo, ignorância, proximidade à natureza (ROSEMBERG, 1985; GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006; PESTANA, 2008); |
|---|

¹¹ A publicação do livro de Fúlvia Rosemberg (1985) apresenta síntese de resultados de pesquisa da Fundação Carlos Chagas com relatórios depositados na biblioteca desta fundação em 1978-79.

¹² Para não expandir exageradamente a extensão deste quadro, os nomes por extenso das pesquisadoras e pesquisadores serão explicitados nos capítulos 2 e 3, ou, no caso das pesquisas já indicadas no quadro original, ver mais em Paulo Silva (2007).

- **associação com personagens antropomorfizados** (não-humanos) (ROSEMBERG, 1985; OLIVEIRA, 2003; GOUVÊA, 2004, 2005);
 - **associação, pela cor, com maldade, tragédia, sujeira, escravidão** (ROSEMBERG, 1985; LIMA, 1999; OLIVEIRA, 2003; FRANÇA, 2006; PESTANA, 2008);
 - **correlação de personagens negras com profissões socialmente desvalorizadas** (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; LIMA, 1999; OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2005; PESTANA, 2008);
 - **a/o branca/o é apresentada/o como condição humana “natural”, como representante da espécie.** Ser branco é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; NEGRÃO 1988; NEGRÃO E PINTO, 1990; PESTANA, 2008; FERREIRA, 2008);
 - **glamuralização do mundo branco**, em que se vinculam imagens de luxuosidade, requinte e riqueza a personagens brancas (KAERCHER, 2006);
 - **os livros são produzidos pressupondo como leitores crianças brancas.** O cotidiano e a experiência da criança negra são alijados do ato de criação das personagens e do enredo dessa literatura (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO, 1987; NEGRÃO, 1988; NEGRÃO E PINTO; 1990);
 - **mulher negra presa ao estereótipo de empregada doméstica**, particularmente as senhoras submissas, sem vida própria, devotada aos patrões brancos (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO, 1998; NEGRÃO E PINTO, 1990; PIZA, 1995; LIMA, 1999; GOUVÊA, 2004, 2005; SOUZA, 2005; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006). Na literatura infanto-juvenil publicada após a década de 1970, **entrada de outra personagem estereotipada, a “mulata sensual”** (PIZA, 1995; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006);
 - **ascensão social de personagem negra devido ao auxílio de personagem branca**, por meio de adoção ou de incentivo financeiro e moral, personagens brancas conseguem mudar o destino de personagens negras (OLIVEIRA, 2003; FERREIRA, 2008);
 - **maioria de personagens masculinos, adultos e brancos**, que, além de heterossexuais e representando a normatividade sexual, indicam, nos seus caracteres e personalidades, modelos a serem seguidos (KAERCHER, 2006);
 - **ênfase no discurso sobre a mestiçagem**, em uma perspectiva de “evolução da espécie” (OLIVEIRA, 2003; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006);
 - **clareamento, nas ilustrações, de personagens negras (*Negritude radializada*¹³)**, de modo a promover a ocultação das características fenotípicas de tais personagens, padronizando as ilustrações (KAERCHER, 2006);
 - **personagem negra com identidade construída de modo fragmentado**, em que não há referências específicas e corretas sobre sua verdadeira origem (OLIVEIRA, 2003);
 - **discurso de tolerância às diferenças ao invés de valorização das diferenças**, reafirmando a inferioridade e desconsiderando uma perspectiva de olhar altero acerca de personagens não-brancas (KAERCHER, 2006);
 - **auto-rejeição e desejo de embranquecimento por parte de personagens negras**, como uma fuga diante do sofrimento que as atingem (OLIVEIRA, 2003; FRANÇA, 2006);
 - **nomes atribuídos a personagens negras que representam metaforicamente uma carga negativa ou apelidos depreciativos**, seja pela sua relação de vinculação comumente feita com profissões de menor prestígio social ou pobreza (OLIVEIRA, 2003; PESTANA, 2008);
- configuração pedagógica e didática formando um “manual da cultura afro-brasileira”**, em que ilustrações indicam a composição de instrumentos musicais, mapas de quilombos e de locais de origem de povos africanos, minivocabulários, etc. (FRANÇA, 2006).

QUADRO 1 – SÍNTESE DE FORMAS DE HIERARQUIZAÇÃO CAPTADAS POR PESQUISAS SOBRE PERSONAGENS NEGRAS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA
 FONTE: PAULO SILVA (2007, p. 161-162); ADAPTAÇÃO E AMPLIAÇÃO DA AUTORA

A maior parte dos resultados destas pesquisas foi apresentada por Paulo Silva (2007) e, portanto, não serão retomadas aqui. As demais compõem aspectos relevantes para este

¹³ A autora define *Negritude radializada* como o “[...] resultado da fusão dos conceitos de raça e cor no Brasil que [...] termina por criar um leque de matizes cromáticos (como um radial) que pode chegar ao infinito e que, apesar disso, exclui as cores localizadas nas extremidades: o branco e o preto. Ou seja, ao articular o processo de reificação da branquitude com o processo de radialização da negritude, terminamos por criar representações cromáticas da negritude que excluem o preto, e os demais matizes escuros, como cores possíveis de serem utilizadas em suas ilustrações. Deste modo, ao promover o desaparecimento do escuro implementa-se um embranquecimento” (KAERCHER, 2006, p. 137-138).

estudo por se tratarem de pesquisas mais recentes e que apresentam, em seus resultados, algumas alterações com relação à valorização de personagens negras. Desta forma, além de apresentar uma análise mais detalhada no capítulo 2¹⁴, surgiu a necessidade da elaboração de um quadro em separado, apontando os resultados que revelam algumas mudanças nas hierarquias sociais, com resultados positivos para a população negra – ainda que com limites – no tocante à criação literária e ilustrações.

- **presença de narradoras/es negras/os**, ainda em desvantagem em relação a brancas/os, mas com um aumento em relação a pesquisas anteriores (Venâncio, 2009);
- **incidência maior, no acervo do PNBE/2008 (ainda com “lacunas”) de personagens negros em contextos familiares** (Venâncio, 2009);
- **enredos contemporâneos que expressam crítica à escravidão capitalista ao invés de ênfase na escravização como fato passado**, evidenciando outros elementos (problemas sociais) que compuseram este momento histórico do Brasil (França, 2006);
- **personagem negra escravizada em obra contemporânea cuja imagem distancia-se da representação de escravo submisso**, em que sua voz ganha um tom de denúncia em relação ao processo ao que foi submetida (França, 2006);
- **diminuição da taxa de branquidade** relativa a personagens masculinos negros e **aumento relativo a personagens femininas negras** em obras do acervo do PNBE/2008 (Venâncio, 2009);
- **resultados menos desiguais que pesquisas anteriores, no que se refere ao percentual de personagens brancas ilustradas nas capas e no corpo da obra** (Venâncio, 2009);
- **traços físicos e comportamentais de personagens negras idealizadas e superiorizadas** em obras contemporâneas (França, 2006);
- **aumento no número de protagonistas negras** em obras de 1979-1989, embora a representação quantitativa não represente qualidade na construção de suas identidades, enredos e contextos sociais (Oliveira, 2003);

QUADRO 2 – SÍNTESE DE MUDANÇAS CAPTADAS POR PESQUISAS SOBRE PERSONAGENS NEGRAS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA
FONTE: SÍNTESE DA AUTORA

Em síntese, os resultados de pesquisas brasileiras sobre relações raciais na literatura infanto-juvenil apontam para um tratamento profundo e sistematicamente desigual entre brancas/os e negras/os e as pesquisas mais recentes indicam mudanças nos discursos dessa literatura, passando a apresentar algumas formas mais favoráveis a negras/os, concomitante com a manutenção de formas de hierarquização branca/o-negra/o. Essas pesquisas focaram-se nas desigualdades manifestadas nos discursos dos textos de obras literárias infanto-juvenil.

A proposta nesta pesquisa parte da aproximação entre grandes eixos, correspondentes à: i) literatura infanto-juvenil, ii) seu uso na escola e iii) relações raciais. A análise dos discursos produzidos a partir da leitura de obras infanto-juvenis em contexto escolar é a proposta desta pesquisa, já que se estabelece sobre os discursos elaborados por estudantes e professoras. Em outras palavras, a recepção e interpretação de leituras literárias feitas em contexto de debate sobre as relações étnico-raciais (por meio da presença de personagens

¹⁴ Com exceção da pesquisa de Venâncio (2009) que será apresentada mais detalhadamente no item 3.2, capítulo 3.

negras) é o diferencial nesta pesquisa, que busca promover uma interpretação da ideologia para além do processo meramente de produção das formas simbólicas, ampliando também para a “*recepção e apropriação* das mensagens” (THOMPSON, 2002, p. 392, destaques do autor). Por isto, o enfoque tríplice deste autor – que será explicitado no capítulo seguinte – torna-se essencial para a produção deste trabalho.

Os próximos parágrafos buscam elucidar demais estudos que tiveram como eixo de análise a produção discursiva acerca de leituras com temática de relações raciais no espaço escolar, descrevendo-os brevemente e propondo a necessidade de ampliação deste formato de pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica realizada foi possível identificar apenas quatro trabalhos que têm semelhanças com o presente estudo. O primeiro deles, de Rachel de Oliveira (1992), teve como objetivo “[...] descrever e avaliar uma experiência desenvolvida por um grupo de educadores(as) negros(as) na rede pública de ensino do Estado de São Paulo na década de 80” (OLIVEIRA, 1992, p. 1). Por meio de análise dos relatos escritos da direção, professoras/es e estudantes, após a realização de um projeto proposto por um segmento da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o Projeto “Salve 13 de Maio?”, a autora apontou elementos relevantes para a interpretação das relações raciais na escola:

Comparando os argumentos usados pelos diferentes autores dos relatórios, há uma forte diferença de tom entre as produções dos adultos (professores e diretores) e dos alunos. Enquanto os primeiros parecem cautelosos na explicitação da discriminação, os alunos tendem a ir diretamente ao ponto, relatando inúmeras situações em que a discriminação contra a criança negra é praticada tanto pelos professores quanto por eles próprios (OLIVEIRA, 1992, p. 124).

Em síntese, a fala da criança negra resume-se em três pontos: o de afirmação da existência da discriminação racial, embora algumas crianças neguem a experiência de terem sido discriminadas individualmente; a afirmação de igualdade humana (biológica, moral, intelectual e cultural) entre brancos e negros; e o apelo ao combate à discriminação, baseando-se na igualdade universal dos seres humanos, a qual transcende a situação racial e social (OLIVEIRA, 1992, p. 109).

Embora o recurso utilizado de coleta/produção de dados tenha diferenciação com o que foi proposto nesta pesquisa, ambas aproximam-se por envolverem o campo de análise da recepção/interpretação de mensagens textuais produzidas no espaço escolar, focadas nas relações raciais no Brasil.

Outra pesquisa, de Ivone Martins de Oliveira (1993), buscou, na perspectiva Sócio-Histórica dos estudos psicológicos, interpretar a autoconceituação de crianças negras de uma

3ª série no ano de 1990, “por intermédio da observação, do registro e da reflexão sobre uma série de eventos ocorridos em sala, os quais focalizavam as interações das crianças em momentos em que elas falavam e fazem avaliações sobre si mesmas e sobre os colegas [...]” (OLIVEIRA, 1993, p. 4).

Na pesquisa, a autora fez uso de registros escritos após observação das interações estabelecidas em sala de aula e, em algumas situações (como conversas com a professora) de gravações de voz, além de análise de textos produzidos por alunas/os. Propondo uma pesquisa que amplia a análise para além da “visão reducionista da sala de aula, [que] tem buscado as variáveis que interferem no desempenho escolar do aluno (e, conseqüentemente no nível de autoconceito) nos limites da relação entre aluno, conhecimento escolar e estratégias de ensino, por um lado, entre aluno e professor” (OLIVEIRA, 1993, p. 44), a pesquisadora sugere maior atenção para a interação “aluno/aluno” (OLIVEIRA, 1993, p. 44). Foi a partir desta constatação que seus interesses de pesquisa voltaram-se particularmente para o acompanhamento da vida escolar de duas alunas “discriminadas por serem consideradas ‘pretas’” (OLIVEIRA, 1993, p. 45, destaques da autora).

Dentre os resultados encontrados, a autora ressalta:

O aprofundamento deste estudo colocou-nos em contato com uma complexidade de aspectos intervindo nas interações estabelecidas e interlocuções produzidas entre estas crianças e as outras da classe, bem como na própria definição do que era/deveria ser uma menina-aluna-‘preta’ e de seu lugar na escala de valores construída entre e pelo grupo de alunos. Em meio a esta complexidade de aspectos ressaltam-se a situação sócio-econômica e a identidade de gênero, determinando modos de dominação e de interação estabelecidos com crianças que têm sinais diacríticos étnicos referentes ao negro. Em contrapartida, observamos nos enunciados destas alunas explicitamente discriminadas, ao falarem sobre si próprias, indícios de algumas vozes que circulam pela sala e, em meio a estas vozes, da voz que fala da perspectiva da discriminação (OLIVEIRA, 1993, p. 138-139, destaques da autora).

Embora esta pesquisa tenha a sua relevância no que se refere aos estudos sobre relações raciais no espaço escolar, considero como sendo sua limitação a opção da autora em desenvolver uma análise unilateral de interpretação, justamente das relações raciais, sob a perspectiva unicamente da criança negra. Mesmo compreendendo a relevância de se dar voz aos sujeitos discriminados, sobretudo diante do momento histórico da produção da referida pesquisa e a necessidade vigente da época de se evidenciar a crueldade de práticas racistas e porque “[n]ão há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior a criança negra” (Eliane CAVALLEIRO, 2006, p. 98), tal perspectiva

restringe o ato da discriminação as suas vítimas, como sendo responsáveis únicas e isoladas pelas causas e consequências do racismo. Trata-se, a meu ver, além dos argumentos que serão resgatados do estudo de Edith Piza (2002) no capítulo 4, de mais um estudo sobre o “problema do negro” e não um problema da sociedade, ou seja, da relação entre negras/os e brancas/os que se concretiza na nomenclatura “relações raciais”.

O trabalho de Luiz Paulo da Moita Lopes (2002), ancorado na perspectiva da “socioconstrução das identidades sociais”, teve como objetivo investigar “como, nas práticas discursivas situadas na escola, aprendemos a nos constituir como seres sociais” (p. 16). Tal pesquisa foi realizada em turmas de 5ª série de duas escolas públicas, durante aulas de língua materna. Seu arcabouço teórico está vinculado aos “novos estudos de letramento” que, segundo o autor, “se refere não somente ao que as pessoas fazem com o letramento na vida social como também aos valores, às ideologias e às crenças que envolvem essa atividade humana” (p. 17).

Considerando o letramento como prática social, o autor afirma:

Assim, com base em uma visão de leitura como prática social situada, em que se ressalta o discurso como ação por meio do qual escritores e leitores (aqui alunos e professores) estão fazendo as coisas uns com os outros, por assim dizer, focalizo como esses estão agindo no mundo social, se construindo e construindo os outros (MOITA LOPES, 2002, p. 17).

Seu trabalho, organizado em três partes (I - A construção da diferença e da raça; II – A construção da sexualidade e do gênero: masculinidades escolares; III – Uma abordagem do discurso: desconstruindo identidades sociais em sala de aula), teve foco de análise na constituição de identidades de gênero, raça e de sexualidade. Sua pesquisa, embora tenha primado por discutir três eixos de forma equilibrada (raça, gênero e sexualidade), tendeu, durante seu curso de coleta/produção de dados, a abordar com maior profundidade a construção da masculinidade, dadas as alterações no trabalho de campo¹⁵. No que se refere especificamente aos discursos produzidos acerca das relações raciais, Moita Lopes (2002) analisou uma aula em que o debate foi suscitado a partir da leitura de um texto narrativo

¹⁵ Segundo o autor, a mudança se deu em face de que em uma das salas, havia a presença de um menino, identificado pelos demais meninos e meninas como “homoerótico”. “Como consequência da relevância que a questão da masculinidade passou a ter para o entendimento da problemática do gênero e da sexualidade nesse contexto [...],” o foco direcionou-se para a análise da construção de uma “masculinidade hegemônica” (MOITA LOPES, 2002, p. 19-20).

intitulado “Respeito às diferenças”. Foi possível verificar, por meio de quatro narrativas¹⁶ feitas por estudantes, o quão imbricada e complexa é a relação entre respeito a diferenças e raça.

Dentre os resultados encontrados, muitos deles relacionados à presença da narrativa para a interpretação da vida social e a construção das identidades, um deles se destaca por relacionar-se ao encaminhamento pedagógico da professora pesquisada em relação aos debates:

Ficou clara [...] a posição que a professora ocupa como legitimadora de alguns sentidos aos quais os alunos estão prontos a aderir ao projetarem uma imagem positiva de si mesmos na medida em que contam histórias que envolvem preconceito racial e que vão ao encontro dos argumentos da professora de desaprovação desse tipo de discriminação. [...] [A] professora, na assimetria interacional em sala de aula, tende a orientar os significados possíveis sobre aquilo que se fala em sala de aula. [...] Isso também chama a atenção para o papel que professores desempenham nos processos de construção das identidades sociais em sala de aula ao sancionarem uns tipos de identidades sociais e não outros (MOITA LOPES, 2002, p. 79).

O estudo de Moita Lopes (2002) representou, no momento de elaboração do problema desta pesquisa, uma grande inspiração para a produção/coleta dos dados por, de certa forma, ter apresentado resultados que se aproximavam das minhas “hipóteses subjetivas” de que a atuação da professora de literatura infanto-juvenil seria no sentido de reforçar preconceitos. Tais hipóteses foram, nesta pesquisa, em parte contraditas e em parte fortalecidas, conforme indicam os resultados apresentados no capítulo 6 (página 134).

O estudo mais recente do qual tive acesso cujo foco é voltado para a interpretação discursiva acerca de leituras sobre relações raciais na escola foi desenvolvido por Elânia de Oliveira (2008) em turmas de 3º ano do 2º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte. De caráter etnográfico, sua pesquisa teve objetivo “discutir a relação entre o ensino de Português e a visibilidade ou não de categorias sociais de raça e de gênero, dentre outras, no contexto da interação social” (OLIVEIRA, 2008, p. vi). Por meio de registros de notas de campo e filmagens, a autora chegou a um total de 169 horas/aula, além de entrevistas formais e informações e análise de produções diversas. Oliveira (2008, p. 154) aponta que “foi possível observar que as atitudes, os discursos e as ações ligadas à questão racial e de gênero fazem parte do jogo de relações e interações presentes na sala de aula, porém, não são

¹⁶ Neste sentido específico, Moita Lopes (2002) refere-se às narrativas como sendo “formas de organizar o discurso através das quais agimos no mundo social [e que] têm sido entendidas como desempenhando um papel central no modo como aprendemos a construir nossas identidades na vida social” (p. 63-64).

percebidos e/ou problematizados pela(s) docente(s)”. Além destes, destacam-se outros elementos relacionados à concepção de ensino de língua portuguesa:

Os resultados evidenciam que a gramática ainda exerce primazia sobre o texto, o qual, muitas vezes, serve de artifício para o exercício das normas gramaticais, contrariando as orientações com base nas novas concepções de língua, conforme indicações dos PCN, que buscaram incorporar tais orientações teóricas. Não se percebeu, por exemplo, no desenvolvimento das atividades, uma preocupação com as características dos gêneros textuais ou com a importância dos aspectos discursivos do texto, tais como identificar o ponto de vista do(s) autor(es), estudar as características do vocabulário empregado no texto, discutir o modo como o tema foi tratado pelo autor, a perspectiva histórica e social na qual o texto está situado, dentre outras possibilidades (OLIVEIRA, 2008, p. 154).

As pesquisas aqui apresentadas reiteraram o quão vasto é o campo do espaço escolar no que se refere às relações raciais. Mesmo com limitações (como apontado sobre uma das pesquisas) e possíveis diferenças metodológicas e de interpretação, os quatro estudos evidenciam a constante necessidade de se criar mecanismos para compreensão de práticas discriminatórias e racistas, com vistas a exercer a crítica a tais e, além disso, discutir e propor, cada vez mais, modelos de educação democráticos e igualitários. É sob este prisma que o presente estudo também se firma: buscando desvelar, por meio da interpretação da ideologia, possíveis reificações ou restrições do racismo no contexto da recepção de obras literárias infanto-juvenis e, ao mesmo tempo, compromete-se com a qualidade da educação para todos os grupos humanos, que devem ser respeitados em suas especificidades e receber tratamento baseado ao mesmo tempo na igualdade e no respeito à diferença.

CAPÍTULO 1 – IDEOLOGIA E HERMENÊUTICA DA PROFUNDIDADE

Engajar-se na interpretação da ideologia é uma atividade arriscada e cheia de conflitos. É arriscada porque o significado de uma forma simbólica não é dado de antemão, fixo, determinado; oferecer uma interpretação é projetar um significado possível, dentre muitos significados possíveis que podem divergir, ou conflitar com outro.

John B. Thompson

Este capítulo propõe a apresentação dos conceitos de Ideologia, Hermenêutica da Profundidade e Enfoque Tríplice, desenvolvidos por Thompson (2002), e que serão subsídios teórico-metodológicos desta dissertação. Compõe-se das seguintes partes: a primeira dedica-se a explorar o conceito, para Thompson, de ideologia, e como o livro literário representa um meio de comunicação de massa. Apresenta as diversas conceituações que o termo ideologia recebeu ao longo da história ocidental, buscando apontar as diferenças entre tais definições e a que é proposta pelo autor em questão. A segunda parte apresenta a Hermenêutica da Profundidade, metodologia desenvolvida por Thompson e que estabeleceu as bases de análise deste estudo, além de expor, brevemente, pesquisas atuais que utilizaram tal metodologia para a interpretação da ideologia em meios de comunicação de massa, particularmente os livros. Por último, a estrutura do Enfoque Tríplice é descrita por meio de esquema a fim de evidenciar a relação da presente pesquisa com a análise de todas as etapas pelas quais o livro literário infanto-juvenil percorre: produção, transmissão/distribuição e leitura/interpretação.

O interesse pelos estudos deste autor inicia-se ainda quando cursava, na condição de aluna não-regular, o seminário *Infância, Relações Raciais e Aprendizagem escolar*, ministrado pelo prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, no segundo semestre de 2007. Mas a efetiva decisão de optar por esta corrente teórica aconteceu durante o ano de 2008 quando pude cursar, também ministrado por meu orientador, o seminário *Ideologia, Discurso e Educação*. Com o aprofundamento na leitura da obra **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa** (THOMPSON, 2002) e de outros textos que tratavam dos diversos conceitos de ideologia gradativamente conseguia estabelecer relações entre os objetivos desta pesquisa e os conceitos propostos pelo autor.

A proposta de Thompson firma-se na busca pela interpretação da importância dos meios de comunicação de massa para a cultura moderna, sobretudo ocidental. Por meio do seu conceito de ideologia, ressignificado para atender à necessidade de uma interpretação crítica, Thompson afirma que é um de seus objetivos centrais “elaborar uma teoria diferente da

relação entre ideologia e os meios de comunicação”, ou, em outras palavras, “repensar a teoria da ideologia à luz do desenvolvimento dos meios de comunicação” (THOMPSON, 2002, p. 11-12). Em síntese, ele conceitua ideologia como sendo o “pensamento do *outro*, o pensamento de alguém diferente de nós” e “que se refere às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas” (THOMPSON, 2002, p. 14-16, destaques do autor).

Considerando que entre os meios de comunicação está o livro, e cada vez mais (pelos programas governamentais de incentivo à leitura na escola) o livro de literatura infanto-juvenil, a interpretação da ideologia é importante para a compreensão de possíveis mecanismos responsáveis por criação, reprodução e perpetuação de desigualdades. E, levando-se em consideração que as obras analisadas nesta dissertação fazem parte de um grupo específico do gênero literário infanto-juvenil (por serem obras que tratam de relações raciais), a análise ideológica torna-se mais que necessária para a identificação dos possíveis “efeitos” negativos ou positivos na formação sobre o ser negro por leitoras e leitores.

Para um efetivo estabelecimento e demarcação de qual conceito de ideologia Thompson define (e que, por consonância, esta dissertação utilizará) é importante contextualizá-lo sócio-historicamente, já que se trata de um conceito adaptado pelo autor por considerar que “a tradição de reflexão sobre a ideologia padece [...] de certas limitações” (THOMPSON, 2002, p. 11). Para ele, este conceito percorreu “um caminho longo e sinuoso”, responsável por uma “multiplicidade de significados” (THOMPSON, 2002, p. 12-14). E este caminho é refeito pelo autor quando retoma desde a primeira aparição deste conceito, passando pelos escritos de Karl Marx e chegando a autores contemporâneos que consideram ideologia em acepções diferenciadas.

A proposta aqui, portanto, é de investigar seu percurso cronológico inverso e buscar apreender os fatores que o levaram a estabelecer um novo conceito de ideologia.

1.1 Ideologia

O uso do termo ideologia, comumente feito, seja nos discursos orais do senso comum quanto nas diversas vertentes das Ciências Sociais ancora-se, por vezes, em teorias desenvolvidas em períodos e em contextos bem diferentes do atual. Sobre isso, Pedrinho Guareschi (2000, p. 89) afirma:

Talvez não exista conceito mais complexo, escorregadio e sujeito a equívocos, no campo das ciências sociais, do que o de ideologia. Embora o nome como tal – ‘ideologia’ – somente tenha aparecido há pouco mais de um século, sua realidade já estava presente desde que se começou a pensar a vida social, com diferentes nomes, mas querendo designar a mesma realidade (destaques do autor).

Em uma pesquisa sobre as origens do termo *ideologia*, Thompson (2002) encontra o responsável pela sua cunhagem: Destutt de Tracy, filósofo francês que em 1796 utiliza o termo pela primeira vez para descrever uma nova ciência que propunha. Tal ciência tinha como objetivo produzir uma análise sistemática das ideias e sensações, pelas quais ele argumentava “que não podemos conhecer as coisas em si mesmas, mas apenas as idéias formadas pelas sensações que temos delas” (THOMPSON, 2002, p. 45). Assim, “Ideologia” era para de Tracy, literalmente conceituado como “Ciência das Idéias” e genealogicamente como

[...] ‘a primeira ciência’, pois todo o conhecimento científico envolveria a combinação de idéias. Ela seria, também, a base da gramática, da lógica, da educação, da moralidade e, finalmente, ‘a maior de todas as artes, isto é, a arte de regular a sociedade de tal modo que o ser humano encontraria ali o maior auxílio possível e, ao mesmo tempo, o menor desprazer de sua existência’ (THOMPSON, 2002, p. 45, destaques do autor).

Ainda segundo Thompson (2002, p. 48), “[o] conceito surgiu como parte de uma tentativa de desenvolver os ideais do Iluminismo no contexto das revoltas sociais e políticas que marcaram o nascimento das sociedades modernas”.

Como não é objetivo adentrar como fez Thompson na busca dos diversos conceitos atribuídos ao vocábulo “ideologia”, a organização do quadro a seguir tem a proposta de, se não apresentar detalhadamente cada um dos autores¹⁷ que contribuíram para as transformações do significado deste termo, pelo menos expor as características que cada conceituação recebeu ao longo dos séculos.

¹⁷ Neste momento utilizo os termos no masculino pois a pesquisa de Thompson indica apenas homens como sendo responsáveis pelo desenvolvimento do termo “ideologia”.

Autor	Período	Conceito
Destutt de Tracy	1796	Ciência das Idéias; Ideologia é parte da Zoologia, pois considera que “os seres humanos são vistos como [...] um tipo bem mais complexo de uma espécie animal [...]”.
Napoleão Bonaparte	1799	Utilizou inicialmente do conceito de Tracy para elaborar uma nova Constituição, mas depois o ridicularizou por considerá-la “uma doutrina especulativa abstrata, que estava divorciada das realidades do poder político”. Passou, a partir daí, a perseguir os “ideólogos” que desenvolviam uma “pretensa filosofia que tinha incitado à rebelião ao tentar determinar os princípios políticos e pedagógicos na base apenas no raciocínio abstrato”.
Marx	Meados do século XIX	Concepção polêmica de ideologia: Em <i>A ideologia alemã</i> , “ideologia” “é usada como um termo que conota uma doutrina teórica e uma atividade que olha erroneamente as idéias como autônomas e eficazes e que não consegue compreender as condições reais e as características da vida sócio-histórica”.
	1859	Concepção epifenomênica: “um sistema de idéias que expressa os interesses da classe dominante, mas que representa relações de classe de uma forma ilusória”.
		Concepção latente: “um sistema de representações que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens e ideais que escondem as relações de classe e desviam da busca coletiva de mudança social”.
Luckács Lenin	1920	Neutralização implícita do conceito: ideologia refere-se “às idéias que expressam e promovem os respectivos interesses das principais classes engajadas no conflito”.
Mannheim	Início do Século XX	Concepção particular de ideologia: “uma concepção que permanece no nível de disfarces mais ou menos conscientes, de enganos e mentiras”. Concepção total de ideologia: “características da estrutura mental de global de uma época”.

QUADRO 3 – CONCEITOS DIVERSOS ATRIBUÍDOS AO TERMO “IDEOLOGIA”

FONTE: SÍNTESE DA AUTORA SOBRE A OBRA DE THOMPSON (2002, p. 43-73)

A opção pelo conceito de Ideologia de Thompson parte do interesse de analisar os discursos produzidos no espaço escolar sobre/de relações raciais, tendo a obra literária como elemento mobilizador de sentidos. E, nesta situação, verificar em que medida há a valorização ou depreciação de uma matriz civilizatória da sociedade brasileira que foi, historicamente, relegada a um patamar inferior em relação à outra(s). Ou seja, a escolha aqui tem um caráter de submissão de uma hipótese a uma teoria consistente que propõe, em sua conceituação, que

[...] o estudo da ideologia [...] requer que perguntemos se – e, se for o caso, como – o sentido é mobilizado pelas formas simbólicas em contextos específicos, para estabelecer e sustentar relações de dominação. A distintividade do estudo da ideologia está na última questão: ele exige que perguntemos se o sentido, construído e usado pelas formas simbólicas, serve

ou não para manter relações de poder sistematicamente assimétricas (THOMPSON, 2002, p. 16, destaques meus).

Torna-se importante, para uma compreensão mais ampla do conceito de ideologia deste autor, apresentar o que ele identifica como formas simbólicas: “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (THOMPSON, 2002, p. 79). Nesse sentido, as formas simbólicas em questão aqui (livros literários infanto-juvenis, ações, falas e imagens) só poderão ser identificadas como realmente ideológicas ou não, dependendo do que a interpretação e reinterpretação permitir compreender. E para tanto, Thompson, além de reformular o conceito de ideologia, desenvolve uma estrutura metodológica composta por *modos de operação da ideologia* e a *hermenêutica da profundidade*. Tais estruturas são responsáveis por possibilitar condições concretas de se analisar como e se pode o sentido servir para estabelecer e sustentar relações de dominação.

1.2 Modos de operação da ideologia

Thompson defende a ideia de que há inúmeros modos de estabelecer relações de dominação, dentre os quais elenca alguns que seriam os modos gerais. Contudo, uma das características mais evidentes na obra de Thompson e que ele toma para a sua teoria é a preocupação em relativizar as conceituações, evitando o prescritismo e o doutrinamento. A ressalva relacionada especificamente aos Modos de Operação da Ideologia que ele faz é no seguinte sentido: 1) não se pode identificar os modos (cinco considerados como gerais) como sendo os únicos pelos quais a ideologia opera: sua intenção é exemplificar os tipicamente associados apenas; 2) nem sempre tais estratégias ou modos podem ser consideradas intrinsecamente ideológicas: só o serão se estiverem servindo para estabelecer relações de dominação. O trabalho de Silva (2008b) auxilia esta pesquisa na breve apresentação de cada um dos modos e estratégias propostos por Thompson, por proporcionar “exemplos de uso de estratégias ideológicas, retirados de estudos sobre discurso racista [com o objetivo de] retratar um pouco da diversidade dos estudos, em termos de meios discursivos [...], localização geográfica e grupos submetidos à discriminação” (SILVA, 2008b, p. 45). O Quadro 4 é adaptação do autor (2008a, 2008b) sobre as proposições de Thompson (2002, p. 80-89).

O primeiro dos modos é a **legitimação** que se refere aos processos em que relações de dominação são validadas como certas e coerentes. E as estratégias mais recorrentes são:

a) *racionalização*: “[s]upõe o uso de argumentos para explicar, justificar ou defender comportamentos, relações ou instituições sociais” (SILVA, 2008b, p. 46). Como exemplo o autor apresenta uma situação ocorrida na Suíça no final do século XIX com imigrantes italianos que eram explorados. “Um economista suíço atribuiu essa diferença salarial ao grande afluxo de imigrantes nos anos anteriores a 1899. [...] O argumento racional funcionou como justificativa para a desigualdade” (SILVA, 2008b, p. 46).

Modos gerais	Estratégias típicas de construção simbólica
Legitimação: formas simbólicas são representadas como justas e dignas de apoio, isto é, como legítimas.	Racionalização: cadeia de argumentos racionais que justificam as relações, tendo como objetivo a obtenção de apoio e persuasão. Universalização: interesses de alguns são apresentados como interesses de todos. Narrativização: o presente é tratado como parte de tradições eternas, que são narradas com o objetivo de mantê-las.
Dissimulação: formas simbólicas são representadas de modos que deviam a atenção. Ocultação, negação ou ofuscação de processos sociais existentes.	Deslocamento: transferência de sentidos, conotações positivas ou negativas, de pessoa ou objeto a outro(a). Eufemização: ações, instituições ou relações sociais são referidas de forma a suavizar suas características de valoração mais positiva. Tropo: uso figurativo das formas simbólicas. - Sinédoque: tropo caracterizado pelo uso do todo pela parte, do plural pelo singular, do gênero da espécie, ou vice-versa. - Metonímia: tropo caracterizado pelo uso de atributo ou característica de algo para designar a própria coisa. - Metáfora: tropo que consiste na aplicação de termo ou frase a outro, de âmbito semântico distinto. Silêncio: ocultação ‘do processo social de desigualdade racial’ (SILVA, 2008a).
Unificação: construção de identidade coletiva, independentemente das diferenças individuais e sociais.	Estandantização (Padronização): as formas simbólicas são adaptadas a determinados padrões, que são reconhecidos, partilhados e aceitos. Simbolização da unidade: símbolos da unidade, de identidade e identificação coletivos são criados e difundidos.
Fragmentação: segmentação de grupos ou indivíduos que possam significar ameaça aos grupos detentores do poder.	Diferenciação: ênfase em características de grupos ou indivíduos de forma a dificultar sua participação no exercício do poder. Expurgo do outro: construção social de inimigo, a que são atribuídos características negativas, ao qual as pessoas devem resistir. Estigmatização: ‘a desapropriação de indivíduo(s) ou grupo(s) do exercício de sua humanidade pela valorização de uma deficiência ou corrupção de alguma condição física, moral ou social’ (Andrade, 2004, p. 107-108).
Reificação: processos são retratados como coisas. Situações históricas e transitórias são tratadas como atemporais, permanentes e naturais.	Naturalização: fenômeno social ou histórico é tomado como natural e inevitável. Eternalização: fenômeno social ou histórico é tomado como permanente, recorrente ou imutável. Nominalização: transformação de partes de frases ou ações descritas em nomes, ou substantivos, atribuindo-lhes sentido de coisa. Passifização¹⁸: uso da voz passiva que leva à retirada das ações.

QUADRO 4 – MODOS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA

FONTE: SILVA (2008a, p. 2-9; 2008b, p. 44)

¹⁸ Na obra de Thompson o termo utilizado é “Passivação”.

b) *universalização*: firmamento de acordos baseados em falácias que denotam uma falsa ideia de serem de interesse de todas as pessoas, mas reflete o interesse de um grupo. Como exemplo, Silva (2008b) indica referências de pesquisas que analisam as políticas de controle migratório na Europa, cujo discurso é veiculado de modo a convencer a população de que é o mais adequado para todas/os.

c) *narrativização*: reificações discursivas por meio de narrações do passado que buscam evidenciar o presente como “parte de uma tradição eterna e aceitável” (THOMPSON, 2002, p. 83). Um dos exemplos apontados é o do “mito da democracia racial¹⁹” no Brasil.

O segundo modo é a **dissimulação** em que a ocultação opera no sentido de desviar ou atenuar elementos que indiquem um processo de dominação. E as estratégias apontadas são:

a) *deslocamento*: transferência de características positivas ou negativas de um grupo para o outro. Silva apresenta como exemplo, um fato evidenciado cotidianamente nas relações interpessoais no Brasil: pesquisas que apontam em falas de entrevistados brancos que a causa “das desigualdades entre brancos e negros, no Brasil, refere-se ao ‘sentimento de inferioridade’ do próprio negro” (SILVA, 2008b, p. 47, destaques do autor).

b) *eufemização*: termos ou expressões que denotariam dominação sendo substituídos por outros de caráter semântico mais ameno. Expressões como “restauração da ordem” ao invés de “supressão violenta do protesto”, “desenvolvimento paralelo” para substituir “desigualdades institucionalizadas, baseadas em divisões étnicas” são alguns dos exemplos apresentados por Thompson (2002, p. 84).

c) *tropo*: uso figurativo da linguagem. Este modo subdivide-se em:

c.1) *sinédoque*: utilização da parte buscando significar um todo ou vice-versa. “Essa técnica pode dissimular relações sociais, através da confusão ou da inversão das relações entre coletividades e suas partes [...], por exemplo, ‘os ingleses’, ‘os americanos’ [...] passam a ser usados para se referir [...] a grupos dentro de um estado-nação” (THOMPSON, 2002, p. 85).

c.2) *metonímia*: a associação a alguma característica de outro grupo sem que seja explicitado. Como exemplo, Thompson apresenta um processo em que a metonímia nem sempre pode ser considerada como uma estratégia de operação da ideologia²⁰: “[...] na

¹⁹ À frente, uma discussão mais aprofundada sobre racismo retomará este conceito.

²⁰ E ele próprio afirma isso: “[...] não quero sugerir [...] que o uso figurativo da linguagem é sempre, ou mesmo predominantemente, ideológico. Quero somente afirmar que o uso figurativo da linguagem é uma característica bastante comum do discurso cotidiano, que é uma maneira eficaz de mobilizar o sentido no mundo sócio-histórico, e que, em certos contextos, [...] pode estar envolto com poder, podendo servir para criar, sustentar e reproduzir relações de dominação” (THOMPSON, 2002, p. 86-87).

propaganda, onde o sentido é, muitas vezes, mobilizado de maneiras sutis e sub-reptícias, sem tornar explícitas as conexões entre os objetos referidos ou supostos pelo anúncio” (THOMPSON, 2002, p. 85).

c.3) metáfora: combinação de termos semânticos diferentes, o que gera um efeito figurativo no sentido de criar uma nova significação e, na concepção de Thompson, duradoura. Silva (2008b) aponta uma pesquisa em jornais brasileiros que utiliza metáforas negativas atribuídas aos termos negro/preto/escuro que eram associados à representação de pessoas negras, em exemplos que se multiplicam, “negão é o teu passado”; “samba do crioulo doido”, etc.

d) silêncio: esta estratégia é proposta por Silva (2008a) por entender que o silêncio atua na manutenção de hierarquizações. Voltado especificamente para a interpretação de discursos racistas brasileiros, o autor argumenta “que para a análise do discurso racista no Brasil, é importante estar atento ao *silêncio*, que é atuante na hierarquização entre brancos e negros (como entre brancos e indígenas)” (SILVA, 2008a, p. 2). As categorias estabelecidas como elementos a serem considerados na análise discursiva racializante são:

d.1) *O silêncio sobre a branquidade que atua para estabelecer o branco como norma*: “é que a estratégia ideológica do silêncio é particularmente atuante no estabelecimento do branco como norma de humanidade” (SILVA, 2008a, p. 3). Segundo o autor, não se encontram estudos e pesquisas que tematizam a condição do ser humano branco da mesma maneira e intensidade que se aborda a respeito do negro. Isso evidencia marcas da branquidade normativa.

d.2) *A negação da existência plena ao negro: invisibilidade e sub-representação*: uma das manifestações do “racismo à brasileira” é, segundo Silva (2008a), a invisibilidade da população negra, principalmente nas produções midiáticas.

d.3) *O silêncio sobre particularidades culturais no negro brasileiro*: esta categoria pode, de acordo com o autor, atuar de duas maneiras: a ocultação das características peculiares à cultura e história da população negra ou a negação dos processos de discriminação racial.

d.4) *O silêncio como estratégia para ocultar desigualdades*: “a reativação de discursos que pregam a democracia racial no Brasil, como resposta a execução de políticas afirmativas para negros, tentam reativar o uso desta forma de *silêncio*” (SILVA, 2008a, p. 9, destaques do autor). Ou seja, discursos atuais que apregoam uma ideia de igualdade já conquistada entre negras/os e brancas/os, descartando a necessidade de ações específicas para a população negra brasileira.

O terceiro modo de operação da ideologia seria, para Thompson, a **unificação**, que pode ser sintetizada como a construção de uma identidade coletiva de caráter unificador e que contemplaria todas as diferenças. A unificação se subdivide em:

a) *padronização*: adaptação de formas simbólicas para construir uma identidade de grupo. Como exemplo, Thompson aponta a adoção de uma linguagem nacional, buscando “unificar” todos os grupos e as variações linguísticas existentes em um país.

b) *simbolização da unidade*: símbolos que têm como objetivo representar uma coletividade e assim unificar grupos. Nesse sentido, uma pesquisa italiana que analisa o fascismo “apresenta os jovens ‘camisas negras’ como descendentes de um passado mítico comum, que tem nos grupos de jovens paramilitares [...] a possibilidade de tornarem-se heróis nacionais” (SILVA, 2008b, p. 49, destaques do autor).

Outro modo de operação da ideologia é a **fragmentação**, ou seja, segmentação de grupos que representam perigo aos interesses dominantes. Tal modo tem como estratégias a:

a) *diferenciação*: destaque às diferenças e divisões dos grupos fazendo com que as condições de acesso destes ao exercício do poder sejam anuladas.

b) *expurgo do outro*: construção de uma imagem negativa dos grupos excluídos por meio de associação a representações do perigo e ameaça à ordem. “O expurgo do outro é estratégia descrita em pesquisas [italianas, alemãs, austríacas e argentinas] diversas sobre a condição dos imigrantes” (SILVA, 2008b, p. 49-50).

c) *estigmatização*: esta estratégia não é proposta pela obra de Thompson e, sim, por Leandro F. Andrade (2004) que, segundo ele, trata-se de uma forma específica de expurgo do outro. “Um indivíduo apresenta determinado atributo que o desvaloriza e, outro, com quem mantém contato, irá percebê-lo estereotipadamente, isto é somente por meio do atributo indesejável, sem possibilidade de perceber suas demais características” (SILVA, 2008b, p. 50). Um exemplo brasileiro refere à pesquisa de Guimarães (2002²¹ *apud* SILVA, 2008b) que analisa a estigmatização por meio de insultos raciais de pessoas negras registrados em queixas criminais.

O quinto modo identificado por Thompson (2002) é a **reificação**, que se refere à eliminação ou ofuscamento do caráter sócio-histórico dos fenômenos. Assim, as estratégias mais comuns são:

a) *naturalização*: forma de referência a processos sociais como sendo naturais. Um dos exemplos apontados por Silva (2008b) refere-se à perspectiva de Nina Rodrigues que

²¹ GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. ed. 34, 2002.

associou em sua obra “[a]s relações familiares dos negros [...] como ‘naturalmente’ precárias, promíscuas, tendentes à ilegalidade” (p. 51).

b) *eternalização*: tratamento de fenômenos sócio-históricos como sendo imutáveis e permanentes. É o caso, por exemplo, da imagem do Islã representada nos livros didáticos italianos, associando-o ao atrasado e ao tacanho (SILVA, 2008b).

c) *nominalização*: tem vinculação com a reificação por estar relacionada ao uso de recursos gramaticais e sintáticos: “consiste em atribuição do sentido de coisa a processos sociais, transformando descrições de ações e dos participantes nelas envolvidos em nomes” (SILVA, 2008b, p. 51). Como exemplo o autor indica a seguinte circunstância: “[...] a frase ‘A Coroa Portuguesa decidiu aumentar o tráfico de escravos para o Brasil’ é substituída por ‘Aumento do tráfico de escravos’, como forma de amenizar a responsabilidade dos dirigentes portugueses” (SILVA, 2008b, p. 51, destaques do autor).

d) *passivização*: também relacionada ao uso de recursos gramaticais e sintáticos, é a utilização da voz passiva com o intuito de também minimizar a responsabilidade por determinadas ações. Thompson (2002, p. 88) fornece um exemplo bem evidente: “[...] como quando dizemos que ‘o suspeito está sendo investigado’, ao invés de ‘os policiais estão investigando o suspeito’”.

Com a indicação de tais estratégias, Thompson (2002) reitera a atenção que deve ser dada às interpretações que indicarão se realmente estão inseridas em contextos que denotam dominação:

[...] elas devem ser tomadas como orientações gerais que podem facilitar a pesquisa de um tipo mais empírico ou histórico. Pois estratégias particulares de construção simbólica ou tipos particulares de formas simbólicas não são ideológicos em si mesmos: se o sentido gerado pelas estratégias simbólicas ou difundido pelas formas simbólicas serve para estabelecer ou sustentar relações de dominação, é uma questão que deve ser respondida somente pelo exame dos contextos específicos dentro dos quais as formas simbólicas são produzidas e recebidas, somente através do exame dos mecanismos específicos através dos quais elas são transmitidas dos produtores para os receptores, e somente através do exame de sentido que essas formas simbólicas possuem para os sujeitos que as produzem e as recebem (THOMPSON, 2002, p. 89).

Esse é, portanto, o grande desafio de uma pesquisa que se utiliza da perspectiva de Thompson para interpretação da ideologia: verificar se os contextos onde situações identificadas como modos de operação da ideologia realmente o são, ou se não se tratam de formas simbólicas existentes nas relações sociais. Para tanto, aliado ao quadro desenvolvido por Thompson (2002) e apresentado por Silva (2008a, 2008b), o método de (re)interpretação

da ideologia – a *Hermenêutica da Profundidade* – possibilita condições seguras de realizar tal trabalho.

1.3 A Hermenêutica da Profundidade

Thompson fundamenta sua proposição de um marco referencial diferente dos já propostos anteriormente no que se refere ao estudo da ideologia, apoiando-se em uma tradição clássica. Tal tradição origina-se do termo *hermenêutica*, construído na Grécia. As justificativas apontadas para tal base de pensamento são:

1) Thompson considera que utilizando a hermenêutica, consegue desenvolver um método que difere de outros por propor uma pesquisa sócio-histórica, que não se trata “apenas de uma concatenação de objetos e acontecimentos que estão ali para serem observados e explicados como é feito nas ciências naturais²²” (THOMPSON, 2002, p. 32). Para ele,

o objeto-domínio da pesquisa sócio-histórica é um campo pré-interpretado em que os processos de compreensão e interpretação se dão como uma parte rotineira da vida cotidiana. O caráter pré-interpretado do mundo sócio-histórico é uma característica constitutiva que não tem paralelo nas ciências naturais. Na consecução dessa pesquisa sócio-histórica, procuramos compreender e explicar uma série de fenômenos que são, de algum modo, e até certo ponto, já compreendidos pelas pessoas que fazem parte do mundo sócio-histórico; estamos procurando, em poucas palavras, reinterpretar um domínio pré-interpretado (THOMPSON, 2002, p. 33).

2) Em um nível mais concreto, sua opção pelo desenvolvimento de um “referencial metodológico de hermenêutica da profundidade” tem a ver com a capacidade de abrangência que a hermenêutica possui em comparação com outros métodos. Segundo o autor, “[...] métodos particulares de análise podem iluminar alguns aspectos do fenômeno à custa de outros, que sua força analítica pode estar baseada em limites estritos, e que esses métodos particulares podem ser melhor analisados como estágios parciais dentro de um enfoque metodológico mais abrangente” (THOMPSON, 2002, p. 33).

²² Sobre isso, a preocupação dele é a seguinte: “[...] nas ciências sociais, como em outras disciplinas relacionadas com a análise das formas simbólicas, a herança do positivismo do século XIX é forte. Existe uma tentação constante de tratar fenômenos sociais em geral, e formas simbólicas em particular, como se elas fossem *objetos naturais*, passíveis de vários tipos de análise formal, estatística e objetiva. Minha argumentação aqui *não* é que esta tentação é completamente equivocada [...]. Ao invés, minha argumentação [...] é que embora vários tipos de análise formal, estatística e objetiva sejam perfeitamente apropriados [...] esses tipos de análise se constituem, na melhor das hipóteses, num enfoque parcial ao estudo [...] porque, como nos lembra a tradição da hermenêutica, muitos fenômenos sociais são formas simbólicas [e estas] embora possam ser analisadas pormenorizadamente por métodos formais ou objetivos, inevitavelmente apresentam problemas qualitativamente distintos de compreensão e interpretação” (THOMPSON, 2002, p. 357-358, destaques do autor).

Essa perspectiva apóia-se no trabalho de Paul Ricoeur, entre outros, os quais desenvolvem a hermenêutica da profundidade como possibilidade de construir um referencial metodológico que abrange diferentes tipos de análise que se amparam de modo recíproco. Isso elimina uma interpretação única; ao contrário, propõe uma reinterpretação de fenômenos significativos. Contudo, discordando em alguns aspectos a respeito do conceito atribuído ao termo historicamente (como indica o Quadro 3), Thompson elabora uma *Hermenêutica da Profundidade*, responsável pela condução da análise cultural, análise esta que o autor classifica como “o estudo da construção significativa e da contextualização social das formas simbólicas” (THOMPSON, 2002, p. 363), além de se referir, também, à análise da ideologia.

Para construir este arcabouço metodológico, Thompson parte de algumas premissas que são essenciais: o objetivo de investigação da HP é um campo pré-interpretado, ou seja, “*a hermenêutica da vida cotidiana é um ponto de partida primordial e inevitável do enfoque da HP*” (THOMPSON, 2002, p. 363, destaques do autor); e, principalmente para o enfoque desta pesquisa,

[a] HP deve se basear, o quanto possível, sobre uma elucidação das maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem no decurso de suas vidas quotidianas. Este momento etnográfico é um estágio preliminar indispensável ao enfoque da HP. Através de entrevistas, observação participante e outros tipos de pesquisa etnográfica, podemos reconstruir as maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas nos vários contextos da vida social. É evidente que essa reconstrução é, ela própria, um processo interpretativo; é uma interpretação do entendimento quotidiano – ou, como denominarei, uma *interpretação da doxa*, uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social (THOMPSON, 2002, p. 363-364, destaques do autor).

Mas, como o próprio autor ressalta, a interpretação da doxa, isto é, o contexto da vida cotidiana, “é um ponto de partida indispensável da análise, mas não é o fim da história” (THOMPSON, 2002, p. 364). É preciso ir além deste nível de análise “para tomar em conta outros aspectos das formas simbólicas [...] [pois estas] são construções significativas que são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e recebem, mas elas são *também* construções que são estruturadas de maneiras definidas e que estão inseridas em condições sociais específicas” (THOMPSON, 2002, p. 364-365). E, para tanto, Thompson desenvolve um tipo especial de investigação da hermenêutica que compreende três fases, como se evidencia no esquema a seguir:

Hermenêutica da vida → Interpretação da Doxa
Vida cotidiana

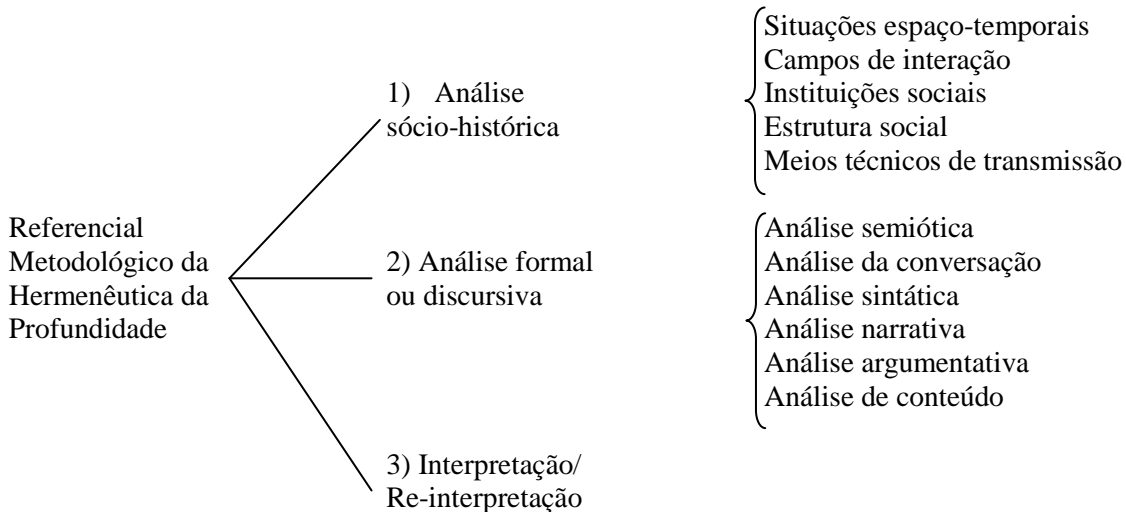


FIGURA 1 – FORMAS DE INVESTIGAÇÃO HERMENÊUTICA
FONTE: THOMPSON (2002, p. 365)

A primeira delas trata-se da **análise sócio-histórica**: interessa-se pelas “condições sociais e históricas da produção, circulação e recepção das formas simbólicas” (THOMPSON, 2002, p. 34). Este seria, portanto, o ponto de partida (a interpretação da doxa) e responsável por fornecer os primeiros dados de análise das formas simbólicas no intuito de verificar se há relações assimétricas na distribuição de poder. Neste aspecto, o autor faz uma importante ressalva: “[e]ssas fases devem ser vistas não tanto como estágios separados de um método seqüencial, mas antes como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo” (THOMPSON, 2002, p. 365). É nesse sentido que será possível identificar que a presente pesquisa busca percorrer os três estágios sem a preocupação de estabelecer um elo seqüencial, mas sim, analisar sob diversas perspectivas determinadas formas simbólicas.

Neste trabalho, a análise sócio-histórica é tratada em especial no conteúdo dos capítulos 3 e 4 sendo, respectivamente, o *Programa Nacional de Biblioteca da Escola*, o qual é responsável não pela produção diretamente, mas pela escolha, aquisição e veiculação de obras literárias infanto-juvenis para as escolas públicas brasileiras e *Relações raciais na escola*, momento que analisa os avanços e limites existentes no espaço escolar no que se refere ao combate do racismo.

Inserido na análise sócio-histórica, o autor destaca alguns elementos dos quais seriam os percursos indicados para um efetivo trabalho desta fase. O primeiro deles tem a ver com as *situações espaço-temporais* em que as formas simbólicas são produzidas (por meio de falas,

narrações, inscrições) e recebidas (vistas, ouvidas, lidas) “por pessoas situadas em locais específicos, agindo e reagindo a tempos particulares e a locais especiais” (THOMPSON, 2002, p. 366). Trata-se, portanto, de um momento propício para uma análise de contexto.

Também propõe que há *campos de interação*, que se trata de “[...] regras e convenções, as posições das pessoas e o ‘capital’ a elas disponível” (SILVA, 2008b, p. 54, destaques do autor). O terceiro elemento da análise sócio-histórica tem relação com as *instituições sociais*, onde é possível reconstruir os conjuntos de regras, recursos e relações que as constituem, já que se constituem assim. “[É] traçar seu desenvolvimento através do tempo e examinar as práticas e atitudes das pessoas que agem a seu favor e dentro delas” (THOMPSON, 2002, p. 367). Neste sentido, ao se discutir, como a exemplo desta pesquisa, sobre os critérios de escolha de determinados livros para compor um acervo para as escolas públicas brasileiras, realiza-se a análise sócio-histórica no nível das instituições sociais responsáveis por este processo (que neste caso é o FNDE). E mais, quando se propõe uma análise dos critérios de escolha e de quantidade de livros de um acervo que devem atender à diversidade cultural e étnica de um país, está-se diante de um estudo relacionado a esse terceiro elemento da análise sócio-histórica.

Por último, no que se refere à análise sócio-histórica, Thompson propõe o direcionamento aos *meios técnicos de construção de mensagens e de transmissão*. Neste nível os livros podem ser identificados, pois, a exemplo de outros meios de difusão,

[e]les estão sempre inseridos em contextos sócio-históricos particulares; eles sempre supõem certas habilidades, regras e recursos para codificar e decodificar mensagens, atributos esses que estão, eles próprios, desigualmente distribuídos entre as pessoas; e eles são, muitas vezes, desenvolvidos dentro de aparatos institucionais específicos, que podem estar relacionados com a regulação, produção e circulação das formas simbólicas (THOMPSON, 2002, p. 368).

O segundo nível diz respeito à **análise formal ou discursiva**, que “está interessada primariamente com a organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e relações” (THOMPSON, 2002, p. 369). São diversas as possibilidades de análise nesse nível. A primeira delas é *análise semiótica* que, para o autor, é entendida como o estudo das relações entre os elementos que compõem a forma simbólica e das relações entre esses elementos e os do sistema mais amplo do qual tal forma pode fazer parte. Este nível será importante para esta pesquisa na análise das imagens produzidas pelas crianças após a leitura de obras literárias que retratavam personagens negras em contextos

culturais africanos. A forma como representavam as princesas e príncipes poderá fornecer indícios de que há um processo tão intenso de assimetria na formação do imaginário infantil no que se refere à diversidade humana, a ponto de locações com características africanas serem descritas como europeias (carruagens, torres, vestidos longos, etc.). Para facilitar a explicitação dos possíveis tipos de análise propostos por Thompson (2002), o quadro a seguir fornecerá as informações necessárias:

Tipo de Análise	Princípio metodológico
Análise da conversação	Estudar as instâncias da interação linguística nas situações concretas em que elas ocorrem e prestando-se atenção cuidadosa às maneiras como elas estão organizadas, realçar algumas das características sistemáticas da interação linguística.
Análise sintática	Tem como foco a sintaxe que atua no discurso do dia-a-dia. Assim, pode auxiliar a realçar algumas das maneiras como o significado é construído dentro das formas cotidianas do discurso.
Análise narrativa	Tal estudo pode-se identificar os efeitos narrativos específicos que operam dentro de uma narrativa particular ou elucidar seu papel na narração da história.
Análise argumentativa	Tem como objetivo reconstruir e tornar explícito os padrões de inferência que caracterizam o discurso, especialmente no que se refere ao estudo de discursos abertamente políticos, por serem muitos apresentados na forma de argumento, uma série de proposições ou asserções, tópicos ou temas, encadeados conjuntamente de uma maneira mais ou menos coerente e procurando, muitas vezes, com a ajuda de adornos retóricos, persuadir uma audiência.
Análise de conteúdo ²³	Um conjunto de procedimentos relacionados “à mensagem, objetiva e sistematicamente, e algumas vezes, se possível, quantificável, a fim de interpretá-la” (ROSEMBERG, 1981 ²⁴ , p. 70 <i>apud</i> SILVA, 2008b, p. 55).

QUADRO 5 – TIPOS DE ANÁLISE DISCURSIVA

FONTE: THOMPSON (2002, p. 371-375); SILVA (2008b, p. 55)

Este nível direciona-se à fala especificamente e é chamado de *análise discursiva*, considerada pelo autor não como momentos específicos e direcionados, “mas antes casos concretos da comunicação do dia-a-dia, uma conversação entre amigos, uma interação em sala de aula, um editorial jornalístico, um programa de televisão” (THOMPSON, 2002, p. 370). É neste nível que se destacam a análise da conversação, a análise sintática, a análise narrativa, a análise argumentativa, e a análise de conteúdo.

As diferentes formas de análise discursiva propostas pelo autor foram tratadas como procedimentos de análise dos quais se pôde dispor nessa pesquisa por estarem submetidas ao

²³ Assim como informa Silva (2008), não foi identificado na obra de Thompson o detalhamento da análise de conteúdo. Por isso, utilizo aqui as considerações de Silva.

²⁴ ROSEMBERG, Fúlvia. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. *Cadernos CERU*. São Paulo, n. 16, p.69-80, 1981.

método da Hermenêutica da Profundidade. Sobretudo a *análise de conversação* – por se tratar de análise de falas produzidas durante aulas de leitura – e da *análise sintática* – por utilizar os modos e estratégias de operação da ideologia que estão intimamente ligados com o discurso (já que são produções discursivas) foram utilizadas no presente estudo.

A terceira e última fase, a **interpretação/reinterpretação**, é, segundo Thompson embora distinta das demais, muito facilitada por elas, pois cabe à análise sócio-histórica e discursiva “procurar desvelar os padrões e efeitos que constituem e que operam dentro uma forma simbólica e discursiva” (THOMPSON, 2002, p. 375). Já a esta fase cabe o processo de construção de um novo pensamento que reúne as análises produzidas nos dois âmbitos anteriores. O autor critica pesquisas que não vão além da análise, pois sob sua perspectiva, “*por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito*” (THOMPSON, 2002, p. 375, destaques do autor). Ele ainda acrescenta que os riscos de se estabelecer unicamente sobre o enfoque sócio-histórico ou discursivo pode levar a pesquisa à “falácia do reducionismo” (relacionada à primeira análise) ou à “falácia do internalismo” (relacionada à análise discursiva).

Outro elemento bastante relevante com relação a esta terceira fase diz respeito à reinterpretação. Se, para Thompson, as formas simbólicas que são o objeto de interpretação fazem parte de um campo pré-interpretado, o que acontece ao desenvolver a HP nada mais é do que uma reinterpretação: “estamos projetando um significado possível que pode divergir do significado construído pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico” (THOMPSON, 2002, p. 376).

A interpretação da ideologia, proposta desta pesquisa, é considerada por Thompson como uma forma específica de HP. É específica por produzir uma dimensão crítica: “[a] interpretação da ideologia se apóia sobre cada uma das fases do enfoque da HP, mas ela toma essas fases de uma maneira particular, com a finalidade de realçar as maneiras como o significado serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 2002, p. 378). Assim, em cada uma das fases, o autor indica o que considera importante ser identificado: 1) na análise sócio-histórica a interpretação da ideologia deve estar atenta às relações de dominação que caracterizam as instituições sociais e os campos de interação; 2) na análise formal ou discursiva e o emprego dos modos gerais de operação da ideologia (QUADRO 5) podem indicar, também, que as estratégias utilizadas têm servido para sustentar relações de dominação, seja por meio da *narrativização*, da *eternalização*, ou de outros. Por

meio deste procedimento, o estudo estará indo além de uma mera análise e propondo uma reinterpretação, ou ainda, uma interpretação da ideologia. E esta, por sua vez, acaba por desenvolver um papel de síntese por aliar as análises sócio-histórica e discursiva para mostrar as relações de assimetria na distribuição de poder.

Pesquisas brasileiras no campo da educação dão mostras de que a interpretação da ideologia sob a perspectiva de Thompson representa um campo amplo nos estudos críticos. Três destas serão descritas brevemente a seguir.

A dissertação de mestrado de Sergio Luis do Nascimento (2009) utilizou a HP desenvolvida por Thompson para um estudo sobre relações raciais em livros didáticos de ensino religioso para o ensino fundamental. Fazendo uso dos três níveis – sócio-histórico, formal ou discursivo e interpretação e reinterpretação –, Nascimento (2009) analisou 20 livros da referida disciplina das séries finais do ensino fundamental (distribuídos em três modelos de ensino religioso: Confessional, Interconfessional e Fenomenológico), sendo que a amostra foi composta por 229 unidades de leitura. Neste estudo, o pesquisador chegou à seguinte conclusão:

Os personagens negros analisados, no modelo Confessional, foram submetidos, principalmente, a uma estratégia ideológica de **dissimulação** que *ocultava, negava* a existência social desse grupo étnico. Além disso, observamos que nos selos publicados e classificados do modelo Interconfessional, em seu conteúdo as formas simbólicas atuaram de forma a **naturalizar** os personagens brancos como representantes da espécie e como interlocutores em potencial dos textos. O modo de operação ideológica da **fragmentação** foi identificado nos três modelos e o principal nas publicações mais recentes como os que são classificados de Fenomenológicos. Os livros desse modelo apresentaram, ao mesmo tempo, rupturas e permanências nos discursos sobre os personagens negros e brancos (NASCIMENTO, 2009, p. vii, destaques do autor).

Voltada para a literatura infanto-juvenil no contexto religioso católico, Célia Maria Escanfella (2006), sob o enfoque da HP, analisou 30 livros do período entre 1976 a 2000 produzidos por editoras laicas e católicas. Diante das questões norteadoras levantadas por Escanfella²⁵, os resultados indicaram que:

²⁵ As perguntas eram: “1) Estaria ocorrendo um processo de laicização da literatura infantil? 2) Estaria ocorrendo uma reordenação ou diminuição do sagrado ou da magia na literatura infantil; 3) As editoras católicas estariam processando as transformações observadas na sociedade e no universo acadêmico quanto à concepção de infância, mediadas pelo debate em torno de uma nova concepção de socialização?” (ESCANFELLA, 2006, p. vi).

[Houve] uma tendência à laicização da literatura infantil, sugerida em pesquisa anterior, e permitiu observar, no último período da amostra (de 1995 a 2000), uma mudança no cenário de editoras católicas que produzem literatura infantil, com avanços nas concepções de infância e de socialização em textos de algumas editoras, porém com manutenção de padrões tradicionais em outras. Os resultados permitem afirmar que predomina principalmente nos textos de editoras católicas uma visão utilitária, e, por vezes, idealizada, com o objetivo de ensinar determinados valores como bondade, fraternidade e obediência, ou transmitir valores cristãos, bem como uma tendência mais intensa a uma representação assimétrica das relações de gênero e raciais. Porém, na produção de ambas as categorias de editoras – católicas e laicas – observa-se um fenômeno similar: a utilização do universo fantástico, com a ancoragem na produção literária para crianças de tradições mágicas (ESCANFELLA, 2006, p. vi).

Por último, o estudo que mais auxiliou esta pesquisa é sobre racismo em livros didáticos de língua portuguesa, de Paulo Vinicius B. da Silva (2005), que se utiliza dos enfoques da HP para analisar 33 livros didáticos de 4ª série do ensino fundamental, com amostra composta de 252 unidades de leitura, incluindo ainda análise de ilustrações, num total de 2.142 personagens. Os resultados indicados por meio da interpretação da ideologia no modelo da HP e dos modos de operação da ideologia são de que:

[...] a despeito de toda a movimentação no campo de produção dos livros didáticos, de o tema racismo nos livros didáticos ter participado da agenda das políticas educacionais brasileiras, das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação/MEC, o livro didático continuou produzindo e veiculando discurso racista. Os livros didáticos de Língua Portuguesa apresentaram modificações após o início do ciclo de avaliações do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, mas continuaram produzindo e veiculando discurso que *universaliza* a condição do branco, tratando-o como representante da espécie, *naturaliza* a dominação branca e estabelece os personagens brancos como interlocutores potenciais dos textos, *estigmatiza* o personagem negro, situando-o como *out-group*, mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais e reafirma tendência a *passifização* dos personagens negros, mantidos como dependentes, sem acesso à fala e com menor possibilidade de ação nas tramas. Na conclusão, refletimos sobre as limitadas possibilidades de mudanças no discurso veiculado pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, que amiúde reproduz discurso racista produzido em outros meios, particularmente na literatura infanto-juvenil, na literatura e na mídia escrita (SILVA, 2005, p. ii, destaques do autor).

É neste sentido, e amparada nos exemplos explicitados anteriormente de pesquisas nacionais que abordam temas relacionados à educação e, em sua maioria, aliada aos estudos sobre relações raciais, que esta pesquisa firma-se no propósito de estabelecer um estudo crítico focado no conceito de ideologia desenvolvido por Thompson, tendo como suporte metodológico a Hermenêutica da Profundidade e os Modos de Operação da Ideologia.

A citação a seguir é escolhida para sintetizar (embora que ainda de forma extensa) qual a dimensão de importância e no que se constitui esta forma específica de Hermenêutica da Profundidade. Segundo Thompson (2002), a interpretação da ideologia

[...] penetra, então, no domínio das afirmações e contra-afirmações, da argumentação e contra-argumentação; não é apenas uma projeção de um significado possível, mas uma intervenção potencial da vida social, isto é, uma projeção que pode intervir nas próprias relações sociais que o objeto de interpretação serve para sustentar. Interpretar uma forma simbólica como ideologia é abrir a possibilidade à crítica, não apenas de outras interpretações (inclusive as interpretações dos que constituem o mundo social), mas também das relações de dominação em que esses sujeitos estão inseridos (THOMPSON, 2002, p. 380).

Além de desenvolver a Hermenêutica da Profundidade como recurso adequado à interpretação da ideologia, Thompson desenvolve uma maneira específica de análise dos referenciais metodológicos da HP, o chamado *Enfoque Tríplice*, que será o próximo tópico deste capítulo.

1.4 Enfoque Tríplice

Thompson propõe que, atrelado à Hermenêutica da Profundidade, sejam discutidos aspectos específicos da produção e transmissão das formas simbólicas dentro do contexto de comunicação de massa, pois considera duas importantes características desta comunicação: 1) a produção das formas simbólicas é “feita para ouvintes que geralmente não estão fisicamente presentes no local de produção e transmissão ou difusão” (THOMPSON, 2002, p. 392); 2) pela grande demanda de produção de mensagens que atingem o “receptor”, a capacidade deste de “intervir no processo comunicativo é, muitas vezes, limitado” (THOMPSON, 2002, p. 392).

É, portanto, considerando tais características que o autor constrói o que ele chama de *enfoque tríplice*, responsável por analisar as formas simbólicas mediadas pelos meios de comunicação de massa. Este enfoque constitui-se em:

1) Produção e transmissão ou difusão das formas simbólicas: por estar situado “dentro de condições sócio-históricas específicas e geralmente envolvem acordos institucionais particulares” (THOMPSON, 2002, p. 392), tal enfoque pode, segundo o autor, ser analisado mais adequadamente por meio da combinação de análise sócio-histórica e observação participante (ou interpretação da doxa). Nesta dissertação, este enfoque será responsável por

analisar as principais características do Programa Nacional de Biblioteca da Escola e como vem se dando a implementação da Lei 10.639/2003 no contexto escolar, por meio do qual utilizará dados de pesquisas com objetivos aproximados e análise de documentos, buscando verificar em que medida interesses institucionais estão sendo atendidos. Para Thompson (2002, p. 393):

Através da análise sócio-histórica podemos procurar determinar, por exemplo, as características das instituições dentro das quais elas são transmitidas ou difundidas a receptores potenciais. Podemos examinar os padrões de posse e controle dentro das instituições dos meios de comunicação; as relações entre as instituições de comunicação e outras, incluindo as organizações governamentais responsáveis pelo controle do produto dos meios de comunicação; as técnicas e tecnologias empregadas na produção e transmissão; o recrutamento do pessoal que trabalha na comunicação; e os procedimentos rotineiros seguidos pelas pessoas que desempenham suas atividades quotidianas, desde o escrever até o editar [...]. Podemos também adotar um enfoque mais interpretativo e buscar elucidar a percepção das pessoas envolvidas na produção e transmissão de mensagens, isto é, as maneiras como eles entendem o que estão fazendo, o que estão produzindo e o que estão tentando conseguir.

2) Construção da mensagem dos meios de comunicação: este enfoque tem relação com a análise formal ou discursiva proposta na HP. Tem como objetivo analisar a mensagem comunicativa em suas nuances.

Por exemplo, ao analisar programas de televisão, podemos examinar a justaposição de palavras e imagens; os ângulos, as cores, as seqüências das imagens usadas; a sintaxe, o estilo e o tom da linguagem empregada; a estrutura da narração ou o argumento; o quanto a estrutura narrativa ou argumentativa dá lugar a subenredos, à digressão ou discordâncias; o uso de efeitos especiais, como retrospectivas (flashbacks) e sobreposição de sons; as maneiras como a tensão narrativa se combina com características como humor, sexualidade e violência; as interlocuções entre programas que fazem parte de uma seqüência finita ou aberta; e assim por diante (THOMPSON, 2002, p. 394).

Neste trabalho especificamente, este segundo enfoque recairá sobre a análise das produções infanto-juvenis que apresentam personagens negras. O objetivo é, portanto, de analisar elementos que apontem para a valorização ou depreciação deste grupo em função dos preceitos de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Porém, concordando com Thompson, este segundo enfoque seria limitado se tomado isoladamente dos outros enfoques. Portanto, embora legítimo, torna-se necessário a cadeia tríplice de análise.

3) Recepção e apropriação das mensagens comunicativas: Thompson afirma que, da mesma forma que o primeiro enfoque, este se pode utilizar da combinação da análise sócio-histórica e de outras formas de análise formal ou discursiva.

Pela análise sócio-histórica nós podemos examinar as circunstâncias e as condições socialmente diferenciadas em que as mensagens são recebidas por pessoas particulares. As circunstâncias específicas seriam: em que contextos, com que companhia, com que grau de atenção, consistência e comentários, as pessoas lêem livros, assistem televisão, escutam música, etc.? As condições socialmente diferenciadas seriam como a recepção das mensagens varia de acordo com situações como classe, gênero, idade, etnia, situação geográfica do ouvinte? Tal análise sócio-histórica pode ser conjugada com uma forma mais interpretativa de investigação, em que se procura elucidar como pessoas particulares, situadas em circunstâncias específicas, chegam a entender as mensagens e como as incorporam em suas vidas quotidianas (THOMPSON, 2002, p. 394).

Por meio deste enfoque será possível evidenciar se a ideologia se faz presente no campo da recepção das mensagens ou se o encaminhamento e os debates suscitados pela leitura podem estabelecer relações de dominação ou hierarquização entre o modelo cultural eurocêntrico, bastante difundido no espaço escolar, e o africano (e/ou afro-brasileiro).

Sintetizando estes enfoques, o quadro a seguir apresenta, de forma visual, a interrelação entre este modelo e a Hermenêutica da Profundidade.

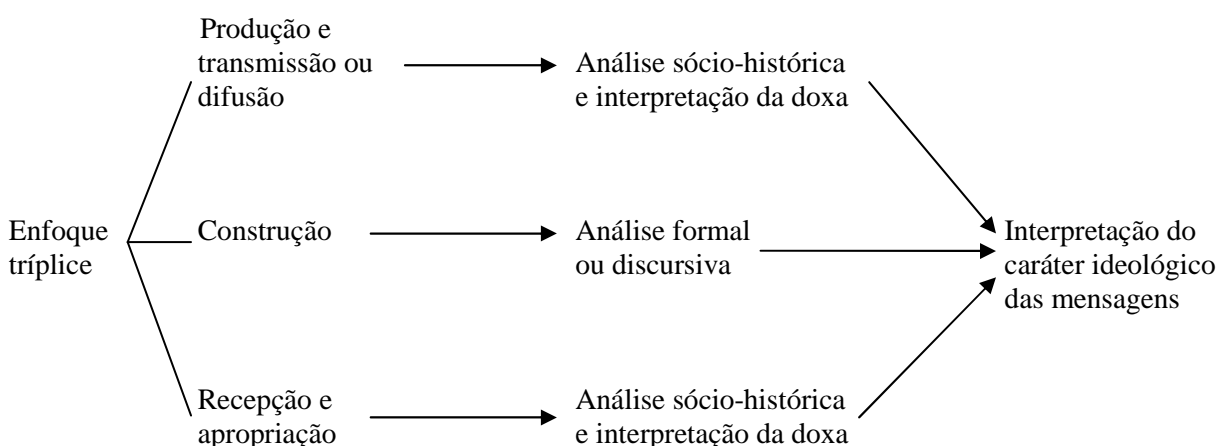


FIGURA 2 – DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DO ENFOQUE TRÍPLICE
 FONTE: THOMPSON (2002, p. 395)

Tal figura ilustra as possibilidades que o Enfoque Tríplice fornece aos níveis de Hermenêutica da Profundidade com vistas à interpretação da ideologia presentes nas mensagens comunicativas. A presença deste modelo tríplice de análise em todos os capítulos

desta dissertação será responsável por ampliar as possibilidades de interpretação da ideologia desde a produção, difusão ou transmissão das formas simbólicas, perpassando pela construção das mensagens comunicativas e a sua respectiva recepção e apropriação.

Num contexto de interpretação da ideologia racista, os modelos expressos por meio da teoria de Thompson sobre ideologia e meios de comunicação de massa representa um subsídio teórico relevante e adequado. As possibilidades fornecidas tanto pelos modos e estratégias de operação da ideologia, quanto pela HP e o enfoque tríplice representam, para esta pesquisa o caminho pertinente e seguro para a interpretação em um campo frágil, subjetivo e repleto de armadilhas teóricas que são as relações raciais no Brasil.

Após esta explanação da teoria basilar desta dissertação, os capítulos seguintes buscam evidenciar os dados e análises construídas acerca da proposta de interpretação da ideologia de Thompson.

CAPÍTULO 2 – LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Mas na verdade, o que se gostaria de ter é uma outra visão de mundo, não apenas apregoada, mas também agida, desbaratando, pelo menos ao nível simbólico, as relações habituais de dominação e subordinação. No caso específico da literatura infanto-juvenil, essa nova relação adulto/criança deveria levar, simultaneamente, à eliminação da estrutura didática e à busca de formas de expressão iguais.

Fúlvia Rosemberg

Este capítulo tem como objetivo discutir sobre a literatura infanto-juvenil brasileira e a relação com esta pesquisa. A primeira parte apresenta informações sobre o percurso deste gênero literário ao longo da história brasileira e as diversas funções que lhe foram atribuídas, funções estas que muitas vezes distanciaram-se do modelo de literatura por fruição. Também apresenta pesquisa sobre as influências de modelos didatizantes de obras em crianças leitoras, além de discutir sobre a sua perspectiva adultocêntrica. Em seguida, a proposta é de apresentar estudos que evidenciam o quanto a marca de uma literatura para crianças com um olhar adulto impõe valores e normas para o estabelecimento de um modelo hegemônico de sociedade, transmutando-se, portanto, em ideológica por excelência. E, para finalizar, propõe uma revisão de literatura sobre pesquisas atuais que abordam a condição de personagens negras nas tramas, o que auxiliará na compreensão dos elementos que compõem os discursos produzidos na segunda escola pesquisada e as ilustrações elaboradas pelas crianças.

Tratar de literatura infanto-juvenil numa perspectiva crítica implica relacionar elementos que a transformaram no que conhecemos e classificamos hoje como literatura para um público leitor específico. Ainda mais porque este gênero vigente para nós atualmente trata, na maioria dos estudos catalogados, de olhares sobre a história da literatura infanto-juvenil ocidental. Seria inviável, neste texto, ousar discutir com a mesma propriedade teórica acerca da produção literária de outra perspectiva que não esta.

Seguindo em frente rumo à história *ocidental* deste gênero literário, sendo as crianças o público-alvo, aspectos muito particulares devem ser destacados antes de avançarmos ao panorama atual da produção literária infanto-juvenil brasileira. As obras inicialmente produzidas diziam respeito a grupos específicos de crianças: meninos (em sua grande maioria), burgueses e brancos (tratando-se especialmente do Brasil). Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984), que analisam a história desta literatura como um “itinerário longo, cheio de idas e vindas” (p. 10), as primeiras obras publicadas na Europa remontam da primeira metade do século XVIII. Tais publicações foram antecedidas de obras esporádicas

durante o classicismo francês (século XVII) que posteriormente foram classificadas como literatura para crianças: *Fábulas*, de La Fontaine, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon e os *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984).

De acordo com as autoras, a literatura infanto-juvenil surge num contexto de grandes transformações. Ancorada na revolução industrial, já que o modelo rural feudal dá lugar ao urbano e ao progresso dos grandes centros por meio das indústrias que exigem mão-de-obra em massa, a nova configuração de organização social e familiar passa a necessitar de recursos que auxiliem no estabelecimento de valores e características caras à burguesia em ascensão. É preciso, então, de instituições favoráveis à criação, manutenção e perpetuação destes valores. Sendo assim, a família é a primeira grande instituição responsável pela organização social privada:

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la, ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança. A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida [...] (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 17).

Nessa estrutura, a criança passa a ter formas de tratamento específicas e distintas dos momentos anteriores, diminuindo práticas de violência e exploração a que eram submetidas. Porém, a mudança de olhar sobre esse grupo social faz com que outras características o classifiquem de modo desfavorável, “pois ressaltam, em primeiro lugar, virtudes como a fragilidade, a desproteção e a dependência” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 17). Nesse sentido, a criança que obtém ganhos, paradoxalmente é expropriada de sua liberdade no contexto familiar pois, para se enquadrar na sociedade que o vê como elemento produtivo economicamente no futuro, é preciso que haja uma preparação e formação (no sentido conotativo da palavra) para a vida cidadã. Assim, a escola firma-se como a grande instituição de favorecimento à burguesia: “[...] postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 17). Por consequência, diversos ramos de produção logística para esse público são criados: brinquedos, ciências e livros.

A literatura infanto-juvenil surge com fins estritamente didatizantes, responsável por impor regras morais e de convívio “adequado” em sociedade. A produção *para* e não *entre* crianças (como afirma Fúlvia Rosemberg, 1985) é feita sob a perspectiva do que o adulto

deseja que a criança veja. A partir daí, pode-se inferir, inclusive, que a transposição de estereótipos da vida real para a literatura (tema que será mais bem discutido a diante) tenha este como um dos principais argumentos: o adulto produtor desta literatura idealiza o mundo para a criança em que os seus pares são os representantes da espécie.

Outra característica destacada desde o início desta literatura é a sua estreita relação com a produção mercadológica em série. Sendo elemento essencial na escola e passando cada vez mais a compor o conjunto de objetos destinados à criança, o livro vai ganhando uma representatividade econômica.

Assim como a literatura para adultos, a literatura infanto-juvenil brasileira busca inspiração na produção europeia. Na realidade vai mais além do que simples inspiração. Inicialmente são as traduções que ocupam o então tímido mercado livresco para crianças. Obras como *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen*, em 1818, *O canário*, em 1856 e *Robison Crusoe*, em 1885 (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984) são alguns dos exemplos da influência europeia que além de traduzirem-se como modelo para outras produções nacionais trazem também características geográficas, climáticas, culturais, etc., diferentes das brasileiras.

Paralelamente ao sucesso das primeiras obras, um movimento de intelectuais brasileiros decide produzir para crianças brasileiras literatura genuinamente nacional. Não era possível a um país que buscava a construção de uma imagem de nação moderna, permanecer sem produção infanto-juvenil. À parte isso, “[t]ampouco os editores ficaram insensíveis ao novo filão que se abria para seus negócios, inevitavelmente magros num país de tantos analfabetos. Começaram a investir no setor infantil e escolar” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 28). Programas de nacionalização do acervo literário europeu (que era traduzido grande parte em português de Portugal, gerando dificuldade de leitura pela diferença vocabular) foram desenvolvidos na tentativa de se produzirem adaptações adequadas às crianças brasileiras.

Outro aspecto destacado pelas autoras é a ênfase no patriotismo como enredo para as obras. Diversas produções brasileiras promoviam, além dos estereótipos de criança (ou como sendo virtuosa e obediente ou como cruel), a explícita valorização nacional como forma de ensinamento moral das histórias. As autoras ainda acrescentam: “[a]lém de estereotipada, essa imagem [da criança] é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 17).

Nesse sentido, enquanto a literatura infantil buscava se desvencilhar das armadilhas das traduções descontextualizadas de obras europeias, caía em outras ao propor uma literatura extremamente didatizante e patriótica²⁶.

Tais características foram responsáveis por relegar a literatura infanto-juvenil a um patamar inferior ao da literatura para adultos. Sendo alvo de críticos da teoria literária, por vezes sua qualidade como obra de arte foi colocada em xeque, embora não tenha afetado sua disseminação (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984).

Passadas as turbulências de início do século, a partir da década de 1920, e muito por conta do Modernismo, a literatura infanto-juvenil passa a ter nova configuração. Monteiro Lobato firma-se como escritor para crianças, e passa a investir em novas editoras. Outros escritores e escritoras surgem ou passam a produzir também neste gênero, dentre os quais alguns têm suas obras reeditadas e amplamente difundidas nas escolas, seja por meio dos livros didáticos seja por distribuição feita por programas nacionais de incentivo à leitura²⁷.

João Luís T. C. Ceccantini (2004), em seu artigo *Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil*, considera que a empreitada de se pesquisar literatura infanto-juvenil insere-se num campo de “tensões”, por ser “resistente ao enquadramento em definições precisas e à clara delimitação e descrição, situando-se numa espécie de limbo acadêmico, que o transforma, por vezes, em propriedade de todos e, ao mesmo tempo, de ninguém” (p. 20). E essa dificuldade acentua-se justamente pelo fato de a parte interessada, a criança, não ter atuação efetiva na produção literária, “reproduzindo, no plano etário, um conflito de tipo social: a oposição adulto X criança corresponde aos modelos opressor X oprimido e produtor X consumidor, sendo que cabe à criança o papel passivo, situação que somente abandona na adolescência, isto é, quando não mais absorve literatura infantil” (ZILBERMAN, 1987, p. 39).

Assim, diversas áreas – Psicologia, Pedagogia, História, Teoria Literária, entre outras²⁸ – assumem o posto de apresentadoras das diretrizes de como é e o que é literatura infanto-juvenil. Sobre isso, Peter Hunt²⁹ (1990, p. 1) afirma:

²⁶ As principais obras da época com estas características são: *Contos infantis*, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira (1886), *Pátria*, de João Vieira de Almeida (1889), *Por que me ufano de meu país*, de Afonso Celso (1901), *Contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto (1904), *Histórias da nossa terra*, de Júlia Lopes de Almeida (1907) e *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim (1910) (*apud* LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 34).

²⁷ Destacam-se José Lins do Rego com as *Histórias da velha Totônia* (1936), Érico Veríssimo com *As aventuras do avião vermelho* (1936), Graciliano Ramos com *A terra dos meninos pelados* (1939), Henriqueta Lisboa, com *O menino poeta* (1943) (*apud* LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 47).

²⁸ Ceccantini (2004, p. 22) destaca: “Se, num primeiro momento, o processo ocorre sobretudo entre o campo das Letras e o da Educação, num momento posterior abrange outras áreas, como a Psicologia (nas suas muitas

Trata-se de um tipo de literatura cujas fronteiras são muito nebulosas; não pode ser definido por características textuais, seja de estilo, seja de conteúdo, e seu público principal, a ‘criança-leitora’, é igualmente escorregadio. Como um *outsider* do universo acadêmico, não se encaixa nitidamente em nenhuma das disciplinas estabelecidas e tem sido certamente esnobado por algumas delas (*apud* CECCANTINI, 2004, p. 20, destaques do autor).

Dessa forma, a pesquisa acadêmica que propõe, como é o caso desta, inserir-se no universo infanto-juvenil, buscando apreender, além de outros aspectos, as impressões de leitura das crianças, pode ser considerada uma possibilidade de mudança de perspectiva, por realocar este “público” – que pode deixar de ter a conotação de mero receptor, ou “receptor cativo” (ROSEMBERG, 1985, p. 30) – a agente da produção literária destinada a ele.

Sobre isto, o artigo *Com a palavra o leitor infantil* (2004), resultante da dissertação de mestrado³⁰ de Diógenes Buenos Aires de Carvalho apresenta uma pesquisa com proposta de transpor a difundida idéia de público infantil passivo: “[...] o público deixa de ter uma atitude passiva para assumir a de interlocutor [...]” (p. 271). O objetivo era diagnosticar as marcas da recepção do texto literário deixadas pelo pequeno leitor (CARVALHO, 2004, p. 272). A pesquisa coletou narrativas de crianças de 4ª série do ensino fundamental a partir de atividade de produção/reprodução de uma história que achavam mais interessante. O universo da pesquisa abrangeu duas escolas de Teresina-PI, uma municipal que atende à classe social “desfavorecida” (termo usado pelo autor) e outra particular, “voltada à classe social favorecida” (CARVALHO, 2004, p. 272). A justificativa apresentada por Carvalho corrobora parte das intenções desta pesquisa: evidenciar a posição da criança como interlocutora da leitura de seus textos já que, para ele, “[a] definição de um interlocutor infantil para a ‘criança-narradora’ fez-se presente como tentativa de amenizar o caráter assimétrico constante na literatura infantil, em que o autor está numa posição de superioridade em relação ao seu leitor” (CARVALHO, 2004, p. 273, destaques do autor).

Os resultados da pesquisa evidenciaram alguns aspectos que me fazem inferir sobre a influência da ideologia adultocêntrica no imaginário infanto-juvenil. Sintetizei alguns dos resultados, a seguir:

variantes – Social, Cognitiva, Psicanálise etc.), as Ciências da Documentação e da Informação (Biblioteconomia), a Antropologia, a História, a Sociologia ou a Semiótica, transformando a literatura infantil num campo por essência interdisciplinar [...]”.

²⁹ HUNT, Peter. (ed.). **Children’s Literature: the Development of Criticism**. London; New York: Routledge, 1990.

³⁰ O título da dissertação é: *As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais* (2000), defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS.

- a incidência maior de “estórias” foi sobre contos de fadas ou populares;
- posições conservadoras, tendo em vista o modelo de sociedade explicitado nos textos ser ainda o que se apresenta nos contos de fadas ou nas histórias que remontam a esse modelo;
- escolha de personagens adultas em detrimento das infantis com base no modelo social vigente;
- a concepção de família e matrimônio são regidos pelos modelos consagrados, embora haja manifestações de fragmentação destas instituições no estrato social “desfavorecido”;
- reprodução de uma forma de organização do mundo em que predomina uma visão fantasiosa da realidade;
- a estratificação social é apresentada como natural pelos textos.

(Adaptado de Carvalho, 2004, p. 283).

Primeiro, inferindo sobre a ideologia adulta, é possível reconhecer as marcas que a infantilização (como sinônimo de inferioridade) incutiram na formação das crianças: a escolha de personagens adultas em detrimento de personagens infantis demonstra que há uma idealização do mundo adulto, desencadeando o desejo de ser também deste grupo. E, especificamente sobre a ideologia hegemônica, verifica-se que o modelo de sociedade atual pautado em desigualdades torna-se “naturalizado” para as crianças, sobretudo para as pobres: “[a] resposta dada pelos alunos do grupo social desprivilegiado revela que eles sabem que o mundo valorizado é o que a escola propaga, logo, as imagens reproduzidas nas histórias são aquelas que refletem a vida de acordo com o modelo sedimentado nas histórias infantis, as quais são escolhidas pela escola” (CARVALHO, 2004, p. 284).

Diante de tais considerações, torna-se essencial uma abordagem de forma mais profunda acerca da relação entre ideologia e a produção literária infanto-juvenil. A seguir a proposta é de apresentar elementos que evidenciam e justificam tal necessidade.

2.1 Literatura infanto-juvenil e ideologia

Torna-se inevitável discutir os aportes teóricos que subsidiam a literatura infanto-juvenil ocidental sem abordar possíveis marcas da ideologia subjacente a estas produções literárias. Considerando o que já foi apresentado sobre a passividade em que o público leitor infantil era (e por vezes ainda é) caracterizado, é preciso desvelar os mecanismos que

estabeleceram e mantiveram essa passividade ao longo da história da literatura infanto-juvenil.

Para iniciar esta abordagem, a obra *A literatura infantil na escola*, de Regina Zilberman (1987), aponta para duas grandes questões a serem encaradas ao se tratar de ideologia na literatura infanto-juvenil. Ao apresentar o contexto histórico do surgimento deste gênero literário, a autora afirma:

A infância corporifica, a partir de então, dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil. A consequência é sua marginalização em relação ao setor da produção, porque exerce uma atividade inútil do ponto de vista econômico (não traz dinheiro para dentro de casa) e, até mesmo, contraproducente (apenas consome). Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jugo inquestionável, que cresce à medida em que esses são isolados do processo de produção. Enfim, este afastamento se legitima pela alegação a noções previamente estabelecidas, relativas à índole frágil e dependente da criança, desmentindo-se o fato de que essa foi tornada incapacitada para a ação devido às circunstâncias ideológicas com que a infância é manipulada (p. 16).

Ambos os aspectos correspondem às inferências feitas anteriormente sobre os resultados da pesquisa de Carvalho (2004): a criança é culturalmente inferiorizada por uma ideologia adultocêntrica. E mais, esta ideologia está intimamente ligada à produção literária infanto-juvenil já que, embora pesquisas mais recentes apontem para mudanças (CECCANTINI, 2004; TURCHI, 2004), o que se verifica “extraempiricamente” e o que foi constatado por Rosemberg (1985) é que a qualidade, tanto do material livro (encadernação, tipo de papel, etc.) quanto literária, é inferior à produção para adultos. Observa-se tal situação ainda hoje, por exemplo, nas coleções de livros infantis com ampla difusão nas escolas de séries iniciais da educação básica e na educação infantil, cujas adaptações de contos clássicos e/ou coleções educativas do tipo “virtudes”, “higiene pessoal”, “animais da fazenda”, entre outras, apresentam, além de uma qualidade material ruim, edições sem revisão textual, além de enredos pobres. Inclusive, no estudo exploratório desta pesquisa foi possível identificar este perfil de “literatura infanto-juvenil”.

Mas ainda sobre a ideologia, considerações precisam ser feitas. Para tanto, arrolarei diversas perspectivas e conceitos utilizados por pesquisadoras da área de literatura infanto-juvenil. A primeira delas é Regina Zilberman (1987) que considera a ideologia como “as noções comuns em circulação num determinado momento histórico” (p. 68). Buscando no

quadro de “classificações de algumas concepções seletas de ideologia” de Thompson (1990, p. 74), é possível verificar que tal definição de Zilberman (1987) equipara-se ao que o autor chama de *concepção neutra* da ideologia (THOMPSON, 2002, p. 14) por, nesta concepção, “as ideologias poderem ser vistas como ‘sistemas de pensamento’, sistemas de crenças’, ou ‘sistemas simbólicos’, que se referem à ação social e à prática política” (p. 14, destaques do autor).

Embora a perspectiva de ideologia dessa obra difira da abordagem de ideologia nesta pesquisa, já que Thompson considera que “*estudar ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação*” (THOMPSON, 2002, p. 76, destaques do autor), sua contribuição teórica é incorporada neste trabalho. Em uma das afirmações mais contundentes acerca do caráter ideológico do texto infanto-juvenil, Zilberman (1987, p. 20) afirma:

[...] também a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja através da atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de seus personagens infantis; seja através da veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma lingüística ainda não atingida por seu leitor, devido à sua falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim sendo, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia.

Os elementos apontados pela autora devem ser levados em conta quando se busca explicitar a ideologia presente no texto. Assim também, a forma como a escola faz uso do livro literário contribui para a intensificação de aspectos ideológicos, pois

[...] participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao acatamento da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia [...]. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem (ZILBERMAN, 1987, p. 20).

Embora com estes argumentos a autora pareça estar enveredando para a proposição de erradicação da literatura na escola, ela conclui este assunto afirmando que assumir tal postura “representa tão-somente abandonar a criança à sua própria sorte, após tê-la feita adotar a imagem de sua impotência e incapacidade. [...] Além disso, enquanto instituições, a escola e a

literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal” (ZILBERMAN, 1987, p. 21).

Inferindo-se sobre isso, é refletindo acerca de sua condição pessoal que a criança pode, por si própria, auxiliada por educadoras e educadores, desenvolver mecanismos de interpretação de ideologias que a relegaram a espaços menores da sociedade. E mais, sobre o racismo especificamente, pode desvelar formas simbólicas que corroboram a manutenção de hierarquizações, tal como apontado por Silva (2008a) em seu estudo sobre livros didáticos. Nesse sentido, há quem poderá dizer: “Mas, se a criança, bem como os adultos, forem capazes de desvelar todos os aspectos ideológicos subjacentes nas obras literárias, como ficará o caráter de fruição e de apreciação do belo, presentes nestes livros?” Dentre várias, uma resposta possível é a de que a literatura, assim como outras manifestações artísticas, servem como suporte para a construção de identidades individuais e coletivas ou, nas palavras de Nelly Novaes Coelho (2002, p. 15) “tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação[...]”. Sendo assim, sem ser considerado um processo anacrônico, desvelar perpetuações discriminatórias com o intuito de ressignificar conceitos sobre um grupo humano, deve ser tarefa de profissionais de educação conscientes de sua função social, já que “não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente: se está a seu alcance a concretização e a expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, [...] auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional” (ZILBERMAN, 1987, p. 25).

O caráter eminentemente impulsionador que faz com que a leitura de obras literárias amplie os horizontes de expectativas de leitoras e leitores é um elemento muito frisado por Zilberman (1987) ao tratar da ideologia, sobretudo quando se refere à literatura verista³¹. Esta vertente da literatura infanto-juvenil tem sua eclosão na segunda década de 1970 e surge como uma proposta de tratar de temas pouco abordados pela literatura infantil como desigualdades racial, de gênero, social e relacionamentos humanos conflitantes. Até então, a literatura “evitava o ‘lado podre’ da sociedade, seja em termos sociais (ausência de temas relacionados ao sexo, às diferenças raciais ou conflitos de classe) ou existenciais, faltando a apresentação de determinados problemas familiares, como a falta de dinheiro, dos pais, a morte, os tóxicos” (ZILBERMAN, 1987, p. 80, destaques da autora). Mas o fato de tratar de

³¹ Conceito utilizado por Zilberman (1987, p. 87-88) para se referir a obras de perspectiva “realista na criação dos textos, ao mostrar a vida ‘tal qual é’ ao leitor mirim”.

assuntos “polêmicos” não fez desta vertente uma inovação no que se refere ao combate de estereótipos, reforçando-os, muitas vezes.

Para abordar este assunto, é relevante destacar uma pesquisa que tratou de personagens negras em narrativas infanto-juvenis, de Maria Anória de Jesus Oliveira (2003). Embora Oliveira (2003) não opte por uma perspectiva de análise de obras sob o enfoque verista, é facilmente possível associar sua pesquisa com este momento literário: ela estuda personagens negras de obras produzidas entre 1979 e 1989, época de auge desta literatura. Sobre os resultados encontrados ela afirma:

Na análise das produções literárias publicadas entre 1979 e 1989, visou-se a inovação no momento em que se atribui o papel principal aos personagens negros, com o propósito de denunciar a pobreza, o preconceito racial, e em enaltecer os seus traços físicos (em duas narrativas principalmente). Mas, por outro lado, a maioria das produções acabou corroborando para reforçar exatamente o que se tentou denunciar: o preconceito racial, uma vez que alguns protagonistas negros são: 1) em grande maioria, associados à pobreza, quando não à miserabilidade humana; 2) desamparados, sem família, haja vista a carência do pai e/ou da mãe; 3) tecidos de maneira inferiorizada e sujeitos à violência verbal e/ou física; 4) enalticidos pelos atributos físicos e/ou intelectuais, com vista [ao mito da] democracia racial (OLIVEIRA, 2003, p. 10).

Torna-se surpreendente que um movimento literário surgido no bojo de revoluções sociais no Brasil pela redemocratização e de discussões dos movimentos negros e de mulheres tenha efeitos tão prejudiciais e contraditórios. Dentre as obras analisadas, Oliveira encontra apenas uma “que, mesmo apresentando alguns problemas, dá um salto de qualidade [...] e rompe com os estereótipos atribuídos aos personagens negros³²” (OLIVEIRA, 2003, p. 10).

Retomando o conceito de Thompson (1990) sobre ideologia, que se refere “às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas” (p. 16), é possível propor aproximações entre esta afirmação e os resultados encontrados na pesquisa de Oliveira (2003): torna-se evidente que formas simbólicas foram responsáveis, em grande parte das obras deste período, por reforçar estereótipos e reproduzir práticas discriminatórias.

Zilberman (1987, p. 80) observa que entre os riscos envolvidos numa produção literária infanto-juvenil desta natureza estão as armadilhas dos clichês tão combatidos justamente por esta vertente:

³² Trata-se da obra *A cor da ternura*, de Geni Guimarães.

[...] a introdução de uma temática apropriada à narrativa de denúncia social na literatura infantil pode desencadear uma dificuldade em que submergem algumas criações: a insistência numa visão adulta do problema, convertendo o texto num manual de regras para a percepção da realidade circundante. Sob este aspecto, ele pode cair na mesma armadilha do didatismo que aflige grande parte da produção para infância.

Em outro exemplo de interpretação dos modos de operação da ideologia em obras literárias, Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho (2006), apresentam uma análise acerca do “discurso sobre a infância nas ruas na Literatura de Cordel” (RESENDE, RAMALHO, 2006). Os textos de base da pesquisa são quatro folhetos de cordel sobre o tema infância em situação de rua no Brasil³³, mas no livro as autoras abordam apenas um destes (*Meninos de rua*, de Mestre Azulão). Utilizando a proposta de Norman Fairclough, um dos representantes da Análise de Discurso Crítica – ADC – e que tem sua teoria em grande parte fundamentada no conceito de ideologia de Thompson, a conclusão é a de que:

[a] análise da articulação desse discurso na literatura de cordel serve para evidenciar como a circulação massiva dessas representações do mundo social, em variados tipos de texto e ambientes institucionais, é parte importante da hegemonia. Isso porque o texto analisado evidentemente não objetiva a legitimação da apartação, mas, pela internalização desse discurso, acaba por fazê-lo (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 143, destaques meus).

Esta afirmação novamente retoma a discussão sobre a intencionalidade ou não na produção de estereótipos na literatura infanto-juvenil. A presença de obras veristas em espaços escolares atuais (OLIVEIRA, 2003), ou sobre o momento específico de sua produção (conforme ZILBERMAN, 1987), bem como outros gêneros literários (RESENDE e RAMALHO, 2006) presentes na escola e que são responsáveis pela manutenção de ideologias, terão muito mais implicações negativas se, independentemente da intencionalidade, forem utilizadas por educadoras e educadores de forma a não questioná-las. É o não questionamento de textos escritos, assim como é o silenciamento diante de discursos, que fazem com que ideologias atinjam seu objetivo principal que é estabelecer uma relação assimétrica de poder (THOMPSON, 2002). Sobre isso é importante levar em conta que “a decisão por mudança de rumo implica algumas opções por parte do professor, delimitadas essas, de um lado pela escolha do texto e, de outro, pela adequação desse último ao leitor” (ZILBERMAN, 1987, p. 22).

³³ As obras analisadas foram: *Meninos de rua*, de Mestre Azulão; *Meninos de rua*, de Esmeralda Batista; *Meninos de rua e a Chacina da Candelária*, de Gonçalo Ferreira da Silva e *A discussão de um menino de rua com o Resgate Pró-Criança*, de Vicente Pereira.

Para detalhar um pouco mais as diversas facetas da ideologia presentes na produção literária infanto-juvenil, uma pesquisa também da década de 1980 que marcou os estudos desta área será abordada aqui: o livro *Literatura Infantil e Ideologia*, de Fúlvia Rosemberg (1985). Com a proposta de “estudar a relação adulto-criança implicada e veiculada pela literatura infanto-juvenil, indagando se ela reflete a mesma bipolarização dominador-dominado observado no tratamento imposto a outras categorias sociais” (p. 20), esta obra vem sendo recuperada por diversas pesquisas que tratam de temas relacionados às ideologias presentes no ambiente escolar³⁴, muitas vezes em pesquisas de pós-graduação orientadas pela autora.

Foram analisados 168 livros infanto-juvenis editados entre 1955 e 1975 no que se refere às personagens na ilustração e no texto e os seus comportamentos. O fator mais marcante desta pesquisa foi a evidência da relação hierárquica estabelecida entre os adultos e as crianças, entre brancos e não-brancos, e entre personagens masculinos e femininos, confirmando também as ideologias responsáveis pela manutenção destas desigualdades:

O caráter unilateral da relação estabelecida pelo livro infanto-juvenil não decorre apenas do domínio exercido pelo adulto sobre a criação de um texto ou de uma imagem, mas também de seu poder sobre a produção, difusão, crítica e consumo de um livro. São adultos os escritores, ilustradores, diagramadores, programadores, capistas, editores, chefes de coleção; são também adultos os agentes intermediários (críticos, bibliotecários, professores, livreiros) responsáveis pela difusão do livro junto ao comprador que também é adulto (bibliotecários, pais e parentes). Aqui, a distância entre criação e consumo é máxima, pois o público infantil, enquanto categoria social, não participa diretamente da compra do produto que consome e quase não dispõe de canais formalizados para opinar livremente sobre o livro que lê. Fala-se nesse caso, em receptor cativo (ROSEMBERG, 1985, p. 30).

Esta afirmação chama a atenção para elementos da ideologia que muitas vezes são ignorados em estudos diversos: a produção e difusão de uma obra tem relação estreita com os

³⁴ Dentre elas citam-se: PIZA, Edith **O caminho das águas: Estereótipos de Personagens Negras por Escritoras Brancas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com-Arte, 1998; BAZILLI, Chirley. **Discriminações contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. São Paulo: Dissertação de mestrado. (Psicologia Social – PUC/SP), 1999; OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2003; SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. – Salvador: EDUFBA, 2004; SILVA, Paulo V. B. **Relações Raciais em livros Didáticos de Língua Portuguesa**. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005; ESCANFELLA, Célia Maria. **Literatura Infanto-Juvenil Brasileira e Religião: Uma proposta de interpretação ideológica da socialização**. Tese (doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

profissionais nela envolvidos. Sendo adultos e tendo uma concepção de adultos sobre o que crianças devem ler e que tipo de conhecimentos socioculturais elas devem ter acesso, torna-se evidente que a literatura infanto-juvenil firma-se numa base assimétrica. Da mesma forma, isso se verifica ao recapitular, brevemente, a imagem que personagens negras vinham/vêm tendo na produção midiática brasileira, seja da literatura ou da televisão. É o caso, por exemplo, da representação de Tia Nastácia, “preto velho”, Rita Baiana, Mussum (SILVA, 2005; SILVA e ROSEMBERG, 2008) e tantos outros que, ao mesmo tempo em que contribuíram para a constituição da identidade da população negra brasileira, o fizeram de modo a relegá-la a espaços sociais inferiores quando não folclóricos ou exóticos.

Ao interpretar as formas simbólicas responsáveis pela produção/reprodução de ideologias, é importante uma atenção redobrada para as nuances envolvidas neste processo, e uma delas é o fato de que houve – e há – uma assimetria também na produção e veiculação literária (e midiática como um todo). Em outras palavras, os grupos sociais que produzem a cultura midiática nem sempre têm identificação com os grupos sociais aos quais se referem em suas obras ou, como afirma Paulo Vinicius B. da Silva (2005), ao tratar do racismo e ideologia, “[u]ma possível interpretação explicativa seria a dificuldade dos autores (também de ilustradores, revisores, etc., isto é, as equipes de produção), predominantemente brancos, de construir textos em que a sua própria condição racial não seja naturalizada” (p. 84).

Sobre a produção acadêmica, especificamente, Teun van Dijk (2008b, p. 14) afirma algo parecido:

[...] a maior parte dos pesquisadores acadêmicos vem dos mesmos grupos sociais e classes cujas elites estiveram no poder. Soma-se a isso o fato de eles mesmos terem nenhuma ou pouca experiência com o racismo, o que, portanto, acarreta em menor motivação para investigar um sistema de desigualdade do qual eles próprios foram beneficiados.

Utilizando o mesmo enfoque teórico de Thompson (1990) para a interpretação das ideologias, Chirley Bazilli (1999) produziu uma pesquisa que analisou 41 livros infanto-juvenis publicados entre 1975 e 1994, num processo de atualização da pesquisa de Fúlvia Rosenberg (1985). A pesquisadora constatou que:

Poucas transformações que ocorreram nos vinte anos que separam ambas pesquisas: alteração no gênero literário (temas mais relacionados à vida cotidiana e universo realista); laicização da produção; redução de livros históricos e a maior presença ficcional de indivíduos humanos. A grande tendência, observada pela *Pesquisa de 1975*, de representar personagens brancos, adultos e de sexo masculino como ‘representantes da espécie’

continua vigorando, assim como o de representar personagens negros tipificados (traços físicos, vestimenta, nomeação da cor-etnia negra logo de início), porém mais sutil (BAZILLI, 1999, p. v, destaques da autora).

Tal constatação reitera, mais uma vez, o poder ideológico que a produção midiática, e neste caso a literatura infanto-juvenil em especial, exercem na sociedade, reforçando, também, as relações assimétricas entre os grupos.

Outra pesquisa que teve como suporte teórico a *Hermenêutica da Profundidade* de Thompson (1990) foi desenvolvida por Silva (2005) que analisou, em livros didáticos de Língua Portuguesa da quarta série (hoje quinto ano) do ensino fundamental, publicados entre 1975 e 2004, discursos produzidos sobre negras/os. Embora sua análise focasse particularmente livros didáticos, ele destaca, em seu texto, pesquisas sobre a produção literária infanto-juvenil, sendo esta considerada como um elemento midiático também responsável pela disseminação de ideologias. Sobre os discursos dos livros didáticos, a conclusão do autor é que:

No discurso racista com o qual nos deparamos nos livros didáticos que analisamos observamos características já detectadas por estudos brasileiros sobre racismo em livros didáticos (Pinto, 1981; Negrão, 1988; Marco Oliveira, 2000) e sobre racismo na literatura infanto-juvenil (Rosemberg, 1985; Negrão, 1988; Bazilli, 1999): concomitante com negação aparente do racismo, são apresentadas formas simbólicas que atuam no sentido de estabelecer e manter a hierarquia entre brancos e negros (aspecto comum ao descrito na literatura internacional como peculiar ao discurso do “novo racismo” culturalista, nesse caso com possibilidade de tratar desigualmente outros grupos racializados[...] (SILVA, 2005, p. 183,).

Partindo do que o autor discute sobre o Programa Nacional do Livro Didático, no que se refere à distribuição gratuita deste material às escolas públicas brasileiras, e considerando que a sua difusão faz parte do conjunto de meios de comunicação de massa, sendo responsável, portanto, pela produção, transmissão e recepção das formas simbólicas (THOMPSON, 2002), Silva (2005) aponta que “atores sociais que têm maior influência nas políticas de produção dos livros didáticos continuam os mesmos. Editores de livros didáticos, burocratas ligados ao PNLD e políticos vinculados à assistência social vêm em primeiro plano” (p. 112). Desta maneira, discussões sobre a diversidade étnico-racial, sexual ou desigualdades de gênero e outras, ficam submetidas às políticas momentâneas de governantes mais ou menos “sensíveis” a estes temas. Neste caso, o caráter ideológico envolvido nas avaliações do Programa Nacional do Livro Didático e do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (como veremos mais detalhadamente à frente) revela-se explícito, ao contrário de

diversas manifestações veladas que levaram Thompson, inclusive, a elaborar um quadro de análise dos modos de operação da ideologia.

Elementos como estes e outros presentes nas nuances do processo ideológico de produção literária infanto-juvenil brasileira tornam-se evidenciáveis quando nos propomos a analisar, com um pouco mais de atenção, algumas obras. O que se esperar de tal contexto sócio-histórico, então? Abolirmos a literatura da escola (como problematizou Zilberman, 1987)? Ela própria nos mostrou anteriormente neste texto que não, já que ambas, escola e literatura, podem ser úteis “quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal” (ZILBERMAN, 1987, p. 21). Outra pesquisadora que fornece uma possível alternativa é Rosemberg (1985) ao afirmar que:

[...] a criação e a produção de livros infanto-juvenis pode, não apenas reproduzir modelos de relacionamentos existentes, mas propor outros: novos modelos de ação concreta junto à criança, que poderão atuar como guias para outros adultos, que se relacionam com a criança em outros campos. [...] Ora, a literatura infanto-juvenil, por sua forma específica de comunicação, mediatizada pelo livro, lidando com o simbólico, com o imaginário, pode se constituir em terreno propício à criação de novas formas de relacionamento com a criança. Ao invés de seguir modelos, erigir-se em modelos (p. 76).

No artigo *O estético e o ético na literatura infantil*, Maria Zaira Turchi (2004) aponta para uma perspectiva que é preciso sempre ser levada em conta para se produzir este gênero literário no Brasil:

[n]a sociedade contemporânea, as crianças de um mesmo país estão expostas a fronteiras e diferenças. [...] Assim, a discussão do estético deve estar ligada a uma ética do imaginário que contemple as diferentes vozes, a variedade étnica e os múltiplos aspectos culturais em diálogo na obra, especialmente num país como o Brasil. A história da literatura infantil deve integrar texto e contexto sócio-histórico, demonstrando de que modo, de um lado, a formação cultural extraliterária molda o discurso literário e, de outro, como as práticas literárias são ações que fazem coisas acontecer, moldando a consciência psíquica e ética do jovem leitor (TURCHI, 2004, p. 41).

Ainda que seja possível concordar, é admissível também verificar o quão distantes estamos desta afirmação, considerando o que temos de produções atuais e de obras que, embora já publicadas há muito tempo, permanecem como leitura cotidiana em nossas escolas, revelam-se repletas de estereótipos e preconceitos de diversas naturezas, sobretudo na relação adulto-criança. Atuam, como constata a mesma autora, de modo a representar uma “falha quando não consegue[m] construir pontos de vista em que a criança se reconheça, deixando

sobressair a visão do adulto, sua autoridade, sua influência e ideologia” (TURCHI, 2004, p. 39). Neste sentido, é que, a seguir, proponho apresentar, com um pouco mais de ênfase, os efeitos da ideologia na identidade étnica do público leitor infanto-juvenil.

2.2 Literatura infanto-juvenil e relações raciais

Se a constatação de que as influências ideológicas operam de forma a produzir, nos meios de comunicação de massa (especialmente na produção literária infanto-juvenil) uma “bipolarização dominador-dominado” (ROSEMBERG, 1985, p. 20), relegando a criança a um espaço menor, no que se refere às relações raciais esta influência se expressa de forma ainda mais evidente. A desigualdade na caracterização de personagens negras em relação a brancas, aliada à estereotipia e explícitas manifestações racistas, fizeram da literatura um dos maiores fomentadores do preconceito racial no Brasil, pois, concordando com o que afirma Regina Dalcastagnè (2008, p. 88) “[...] uma vez que a opressão é tanto material quanto simbólica, podemos percebê-la também na própria literatura, uma forma socialmente valorizada de discurso que elege quais grupos são dignos de praticá-los ou de se tornar seu objeto. Investigando clássicos da literatura para adultos, a pesquisa de Amauri Rodrigues da Silva (2007), que buscou “examinar e discutir a trajetória descrita pelo personagem negro no âmbito da Literatura brasileira” (p. 5), tanto em obras históricas, sociológicas como as literárias propriamente ditas, destaca que:

O sedimento da discussão proposta encontra-se nos tratamentos que os textos de teor não-estéticos dispensam ao negro, a partir da utilização de práticas discursivas que histórica e tradicionalmente, no atendimento de interesses ideológicos de caráter dominante, visam mantê-lo num patamar de sociabilidade que se diferencie muito da situação por ele vivida em tempos de Brasil-colônia. É do interior desse panorama que a Literatura brasileira emerge, e do ponto de vista ideológico, explora o mesmo assunto a partir da adoção de práticas discursivas semelhantes às encontradas nas páginas dos textos de natureza não-estética. Pelo cultivo desses aspectos encontrados na utilização de práticas estratégico-discursivas a Literatura se consagra como uma estrutura cultural a serviço da classe dominante, considerando sua dimensão de instrumento de reprodução ideológica dos interesses dessa classe (AMAURI SILVA, 2007, p. 5).

Utilizando obras históricas e sociológicas como *Os africanos no Brasil*, de Nina Rodrigues, *Casa grande & senzala*, de Gilberto Freyre, *Raízes do Brasil*, de Sergio Buarque de Hollanda, além de autores representantes de importantes momentos na Literatura, como Padre Antonio Vieira, José de Alencar, José Lins do Rego e outros, Amauri Silva (2007) refaz

todo o percurso traçado por personagens negras que tiveram suas histórias de vida (como personagens fictícias e seres reais) submetidas às investidas explícitas de manutenção da ideologia racista. Como não é intenção desta dissertação tratar da literatura para o público adulto, resta dizer, para encerrar os comentários sobre esta pesquisa, que a análise comparada do autor entre discursos histórico-sociológicos e literários servem para ratificar o quão ideológica vem sendo a produção literária brasileira, com raras exceções (que são peculiares quando conhecemos suas autorias), como por exemplo:

São pouquíssimas as manifestações que a Literatura brasileira nos oferece como referências de tratamentos que se insurgem contra um *status quo* literário, e entre elas o destaque recai sobre *Emparedado*, de Cruz e Sousa e *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, por se tratarem de dois momentos muito especiais no que concerne ao comprometimento estético, sobretudo como referências de contraponto, a carência maior presente nos textos históricos, bem como nos literários (AMAURI SILVA, 2007, p. 222).

Para enfatizar a produção infanto-juvenil e sua intrínseca aproximação com as relações raciais no Brasil, um artigo de Maria Cristina Soares de Gouvêa (2005) (*Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica*) recupera, em obras clássicas deste gênero literário, a representação de personagens negras. Sua pesquisa recai sobre a produção das três primeiras décadas do século XX, cujos principais expoentes são Olavo Bilac, Menochi Del Picchia e Monteiro Lobato. Diante da análise de publicações da época, a autora chega à seguinte síntese de resultados:

Por um lado, o negro vinha reafirmar a identidade nacional, associado ao folclore brasileiro e marcando com suas histórias, práticas religiosas e valores, a infância dos personagens. Por outro, esses mesmos valores não encontravam lugar no seio de uma sociedade que se pretendia moderna, fazendo-o ocupar um espaço social à parte. Enquanto a modernidade, associada à urbanidade, ao progresso, à técnica, e à ruptura, era representada pelos personagens brancos adultos, os negros eram relacionados a significantes opostos, como tradição e ignorância, universo rural e passado (GOUVÊA, 2005, p. 84).

Assim como a literatura adulta estava firmada nas bases do racismo científico, não é de se estranhar que a literatura infanto-juvenil seguisse os mesmos passos, porém com um agravante: seu caráter didatizante que, por consequência, servia para reafirmar às novas gerações quem ocupava cada um dos “seus devidos lugares” na sociedade da época. E, inegavelmente, Monteiro Lobato firma-se como um dos maiores representantes desta característica eugenista, tema apresentado na pesquisa de Paula Arantes Botelho Briglia

Habib (2003). Por meio da investigação de parte da vida e obra de Lobato e relacionando-as com as teorias racistas da época, a pesquisadora aponta que, em diversas produções, seus anseios por uma nação próspera estavam firmados no ideal de raça pura, livre das mestiçagens, ou “má semente” (LOBATO *apud* HABIB, 2003, p. 168) encontradas no Brasil. A regeneração da espécie seria responsável pela realocação do país a um status de progresso, digno de sua história. Com tais apontamentos, a intenção é de evidenciar muito além de um momento histórico específico; é, sobretudo, discutir o cânone e quais os aspectos que o constituem como tal. Neste prisma, concordo com Habib (2003, p. 20) que afirma que:

[...] o objetivo central [...] não é, diferente do que possa parecer, destruir um mito ou negar o encanto de páginas que marcaram sucessivas gerações de brasileiros nas quais, evidentemente, me incluo. Pretende-se chamar a atenção para uma outra faceta deste escritor tão popular e cultuado, tanto no meio acadêmico quanto pelas pessoas em geral, – através do livro ou da TV – para enxergá-lo em seu tempo histórico, como um sujeito que viveu intensamente seus equívocos e contradições.

Acabaria por se tornar inviável assumir uma empreitada de interpretação da ideologia por meio do discurso e da literatura sem buscar desvelar aspectos subjetivos (e outros nem tantos) que podem ser responsáveis por construir as bases desta ideologia, como é o caso da herança literária deixada por Lobato. Em duas pesquisas (mestrado e doutorado) sobre as discriminações raciais nos livros didáticos, Ana Célia da Silva (2001; 2004) discute amplamente o caráter ideológico imbricado nas produções didáticas e literárias para a escola:

Os materiais pedagógicos têm papel fundamental na reprodução das ideologias, uma vez que expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade. Entre eles, sobressai-se pela importância que lhe é conferida pelos pais, alunos e professores, o livro didático, considerado o depósito da verdade, a memória conservada das civilizações. Contudo, muitos processos civilizatórios e muitas visões de mundo são omitidos ou minimizados pelo livro, que veicula, na maioria das vezes, a visão de mundo e o processo civilizatório das classes dominantes (SILVA, 2004, p. 51).

Mesmo fazendo referência direta ao livro didático, é possível inferir que é o que faz, em suma, Monteiro Lobato ao descrever *Tia Nastácia* como uma “negra beijuda [...] sem cultura nenhuma, que nem ler sabe [...] e que outra coisa não faz [...] senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulterados ainda” (LOBATO, 1982³⁵). Associar o conhecimento de uma personagem, que traz tradições

³⁵ 1ª edição: 1937.

orais advindas da cultura africana (e que o próprio autor as resgata) a um conhecimento inferior e alienante, é negar qualquer possibilidade de descendentes que têm acesso a estas leituras de se identificarem com tal cultura. Ou seja, “[o]mitindo e minimizando a história, os valores culturais, o cotidiano e as experiências da criança negra, o livro concorre significativamente para o recalque da sua identidade étnica e seu branqueamento mental e físico” (SILVA, 2004, p. 52). Além disso, para as crianças de forma geral, mensagens que poderiam operar no sentido de valorização da origem africana fazem o contrário, a desvalorizam.

Da mesma forma, Célia Maria Escanfella (1999; 2007), em uma análise comparativa de 30 obras infanto-juvenis publicadas entre 1976 e 2000, “com o objetivo de compreender como o setor editorial tem representado a questão étnica/racial” (ESCANFELLA, 2007, p. 1), aponta para manutenções na relação assimétrica entre a disposição (tanto imagética quanto literária) de personagens brancas e não-brancas:

Os resultados ressaltam, apesar do aumento na representação de personagens negros, a manutenção da assimetria na representação racial na produção literária para crianças, pois permanece pouco expressivo o índice de personagens negros no texto e nas ilustrações tanto na produção de editoras laicas como católicas. Evidencia-se, assim, que o leitor implícito no texto é a criança branca para a qual a relação étnica/racial é apresentada de forma ideológica, acima de tudo pela ausência de representação de grupos étnicos não-brancos, universalizando-se a representação da espécie como branca, ou por meio de uma representação estereotipada.

[...]

Ao comparar esses resultados com outros estudos sobre a questão racial, pode-se afirmar que a literatura infantil contemporânea não sofreu grandes alterações quanto aos aspectos raciais nela representados, principalmente quando se toma como referência a produção de editoras católicas, permanecendo, portanto, uma fonte de produção, manutenção e reprodução das assimetrias raciais (ESCANFELLA, 2007, p. 7).

Com isto, pode-se concluir que não basta, a quem pretende discutir a trajetória da literatura infanto-juvenil, focar-se somente nas produções do início do século XX (mesmo estando presentes ainda hoje em bibliotecas e escolas) mas também intensificar a análise de publicações atuais, que visam manter relações assimétricas de poder.

Outra pesquisa reveladora sobre os estudos de relações raciais e literatura infanto-juvenil foi desenvolvida por Maria Anória de Jesus Oliveira (2003) que teve como foco, conforme já informado anteriormente, a análise de “personagens negros na Literatura infanto-juvenil brasileira em narrativas publicadas entre 1979 e 1989” (p. 17). Incidindo sobre publicações reeditadas e/ou sobre produções de autoras/es consagradas/os neste período, a

pesquisadora elaborou categorias analíticas sobre personagens negras e buscou verificar se houve inovações quanto à caracterização de tais personagens de modo a romper com a estereotipia já apontada por outros estudos (OLIVEIRA, 2003).

Para elaborar as categorias analíticas, a pesquisadora buscou verificar três aspectos: “a) ‘expressão’, maneira de se caracterizar as personagens negras na tessitura do texto; b) ‘realidade’, determinado contexto sócio-histórico de produção das obras; c) ‘homem’, aqueles que produziram as obras” (OLIVEIRA, 2003, p. 32, destaques da autora), embora ela ressalte que neste aspecto sua perspectiva não é biográfica, interessando-a o narrador, como “elemento constitutivo da relação interna do texto, e não a pessoa física, o autor em si” (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Neste sentido, os resultados apontaram que:

Na análise das produções literárias publicadas entre 1979 e 1989, visou-se a inovação no momento em que se atribuiu o papel principal aos personagens negros, com o propósito de denunciar a pobreza, o preconceito racial, e em enaltecer os seus traços físicos (em duas narrativas principalmente). Mas, por outro lado, a maioria das produções acabou corroborando para reforçar exatamente o que se tentou denunciar: o preconceito racial [...] (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

A pesquisa de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2006) representou um importante estudo para a compreensão de aspectos particulares do PNBE, sobretudo no que diz respeito à articulação entre gênero e raça, por ter como objetivo analisar “as representações de gênero, raça, presentes no acervo de 110 obras que integram o Programa Nacional de Biblioteca da Escola do ano de 1999 [...] [tendo como] aportes os Estudos de gênero e Estudos Culturais para dar conta de como tais representações se articulam para engendrar a branquidade, negritude, masculinidade e feminilidade presentes no acervo” (p. 13). Este estudo possibilitou, para a autora, o estabelecimento de conceitos os quais ela nomeou de “*reificação da branquidade, radialização da negritude, masculonormatização e periferização da feminilidade*” (KAERCHER, 2006, p. 13, destaques da autora), com o objetivo de “dar conta das elaboradas estratégias discursivas que possibilitam a circulação, nas obras analisadas, de discursos hegemônicos, residuais e emergentes de cada uma das categorias analisadas – gênero e raça” (KAERCHER, 2006, p. 191). Tais termos relacionam-se diretamente às questões de pesquisa levantadas pela pesquisadora:

1. Que representações de gênero e raça são incorporadas, produzidas e/ou atualizadas no livros que integram o acervo do Programa Nacional de Biblioteca da Escola/1999?
2. Como os processos de racialização e generificação se articulam, em tais representações, de modo a engendrar as significações de branquidade, negritude, masculinidade e feminilidade presentes no acervo? (KAERCHER, 2006, p. 16).

Estas perguntas foram respondidas pela autora, sobretudo na afirmação que faz:

[...] ao analisar como as representações de branquidade, negritude, masculinidade e feminilidade são mobilizadas, dentro do acervo, de modo a promover a implementação/consolidação de identidades raciais e de gênero, pude perceber que estas identidades se instauram/engendram através de um efeito de fixidez que, parece congelar a identidade masculina branca como a identidade padrão (KAERCHER, 2006, p. 191).

Outro estudo importante encontrado na pesquisa bibliográfica realizada nestes dois anos de mestrado, refere-se a uma análise que, diferentemente da perspectiva de Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), aponta para elementos positivos em obras que a autora identificou como problemáticas do ponto de vista do exagero no enaltecimento de traços físicos de duas personagens em obras distintas³⁶. É a pesquisa de Luiz Fernando de França (2006) que teve como objetivo analisar a representação da personagem negra na literatura infantil brasileira, em diversas épocas, desde o surgimento deste gênero no país, passando pelas décadas de 1920 a 1950 e o período contemporâneo³⁷. Os resultados encontrados por França (2006) indicam que:

Através destas obras verifica-se que, se na primeira metade do século XX, a literatura infantil nacional conserva estereótipos do negro, a produção contemporânea sob influência da negritude e do próprio movimento negro, numa tentativa de eliminação do racismo, lança mão de outras formas de representação, tais como: inserção de traços e símbolos da cultura afro-brasileira; representação dos mecanismos de resistência para enfrentar os preconceitos e a realidade social; consciência crítica da escravidão; valorização da identidade afro e das diferenças culturais. Nesse sentido, a

³⁶ Tais obras são **Menina bonita do laço de fita**, de Ana Maria Machado (1995, 2001) e **O menino marrom**, de Ziraldo (s/d).

³⁷ Os textos referentes ao período inicial são: 1) o poema *Os reis magos*, e os contos **Mãe Maria, Uma vida...** e **A borboleta negra**, de Olavo Bilac; 2) de 1920 a 1950 são: **Reinações de Narizinho**, de Monteiro Lobato; **Cazuza**, de Viriato Corrêa; **As aventuras do avião vermelho**, de Érico Veríssimo; **A ilha perdida** e **A montanha mágica**, de Maria José Dupré e **Os segredos de Taquara-poca**, de Francisco Marins; e, 3) correspondentes ao período contemporâneo: **A cor da ternura**, de Geni Guimarães; **Menina bonita de laço de fita** e **Do outro mundo**, de Ana Maria Machado; **O menino marrom**, de Ziraldo, **Luana: a menina que viu a Brasil neném**, de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino; **Duula, a mulher canibal** – um conto africano, de Rogério Andrade Barbosa).

presença do negro na literatura infantil brasileira participa de um processo que vai da manutenção à desconstrução do estereótipo negativo (FRANÇA, 2006, p. vi).

Embora o objetivo nesta seção seja de apenas apresentar brevemente as principais informações destas pesquisas tão importantes para a literatura infanto-juvenil, não posso me furtar de propor algumas considerações que divergem do autor. Seja diante da leitura da dissertação de França (2006), bem como de um artigo sobre o mesmo tema (França, 2008), reconheço aspectos apontados como muito pertinentes, como, por exemplo, de que em uma das obras também analisadas por Oliveira (2003) “a personagem negra recebe um tratamento artístico mais bem elaborado” (FRANÇA, 2008, p. 126). Contudo, a perspectiva do autor de que, ao enfatizar de forma exagerada os atributos físicos das personagens está-se construindo um modelo de literatura que valoriza personagens negras, isso não exime o fato de, no campo das interpretações ideológicas, esta ênfase transmutar-se em ideologia racista, por meio da estratégia de *estigmatização* (Andrade, 2004), em que se reforça veementemente características físicas como sendo as principais ou mais importantes do ser humano negro. A intelectualidade, no caso específico da personagem *Menina bonita*, por exemplo, fica relegada a um segundo plano, já que a mesma, como bem apontou Oliveira (2003) apresenta poucas ou fragmentadas informações sobre sua história, podendo-se inferir, portanto, uma espécie de alienação por parte da personagem, que não se interessa em conhecer suas origens.

Também discordo da afirmação de que:

Neste sentido, a figura do coelho torna-se relevante uma vez que representa o diferente, o branco. Em relação à temática da obra, essa personagem desenvolve uma função importante: a de adorador da cor preta. A inserção desta personagem, visivelmente apaixonada pela menina negra, não apenas valoriza os traços físicos do negro como instaura um processo de idealização das relações inter-raciais e da mestiçagem (FRANÇA, 2008, p. 129).

Mesmo considerando o fato de se tratar de um animal (e isto já representa a meu ver problemas com relação à associação personagem humana negra relacionando-se em posição equivalente com animais), o “branco”, destacado pelo autor, remete à representação do homem branco que, historicamente teve na mulher negra – inclusive verificado pela literatura (PIZA, 1998) – a imagem de promiscuidade e sensualidade, transmutado na imagem da “mulata sensual”. Portanto, novamente, estabelece-se o *estigma* como estratégia ideológica recorrente em tais obras.

Um estudo mais recente, de Leda Cláudia da Silva Ferreira (2008) objetivou analisar “do ponto de vista da pluralidade cultural, o perfil das personagens que povoam os contos brasileiros contemporâneos selecionados e distribuídos pelo [...] PNBE de 2005” (p. 2). Esta pesquisa promoveu, segundo a autora, “questionamentos variados acerca do perfil sociocultural das personagens (gênero sexual, idade, estrato social, cor/raça), da temática e do gênero literário. Investigaram-se, também, questões relacionadas ao autor, ao ilustrador, ao tradutor; bem como, aos dados técnicos das obras” (FERREIRA, 2008, p. 2). A autora apontou que os resultados indicam, ainda que com ressalvas, reificações de resultados encontradas em pesquisas anteriores:

A [...] pesquisa [...] pôde verificar a prevalência da perspectiva do universo social característico da elite dominante, visto que as personagens, em sua maioria, integram grupos formados por homens, adultos, brancos e de classe média. Disso decorre que a representatividade dessa presença literária se revelou deficiente e problemática, uma vez que privilegia a representação artística de apenas uma parcela da sociedade.

Apesar disso, tem-se que o crescimento de uma consciência social mais atenta aos matizes multiculturais brasileiros se faz sentir, sensivelmente, na literatura nacional. Isso porque já há a possibilidade de se ver presente no universo ficcional, ainda que em poucos casos, a figura do negro, da mulher, da criança, do idoso, do pobre; quase sempre invisíveis em uma sociedade que se apoia em um discurso excludente, frente à diversidade cultural, e mantenedor do preconceito (FERREIRA, 2008, p. 102).

A pesquisa de Paulo Sérgio Pestana (2008) teve como “objetivo analisar as duas protagonistas negras: Tânia e Geni, respectivamente, nas obras: *Nó na garganta* (1991), de Mirna Pinsky e *A cor da ternura* (1998), de Geni Guimarães” (p. vii, destaques do autor), no intuito de compreender as identidades de tais personagens. Sob a perspectiva das metáforas por *trickster* e *lingüista divino* (sobretudo por meio de *Exu*, um deus da mitologia africana) a análise feita comprovou “que as identidades culturais não são fixas nem acabadas e que uma mesma personagem pode comportar vários exus: submissos, resistentes, *tricksters* ou *lingüistas divinos*” (PESTANA, 2008, p. vii).

O autor exprime, por meio dos estudos literários fundamentados em Henry Louis Gates³⁸ (1988), que as identidades das duas protagonistas são construídas nos estágios assimilacionista e nacionalista, e estes são fatores essenciais para a compreensão das

³⁸ GATES, Henry Louis. **The signifying monkey: a Theory of afro-american literary criticism**. New York, Oxford: Oxford University Press, 1988.

inovações e da manutenção de estereótipos no que se refere à representação de personagens negras na literatura infanto-juvenil.

Segundo ele:

As duas unidades de análise (conteúdo x ilustração) focalizada na segunda parte desta dissertação contribuíram para afirmar que se por um lado algumas obras da literatura infanto-juvenil, ao representar a personagem negra, denunciam o racismo; por outro lado alguns procedimentos narrativos podem reforçar o preconceito e a discriminação. Isso se deu tanto no conteúdo veiculado pelas obras analisadas como nas suas ilustrações. Enquanto na maioria das figuras os leitores negros não conseguem se ver representados, em grande parte dos enredos o emprego de expressões pejorativas acaba por legitimar a estereotipia negativa de forma velada ou explícita (PESTANA, 2008, p. 106-107).

O que se pode verificar na maior parte das pesquisas arroladas nesta seção é que se reiteram, em seus resultados, a presença de estereótipos acerca da representação de personagens negras na produção literária infanto-juvenil. Outro elemento importante, é que grande parte das obras analisadas fazem parte de acervos bibliotecários de escolas podendo, desta forma, atuar de modo negativo e depreciativo na formação de estudantes acerca da população afro-brasileira e africana.

A proposta a seguir é de buscar a análise e interpretação do contexto sócio-histórico literário brasileiro voltado para crianças e adolescentes no intuito de desvelar os fatores que colaboram para que tais resultados continuem incidindo e contribuindo para a manutenção, criação e perpetuação de desigualdades raciais.

PARTE II – ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

CAPÍTULO 3 – PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA DA ESCOLA

Sou um preto – mas naturalmente não o sei, visto que o sou. Em casa, minha mãe canta para mim, em francês, romances francescas nas quais os pretos nunca estarão presentes. [...] Um pouco mais tarde lemos livros brancos e assimilamos paulatinamente os preconceitos, os mitos e o folclore que nos chegam da Europa.

Frantz Fanon

A análise a seguir destina-se à interpretação dos dados referentes à distribuição gratuita de livros de literatura para as escolas públicas brasileiras. Realizando essa interpretação, torna-se possível a identificação dos critérios de seleção das obras e em que medida há a preocupação em contemplar, nas produções bibliográficas escolhidas, a diversidade cultural e étnica que compõe o país. Inicialmente, discutirá sobre a constituição do PNBE e seu objetivo principal, além de apresentar um histórico das últimas décadas sobre outros programas e projetos de incentivo à leitura. Em seguida, apresenta dados quantitativos sobre a distribuição de livros por meio deste programa atual e os problemas decorrentes de seu formato de difusão e permanência nas escolas. Posteriormente, uma análise, com base em duas pesquisas, dos gastos relacionados a uma das ações em particular do PNBE, intitulada *Literatura em Minha Casa*, aponta para problemas também relacionados à sua distribuição. Encerra promovendo uma discussão em torno dos critérios utilizados por este programa para o atendimento da “diversidade” humana do país, buscando apresentar, por meio de uma pesquisa dedicada ao tema, o quão distante está a proposta de um modelo de bibliotecas escolares que contemplem os diversos sujeitos e suas especificidades.

O Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE – tem como objetivo principal “democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenis, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras” (Aparecida PAIVA, 2008, p. 8). Tal objetivo relaciona-se diretamente com o processo de emancipação intelectual ao qual o sistema educacional público almeja e, que, por consequência, amplia a produção da indústria de livros, possibilitando geração de lucros em maior escala. Se o compromisso aqui fosse de realizar uma análise “neutra³⁹”, buscando

³⁹ Neste sentido, considero neutra a perspectiva de análise que não considera a ideologia como um elemento a ser interpretado por representar um conceito negativo, utilizado para sustentar relações assimétricas.

apreender os avanços e retrocessos da produção deste material midiático em massa (o livro) e sua veiculação por meio de programas oficiais de Estados e da União, este capítulo teria como compromisso identificar apenas uma parte do todo. É preciso ir além, buscando compreender as relações estabelecidas entre o processo de produção, distribuição e veiculação de obras e os critérios de escolha que elegem algumas obras em detrimento de outras. Para tanto será preciso entender como vem se organizando o PNBE desde sua implantação.

Sendo considerado “uma ação pública de incentivo à leitura, como parte da política educacional [...]” (BRASIL, 2008, p. 5), este programa surge em 1997 com a proposta de difundir, em escolas públicas, o uso do livro como bem cultural. Anteriormente a isso, Zilberman (1995) e outras/os especialistas apresentam um histórico de programas nacionais e regionais que tinham como objetivo difundir a literatura. Zilberman (1995) inclusive afirma que diversos projetos foram criados no século passado, dos quais ela destaca alguns:

Oriundo do poder público federal é o projeto de financiamento de publicações de obras literárias, por intermédio do Instituto Nacional do Livro. Este implantou, nos anos 70, uma política de co-edições que patrocina parte do custo de produção de textos, responsabilizando-se também pela distribuição de sua cota de livros, procurando, com isso, suprir bibliotecas públicas nos níveis estadual e municipal (ZILBERMAN, 1995, p. 125).

O quadro a seguir busca compilar informações que demonstram o percurso de projetos e programas dos quais muitos tiveram êxito, embora já tenham sido extintos:

Descrição do Programa/Projeto	Responsável
Programa de aquisição de livros didáticos dirigidos a escolas públicas carentes (ZILBERMAN, 1995, p. 125).	Fundação de Assistência ao Estudante – FAE
Programa ‘Salas de Leitura’: responsável pela “seleção, compra e distribuição, entre alunos freqüentadores do ensino público, de textos destinados a crianças e jovens” (ZILBERMAN, 1995, p. 125). Inicialmente também promoveu, em parceria com Secretarias de Educação, cursos de formação a professoras/es para o incentivo à leitura. “[...] ocasionou a distribuição de 73.591 acervos onde 3.017.000 livros foram enviados a 4.074.000 crianças, alunos prioritariamente de zonas rurais e periferias urbanas” (Walda de Andrade ANTUNES, 1995, p. 144).	Fundação de Assistência ao Estudante – FAE
Programas ‘Ciranda de Livros’ e ‘Viagem à Leitura’: “compra de obras destinadas à infância e juventude já existentes no mercado e posterior doação delas a escolas pobres” (ZILBERMAN, 1995, p. 125). Ciranda de Livros distribuiu 30 mil coleções e 60 títulos de literatura infantil entre 1980 e 1984 (Eliana YUNES, 1995).	Iniciativa privada: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e Instituto Nacional do Livro, da Fundação Nacional Pró-Leitura
Formação de professoras/es que atuem no incentivo à leitura (ZILBERMAN, 1995).	Câmara Brasileira do Livro

Projeto 'Livro mindinho seu vizinho': distribuição de cerca de 30 mil livros em coleções de 100 títulos, atingindo em dois anos 120 mil crianças e "cerca de 10 mil professores, recreadores e adultos [...] [por meio de] cursos de leitura, de animação de leitura, de programação e aproveitamento da biblioteca" (YUNES, 1995, p. 130).	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e Associação de Moradores do Rio de Janeiro e outros estados.
Projeto 'Meu livro, meu companheiro': voltado para enfermarias de longa internação de crianças no Rio de Janeiro e São Paulo (YUNES, 1995).	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
Projeto 'Leia criança, leia': atuando em 18 estados brasileiros atendia preferencialmente as "Associações de Moradores de Favela" (YUNES, 1995, p. 131), atingindo mais de 100 mil crianças.	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
Programa 'Re-criança': "visava o desenvolvimento do trabalho, da saúde principalmente, [também] aceitou introduzir a questão da leitura" (YUNES, 1995, p. 131). Atingindo 200 mil crianças, foram criadas 250 bibliotecas em estados brasileiros, "fossem clubes de futebol, pequenos grupos assistenciais ou sociedades que se ocupavam desse amparo aos menores adolescentes" (YUNES, 1995, p. 131).	Ministério da Previdência Social e participação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
Projetos locais: 'Criança lendo, Araxá vivendo' e 'Leitura: com açúcar e com afeto' (Campos – RJ)	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e outras parcerias
Criação de bibliotecas públicas em mais de 308 municípios	Instituto Nacional do Livro, da Fundação Nacional Pró-Leitura e outras parcerias
Programa 'Cheque Livro': cheque remetido a municípios para que adquiram seus livros.	Instituto Nacional do Livro

QUADRO 6 – PRINCIPAIS PROGRAMAS/PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA DAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

FONTE: SÍNTESE DA AUTORA BASEADO EM ZILBERMAN, 1995; ANTUNES, 1995; YUNES, 1995.

Tais informações, embora evidenciem o quanto políticas públicas e privadas atuaram de modo a promover a difusão da leitura, também indicam defasagens e deficiências, responsáveis por desencadear sua extinção:

No entanto, o problema persiste: as intenções, por melhores que tenham sido, parecem chegar a resultados parcos, às vezes contraproducentes [...]. As causas do fracasso talvez não estejam nos próprios projetos, e sim em circunstâncias bem mais amplas, incontornáveis por quem propõe aquelas iniciativas: o modelo econômico, que se apóia na concentração da renda, extremando a polarização da estrutura de classes da sociedade brasileira e deixando grande parte da população sem condições de sobreviver, nem de comprar livros (ZILBERMAN, 1995, p. 127).

Da mesma forma, os dados apresentados a seguir sobre o PNBE indicam problemas relacionados ao cumprimento de seus objetivos. Observando os dados quantitativos de distribuição de livros por meio deste programa é possível reconhecer que houve um crescente,

a partir do final da década de 1990, no valor bruto de investimento financeiro, na quantidade de livros distribuídos e de escolas atingidas. Além disso, amplia-se o público a que se destinam as obras e variedade de gêneros textuais, conforme indica o quadro a seguir:

Ano	Acervo	Quantidade	Público atingido
1998	1ª a 8ª séries	20.000	16.600/escolas com mais de 500 estudantes
1999	1ª a 4ª séries	36.000	10.800.000/ escolas com mais de 150 estudantes
2000	Biblioteca do Professor	30.718	Profissionais da educação em 30.718 escolas
2001	Literatura em minha Casa – 4ª e 5ª séries	12.184.788 coleções	8.561.639 estudantes de 139.119 escolas
2002	Literatura em minha Casa – 4ª série	4.216.576 coleções	3.527.014 estudantes em 70.455 escolas
2003	Literatura em minha Casa – 4ª e 8ª séries	4.062.510 coleções	3.449.253 estudantes de 4ª série, em 124.408 escolas
		3.745.810 coleções	2.969.086 estudantes de 8ª série, em 35.685 escolas
	Palavra da Gente – EJA	544.916 coleções	463.134 estudantes de séries, etapas e ciclos finais do ensino fundamental de educação de jovens e adultos (EJA), em 10.964 escolas
	Biblioteca do Professor	1.451.674 livros	724 mil educadoras e educadores
	Biblioteca Escolar	3.193.632 livros	20 mil escolas de 5ª a 8ª série
	Casa da Leitura	41.608 acervos num total de 6.372.912 livros	3.600 municípios
2004	Foi dada continuidade as ações do PNBE 2003.		
2005	Séries iniciais do Ensino Fundamental	5.918.966 livros	16.990.819 estudantes de 136.389 escolas
2006	Séries Finais do Ensino Fundamental	7.233.075 livros	13.504.906 estudantes de 46.700 escolas
2007 ⁴⁰	Não há informações		
2008	Acervos – Educação Infantil	1.948.140 livros	5.065.686 estudantes de 85.179 escolas
	Acervos – Ensino Fundamental	3.216.600 livros	16.430.000 estudantes de 127.661 escolas
	Acervos – Ensino Médio	3.956.480 livros	7.788.593 estudantes de 17.049 escolas
2009	Acervos – Ensino Fundamental	Formado por 300 obras	16,4 milhões de estudantes de 49.327 escolas
	Acervos – Ensino Médio	Formado por 300 obras	7,2 milhões de estudantes de 17.471 unidades de ensino

QUADRO 7 – RELAÇÃO PNBE: ANO/QUANTIDADE ⁴¹

FONTE: Adaptado de Brasil (2008, p. 13);

http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html – Acesso em 11/08/2009.

Mesmo sendo visível o investimento financeiro na aquisição de obras literárias para os diversos espaços possíveis de fomento à leitura (escola, biblioteca pública, residência de

⁴⁰ Segundo o que aponta Venâncio (2009, p. 96): “No site do FNDE não consta listagem das obras entregues nem números referentes aos alunos e escolas beneficiadas no tocante ao ano de 2007, somente é explicitado que houve investimento de 54 milhões e que todas as escolas – do 6º ao 9º ano – cadastradas no Censo Escolar realizado pelo Inep/MEC – receberam acervos”.

⁴¹ Alguns dos valores apresentados neste quadro diferem de dados apresentados na tese de doutorado de Lívio Lima de Oliveira (2008, cf. p. 20).

estudantes, de educadoras e educadores) e a busca em atingir todas as modalidades de ensino, o simples fato da aquisição e distribuição não foi responsável por contribuir na tentativa de sanar os problemas relacionados aos baixos índices de leitura e o combate ao analfabetismo funcional.

Uma publicação do Ministério da Educação (BRASIL, 2008) intitulada *Avaliação diagnóstica do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE* realizada com profissionais da educação, estudantes e familiares teve como finalidade:

[...] investigar a realidade das práticas pedagógicas em torno das obras distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, realizando um diagnóstico sobre: o que professoras e professores, diretores, coordenadores pedagógicos, responsáveis por biblioteca, estudantes e pais pensam sobre os livros de literatura que chegam às escolas; que uso vem sendo feito desses livros; quais são as práticas de leitura e de escrita realizadas nas salas de aula e pelas escolas; e que papel a biblioteca tem representado nas escolas públicas (BRASIL, 2008, p. 9).

Tal pesquisa possibilitou, por meio de seus dados, uma verificação mais detalhada de como vem sendo veiculados e disponibilizados os livros distribuídos pelo PNBE às escolas públicas. Compondo uma amostra formada por 149.968 unidades, sendo 96.600 na área rural e 53.368 na área urbana, os dados apresentados referem-se ao ano de 2003, época em o número de estudantes matriculados/as nas escolas da amostra foi de 31.162.624, com 6.136.317 em área rural e 25.026.307 em área urbana. Sendo uma pesquisa de imersão no cotidiano da escola, e possibilitando ouvir as vozes dos diversos sujeitos que compõem o ambiente escolar no que se refere à difusão do livro como um bem cultural para a comunidade no qual se insere, os resultados apontaram para uma realidade pessimista:

Nenhum programa de incentivo à leitura, vinculado a políticas educacionais, entretanto, pode subestimar as condições em que a educação escolar vem sendo realizada nas redes públicas deste país. O cotidiano das escolas visitadas pelas equipes, as condições sociais onde estão inseridas, revelam o PNBE como uma ação cultural de baixo impacto em políticas de formação de leitor e produtor de textos (BRASIL, 2008, p. 123).

Os demais resultados foram compilados e reorganizados no quadro a seguir:

No que se refere à presença do PNBE nas escolas:

Aspectos positivos:

- de modo geral, os acervos provocaram mudanças positivas: maior envolvimento de estudantes com a leitura, por meio do aumento nas demandas feitas por professoras/es ou por recém-desenvolvimento de práticas de leitura;
- algumas escolas localizadas em bairros e com estruturas precárias tinham profissionais engajados com um efetivo trabalho com o PNBE;
- estudantes demonstram concepções bem delineadas sobre a importância da leitura e da escrita para suas vidas, diferentemente das/os professoras/es;
- as/os estudantes reagiram satisfatoriamente à doação de livros e passaram a frequentar mais as bibliotecas;
- a pesquisa despertou o interesse por mais detalhes do programa;
- alguns municípios vêm complementando o acervo, ainda que com poucas informações sobre os objetivos de fazê-lo;
- os participantes avaliaram os acervos do PNBE como sendo de boa qualidade;

Aspectos negativos:

- o PNBE é uma ação cultural de baixo impacto em “políticas de formação de leitor e produtor de textos” (p. 123);
- dificuldades de coleta de informações sobre o acervo, devido ao pouco conhecimento por parte dos participantes da pesquisa sobre as possíveis fontes de financiamento do PNBE;
- a nomenclatura do acervo era ignorada para a maioria das/os usuárias/os;
- a pesquisa denunciou a carência do acervo e a falta de formação adequada para sua efetiva utilização;
- os acervos não eram considerados pela comunidade escolar como patrimônio da escola e a maior preocupação relacionava-se aos cuidados com os livros para a devolução no fim do ano letivo;
- diretoras/es informaram que não há muitos estímulos à leitura em casa pois as famílias de baixa renda são analfabetas, embora o que a pesquisa verificou é que o maior fator que dificulta a promoção da leitura é a pouca interação entre escola e família;
- falta de informações mais detalhadas sobre os objetivos do PNBE geraram ambiguidade, já que para muitas pessoas não havia diferenças entre livros didáticos, paradidáticos e obras de referência e livros de literatura;
- há uma homogeneidade na representação dos diversos grupos de leitores escolares: crianças, adolescentes e jovens são vistas/os como a “categoria aluno”, o que evidenciou a preferência de professoras/es em desenvolver trabalhos com o acervo do Literatura em Minha Casa, por possibilitar que todas/os lessem livros iguais, não fugindo, portanto, do controle “do professor que não lê os livros”(p. 127);
- descontinuidade das gestões municipais e estaduais, interrupção de informações de um mandato para outro e a transferência de responsabilidade de um poder a outro, bem como ausência de documentos e registros sobre a história das escolas dificultam o êxito do PNBE;
- as escolas se sentem anônimas já que representam apenas dados expressos no Censo Escolar do INEP e que nem sempre correspondem aos números oficiais de matrículas do ano seguinte, fazendo com que, na maioria das vezes, menor quantidade de acervos sejam disponibilizados;

No que se refere às ações do PNBE:

- as coleções do Literatura em Minha Casa são as mais utilizadas e todas as escolas pesquisadas as receberam;
- os critérios de utilização da ação Literatura em Minha Casa foram variados: algumas escolas não distribuíram os livros por suporem que “as famílias não davam valor a eles” (p. 125), embora isso não tenha se confirmado nas entrevistas com mães, pais e estudantes; outras desenvolveram exploração do acervo na escola para depois distribuir aos estudantes, diante de experiências negativas com os acervos dos anos anteriores;

- o kit circulou para além das famílias dos estudantes, atingindo também amigas/os vizinhas/os e outras pessoas, inclusive colegas de turma por meio de intercâmbio de títulos;
- a ação Biblioteca do Professor era quase que totalmente desconhecida pelas/os professoras/es;
- a ação Palavra da Gente teve avaliação parcial pois poucas foram as escolas pesquisadas que ofertavam EJA e nem todas receberam o acervo por problemas de ordem orçamentária do FUNDEF; nas escolas contempladas, a procura por parte de estudantes foi grande;

No que se refere às bibliotecas das escolas:

- há, em geral, uma ênfase na concepção de biblioteca como sendo apenas a estrutura física e uma separação entre essa e projetos de incentivo à leitura;
- não são vistas como promotoras de ações voltadas para o incentivo à leitura e à escrita, mas como um espaço físico responsável por aglomerar os materiais destinados a estas ações, que, inclusive, devem acontecer sob orientação unicamente de professoras/es e coordenação e não também de profissionais da biblioteca;
- insegurança e pouco interesse, por parte de professoras/es, no manuseio e utilização dos acervos e da própria biblioteca;
- profissionais da escola cobraram a necessidade de formação específica para a adequada utilização dos acervos do PNBE;
- professores/as não utilizam a biblioteca, não a frequentam e não conhecem o acervo; também apresentam pouco hábito de leitura ou não gostam e/ou não têm tempo;
- em grande parte das escolas a biblioteca não existe como tal, sendo substituída por salas de leitura, cantinhos, etc. e outras são adaptadas como salas de aula;
- apenas em um Estado (Goiás) teve-se a informação de escola que re-dinamizou o espaço físico da biblioteca para reorganizar a disposição tradicional dos livros;
- a maioria das bibliotecas apresenta condições inadequadas de disposição dos livros o que dificulta o acesso das/os usuárias/os;
- em diversas bibliotecas verificou-se um acúmulo de livros didáticos, livros doados e obras sem atrativo para o público específico da escola;
- em muitas não há a catalogação dos livros, implicando no desconhecimento dos acervos por parte da comunidade escolar;
- critérios inadequados de armazenamento dos livros: armários trancados, livros embalados ou depositados de forma aleatória;
- quase total inexistência de bibliotecárias/os com formação e quase absoluta ausência de concursos específicos para o cargo, relegando a função, na maioria das vezes, a professoras/es readaptadas/os;
- houve recomendação da criação de bibliotecas que atendam a comunidade, principalmente ex-estudantes e familiares de estudantes;

No que se refere às proposições para mudanças:

- professoras/es reivindicaram qualificação, formação e remuneração adequadas a sua função;
- houve críticas em relação às sistemáticas de remessas dos acervos e à ausência de participação das/os profissionais da educação básica no processo de seleção dos livros;
- evidenciou-se a necessidade de instrumentos de controle operacional por parte do MEC para produzir um “sistema contingente de bibliotecas escolares em rede” (p. 126);
- profissionais da educação apontaram a necessidade de políticas públicas de incentivo à leitura por meio da escola e da comunidade em geral.

QUADRO 8 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE

FONTE: COMPILAÇÃO DA AUTORA COM BASE EM BRASIL (2008, p. 123-129)

É possível afirmar, diante disso, que um programa de dimensão nacional que tem como objetivo primordial a democratização da leitura, não acontece de maneira efetiva a ponto de ser reconhecido e reconhecer-se com tal função. Embora alguns resultados da

pesquisa tenham apontado boas práticas de incentivo à leitura que acontecem mesmo em condições de infra-estrutura adversas, a maior parte dos dados coletados e analisados ratificam a informação de que o PNBE tem, até então, ficado restrito à mera função de aquisição e distribuição de livros, ou seja, “[o] modelo de intervenção adotado vem historicamente privilegiando um único aspecto que compõe uma política de formação de leitores: a compra e a distribuição de livros às escolas e aos alunos” (BRASIL, 2008, p. 5).

Outro elemento de crítica ao PNBE é apresentado por Ana Carolina Lopes Venâncio (2009), no que se refere ao armazenamento e acessibilidade de uso dos livros já que em muitos estabelecimentos impera a cultura de preservação das obras a ponto de mantê-las isoladas:

O PNBE, mesmo que com as melhores intenções, também tem encontrado em sua prática algumas dificuldades. Sob alegação de que sem educação para o trato com o objeto livro não se saberá preservar os acervos recebidos, se tem dificultado o acesso dos livros às crianças, ou seja, ao guardar-se a obra e torná-la assim inacessível a alguns, numa ação de cunho discriminatório que fomenta, ao invés de leitura, desigualdade, mantêm-se o acesso aos livros restrito a determinados grupos (VENÂNCIO, 2009, p. 97-98).

Por outro lado, torna-se fundamental o reconhecimento de que principalmente a partir de 2009, verifica-se que ampliações gradativas do PNBE para outras modalidades que não só o ensino fundamental. Assim como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – teve sua extensão para o ensino médio por meio da implantação, em 2004, do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM –, o PNBE passa, a partir de 2009, a contemplar esta modalidade. E para 2010, segundo o edital, as modalidades atendidas são: séries iniciais do ensino fundamental, educação infantil (creches e pré-escolas) e educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio) (EDITAL PNBE 2010), além de constar, a partir deste ano de 2010 no site do FNDE, a informação de que outras duas vertentes do programa serão implementadas: trata-se do *PNBE Professor 2010*, que distribuirá a professoras/es da rede pública “livros específicos para orientá-los como ensinar em cada disciplina da educação básica” (FNDE, 2010) e *PNBE Periódicos*, distribuídos às bibliotecas das escolas públicas.

No entanto, estes fatores positivos não são suficientes para evidenciar um efetivo sucesso do PNBE. A seguir, uma discussão acerca da composição dos acervos dará mostras dos problemas ainda enfrentados para uma real melhoria nos índices de leitura no país e ao fomento no uso do livro como bem cultural para a sociedade.

3.1. Acervo

Desde sua implantação em 1998, o PNBE é alvo de estudos sistematizados e pesquisas científicas que buscam compreender seus efeitos para a educação brasileira. Uma tese de doutorado (de Lívio Lima de OLIVEIRA, 2008) apresenta informações relevantes ao que se estabelece na composição dos acervos do PNBE. Segundo o autor, sua pesquisa teve como finalidade:

[...] analisar os complexos processos de seleção, avaliação e execução nas seis primeiras edições do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), no qual se entrelaçam como atores principais a Secretaria de Educação de Infantil e Fundamental (SEB) do Ministério da Educação (MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e parcelas da indústria editorial brasileira (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Tal estudo focou-se na análise de documentos oficiais⁴² buscando desvelar as mudanças ocorridas no programa já que, no período que compreende a análise, a verba foi aumentada de 23 milhões em 1998 para mais de 110 milhões em 2003 (OLIVEIRA, 2008). Este aumento no quadro financeiro do programa chamou a atenção do autor por diversos fatores, dentre os quais se destaca o fato de o Brasil ser “o oitavo maior produtor de livros no mundo, graças, principalmente aos programas do governo federal de compra e distribuição de livros didáticos e paradidáticos” (p. 18). Além disso, “[o] interesse de grupos estrangeiros nas áreas editorial e gráfica é crescente e algumas das grandes editoras e gráficas brasileiras já foram adquiridas por grupos estrangeiros interessados nesse volume de negócios” (OLIVEIRA, 2008, p. 18).

Diante dos dados levantados por meio não só da análise de documentos oficiais como de discursos documentados de responsáveis pela seleção e gerenciamento do programa, sobretudo da ação “Literatura em Minha Casa”, as considerações as quais Oliveira (2008) chegou foram sistematizadas a seguir:

⁴² Segundo o autor, os documentos analisados foram: editais de convocação de compra das coleções; portarias ministeriais que listam quem selecionaria, avaliaria e apontaria como e para quem os livros seriam distribuídos; relatórios de atividades do FNDE e relatórios de monitoramento do Tribunal de Contas da União (OLIVEIRA, 2008, p. 20).

- Reclamações infundadas da indústria editorial brasileira (sobre o fato de o programa não privilegiar as empresas brasileiras e não pagar o preço justo pela produção realizada), já que a análise dos cálculos de despesa e receita, pelo contrário, apontam que a indústria editorial não teve lucro baixo, o que justifica seu constante interesse de participação no programa;
- Auditorias do Tribunal de Contas da União que constatam que não há preocupação em melhoramento da infra-estrutura das escolas para receber os acervos;
- Não há explicitação na sistemática do programa, já que são adquiridos acervos bibliográficos em alguns anos, livros para estudantes de séries específicas em outros e ainda livros para educadoras e educadores em outros;
- Nos anos analisados há o descumprimento da portaria que institui o programa, já que seu texto versa sobre a responsabilidade de constituição de um acervo básico da Biblioteca da Escola e não prevê a distribuição de livros a docentes ou a estudantes;
- Não há informações explícitas de caráter pedagógico ou literário que justificaram a escolha dos livros que compõem a ação “Literatura na Minha Casa” (4ª, 5ª e 8ª séries);
- Houve um trato desigual na ação “Literatura na Minha Casa”, pois as outras séries não foram contempladas e esta ação não foi periódica (já que perdurou de 2001 a 2003 apenas);
- Não foi possível, em todas as edições analisadas, a identificação dos nomes dos responsáveis por selecionarem as obras, havendo um sigilo de critérios e pessoas injustificável, o que resultou em uma concentração de grupos editoriais;
- Não houve explicitação dos critérios de seleção dos livros já que termos encontrados nos documentos que tratam do assunto são vagos e até conflitantes, “de forma que se possa com eles tanto aprovar quanto rejeitar” as obras;
- O conteúdo dos editais que estabelece os critérios de seleção tende a favorecer algumas empresas em detrimento de outras e não foi possível analisar os relatórios analíticos com maiores detalhes da negociação realizada, já que não estão disponibilizados para consulta;
- Os relatórios sintéticos, únicos disponíveis para acesso, apresentam erros nas tabelas, o que gera dificuldade na interpretação dos dados;
- Pelos cálculos realizados no preço médio dos livros adquiridos, foi possível identificar indícios de má gestão do dinheiro público por haver discrepância de quase 1000% entre o valor mínimo e máximo.

QUADRO 9 – CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PNBE E SUAS SEIS PRIMEIRAS EDIÇÕES
 FONTE: SÍNTESE DA AUTORA SOBRE RESULTADOS DE OLIVEIRA (2008).

Tais dados reiteram um debate desenvolvido por Zilberman (1991) quando a política de acesso ao livro e à leitura. Segundo a autora, ao analisar a conjuntura de alguns programas de incentivo à leitura no país, é possível considerar que:

[...] ainda quando o Estado colabora para o fortalecimento do capital, pois este, às vezes, se beneficia mais que a própria escola com o tipo de política de leitura proposta, os programas em questão revelam a permanência da tensão entre dois poderes, o público e o privado, com um agravante: o segundo não se submete aos interesses do primeiro mas, ao mesmo tempo, almeja continuar sendo o principal favorecido das medidas tomadas. Indicou-se como a indústria brasileira do livro cresceu quando a escola se expandiu, sem que necessariamente o público leitor fora da escola tenha aumentado (ZILBERMAN, 1991, p. 54).

Outra pesquisa que aponta, em dimensão local, os problemas que envolveram o PNBE foi realizada por Regina Janiaki Copes (2007), que desenvolveu um estudo sobre a ação “Literatura em Minha Casa” no município de Ponta Grossa. Por meio de análise documental e de entrevistas realizadas com gestoras/es, pedagogas/os, professoras/es e responsáveis pelas bibliotecas municipais e estaduais da cidade, os resultados apurados evidenciaram que:

a) a maioria dos gestores escolares desconhecia os programas, os projetos e as campanhas de incentivo à leitura emanados do Governo Federal; b) os livros não chegaram às escolas da forma como estava proposto nos documentos oficiais oriundos dos órgãos governamentais; c) os alunos não receberam os kits conforme o prescrito no projeto; d) em algumas escolas, tanto nas estaduais quanto nas municipais, há um resíduo de volumes nas estantes das bibliotecas e nas salas de leitura e; e) as escolas receberam uma quantidade de kits muito aquém da demanda de matrículas. Pelas informações dos sujeitos, constatou-se um certo distanciamento entre as intenções manifestadas nos documentos e os resultados da proposta implementada nas escolas. O projeto não ganhou visibilidade nem dentro das escolas, nem na comunidade (COPEs, 2007, p. vi).

É, portanto, válido inferir que o PNBE não esteja atendendo, a contento, aos seus objetivos principais de promoção e incentivo à leitura nas escolas, seja por aspectos relacionados à distribuição irregular de obras, ou pela inconsistência na apresentação dos critérios de escolha (o que indica haver privilégios a determinadas editoras) ou ainda pela falta de formação adequada aos profissionais da educação no uso do livro na escola. Assim, concordo com a afirmação de Copes (2007) sobre os interesses ideológicos envolvidos no PNBE que impedem seu efetivo sucesso:

A prática de leitura e a formação de leitores possuem as marcas das funções sociais atribuídas pelo Estado em uma determinada época. Dizendo de outra maneira, o Estado, ao elaborar e formular suas políticas faz interpretações de suas funções a partir de seus interesses, ideologias e prioridades. Portanto, para se compreender as políticas oficiais voltadas para concepções de leitura, modelo de leitor e a produção do discurso oficial sobre a promoção da leitura, faz-se necessário situar o momento histórico e explicitar tais conceitos à luz do contexto sócio-político da época contemplada, para que tal política possa se tornar um objeto passível de verificação (COPEs, 2007, p. 15).

Por isso, especialmente no que se refere às obras que tratam em alguma medida de personagens negras, é importante compreender como o PNBE vem considerando a produção literária que tem como proposta o atendimento à “diversidade”, sendo este vocábulo por vezes associado a conceitos confusos e conflitantes. A seguir, uma discussão específica sobre este

tema propõe investigar mais a fundo a relação do PNBE com a promoção de uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

3.2 Diversidade

Não é correlacional o aumento de livros que abordem a diversidade com a “democratização” de livros literários nas bibliotecas das escolas públicas. A política federal de estímulo e fomento à leitura não tem incorporado, de maneira sistemática e explícita em seus editais de compra de livros, a necessidade de os acervos contemplarem temas relacionados à diversidade.

Aliás, a própria definição do termo “diversidade” e sua inserção nos programas oficiais de aquisição de livros para bibliotecas escolares são por vezes incertas. No artigo *Diversidade e currículo*, Nilma Lino Gomes (2007) propõe uma análise sistemática sobre o espaço que a “diversidade” ocupa na escola.

Nessa perspectiva curricular, a diversidade está presente na parte diversificada, a qual os educadores sabem que, hierarquicamente, por mais que possamos negar, ocupa um lugar menor do que o núcleo comum. E é neste último que encontramos os ditos conhecimentos historicamente acumulados recontextualizados como conhecimento escolar (GOMES, 2007, p. 29)

Esta afirmação converge com o que se verifica no PNBE. No que se refere à produção literária financiada por este programa federal de incentivo ao gosto pela leitura, não se verifica um equilíbrio na contemplação da diversidade nos enredos e muitas vezes nas ilustrações das obras selecionadas. É o que aponta Venâncio (2009) em sua pesquisa que buscou verificar “em que medida os livros que compunham os acervos distribuídos pelo MEC em 2008 valorizavam a diversidade ou, pelo contrário, atuavam para apresentar padrões hierarquizados, atuando, ao mesmo tempo, no processo de estigmatização dos personagens desviantes desse padrão” (p. 10).

Seu estudo, que analisou amostra de 20 livros componentes do acervo do PNBE, focalizando a análise da presença de diversidade de gênero, raça, idade e deficiência, evidenciou uma série de problemas que corroboram a analogia feita à afirmação anterior de Gomes (2007) de que diversidade muitas vezes é entendida como diversificado e, portanto, forma do campo de produções literárias de núcleo comum:

De forma geral, apesar de algumas obras buscarem contemplar a idéia da diversidade, verificou-se manutenção de relações hierarquizadas. A representação de sociedade explicitada na amostra analisada, com enfoque significativo do personagem branco, homem, sem deficiências, permite inferir que se busca estabelecer vinculação com o real naturalizando-se conceitos e ações concordes com uma percepção de sociedade na qual a diversidade não cabe e onde a diferença é motivo de conflito, estranhamento e, conseqüentemente, os discursos atuam muito mais para estabelecer e perpetuar desigualdades; para gerar e reproduzir processos de estigmatização (VENÂNCIO, 2009, p. 157).

Nesta pesquisa, inclusive, a autora apresenta uma informação relevante sobre a presença da diversidade étnico-racial em particular no PNBE:

A partir de 2004 a SECAD passou a atuar junto a gestores do PNLD para incluir critérios na seleção dos acervos que contemplassem as políticas de diversidade que estavam sendo gestadas e operadas por tal Secretaria. Dessa forma, no PNLD 2007-2008 ficou estabelecido que cada um dos acervos deveria conter ao menos uma obra de valorização de indígenas e de valorização de negros(as), que cumprisse o estabelecido pela Lei 10.639-03 (onde se determina a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras) (VENÂNCIO, 2009, p. 99).

Embora esta informação não tenha sido identificada no referido edital e nos subsequentes, os dados empíricos da autora apontam para tais informações: de vinte obras analisadas no acervo, apenas duas contemplavam a diversidade étnico-racial⁴³.

O que se pode verificar nos editais mais recentes é uma preocupação em evitar as manifestações explícitas de preconceito. No edital PNBE (2010), por exemplo, verifica-se tais menções:

Anexo I – Critérios de avaliação e seleção

1. 1 Qualidade do texto

[...] Para todas as categorias, os textos deverão ser eticamente adequados, evitando-se preconceitos, moralismos, estereótipos.

[...]

1.2 Adequação temática

[...]

Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem (EDITAL PNBE 2009, p. 13).

Na maior parte dos anos, a redação dos trechos envolvendo esta preocupação é praticamente a mesma. O que se verifica, contudo, é a ausência de indicativos que incentivem

⁴³ Trata-se das obras: *Ulomma: a casa da beleza e outros contos* e *Catando piolhos, contando histórias*.

a concorrência de obras que valorizem a diversidade étnica, racial e cultural. A menção, apenas, à não-discriminação torna-se insuficiente para reparar uma construção histórica de representação negativa acerca de um grupo humano. É preciso romper o silêncio (SILVA, 2008a) para superar tal contexto sócio-histórico. O silêncio diante do reconhecimento e valorização da diversidade que vai “muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes” (GOMES, 2007, p. 19) torna-se um fator que evidencia o quão incompreendido tem sido este conceito para as políticas públicas educacionais.

Por isso, a presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade. Os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada (GOMES, 2007, p. 19).

Neste sentido, a ideologia se faz vigente e opera no sentido de criar uma política institucional de universalização (THOMPSON, 2002) dos modelos literários que devem fazer parte dos acervos das bibliotecas escolares e que atuam para perpetuar relações de dominação no que se refere ao trato com a diversidade brasileira.

E, em se tratando especificamente da diversidade étnico-racial, tal política atua de modo intenso na forma como a escola reconhece as diferenças já que o acervo de suas bibliotecas tem circulação para além da leitura como fruição ou prazer. Ocupa, por vezes, a sala de aula e de forma a ser utilizado em contextos pedagógicos de incentivo à leitura. Neste sentido, além das mensagens ideológicas de promoção de um modelo hegemônico de humanidade estar incutido nas obras, recebem um fortalecimento ao circularem como leituras canônicas.

O capítulo a seguir busca discutir sobre as implicações de tais modelos hegemônicos no que se refere à forma como a diversidade étnico-racial vem sendo concebida pela escola, e que se aproxima ao que se verificou neste capítulo ao identificar uma ideologia que opera intensamente para a manutenção de relações de dominação por meio do PNBE.

CAPÍTULO 4 – RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

Por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros.

Nilma Lino Gomes

Este capítulo dedica-se a uma discussão mais aprofundada sobre o processo de inserção sistemática no espaço escolar de temas voltados à compreensão das relações raciais, com vistas ao combate do racismo. Sua organização compreende a uma apresentação inicial dos conceitos de raça utilizados nesta pesquisa e o “mito da democracia racial”, elemento presente nos discursos do senso comum. Em seguida, discorre acerca da necessidade de compreensão das desigualdades vigentes que dificultam o acesso, permanência e êxito na escola, por parte de estudantes negras/os em comparação com brancas/os. Amplia o debate, também, para uma análise da perspectiva que o racismo foi e ainda vem sendo abordado por diversos estudos, relegando-o a um “problema do negro” e não de uma sociedade como um todo. Para tanto, promove uma reflexão acerca da importância de pesquisas voltadas para a branquidade, o que, por consequência, amplia o foco de debate para um efetivo estudo das relações raciais. Apresenta, na sequência, um percurso histórico das reivindicações do movimento negro sobre um ensino e currículo que privilegiem, de forma crítica, a cultura e história africana e afro-brasileira como mecanismo de compreensão da real história do país. E, por último, apresenta os impactos da Lei 10.639/2003 no espaço escolar e os problemas relacionados à sua implementação.

Para uma efetiva análise das relações raciais na escola torna-se relevante, antes, uma investigação sobre o que se concebe por raça. Partindo do pressuposto de que raça é vista e considerada atualmente apenas no sentido sociológico, Silva (2005, p. 45) aponta a trajetória deste conceito na História Moderna, o que elucida esta discussão:

Nos Quinhentos popularizou-se o uso para designar grupos humanos, inicialmente na Itália e França, e logo a seguir nos outros países de língua latina e nos de língua anglo-saxônica. Os agrupamentos humanos passaram a ser classificados em função de diferenças físicas, supostas ou reais. [...] Nos Setecentos, e principalmente nos Oitocentos, as teorias racistas adquiriram importância para explicar diversos fenômenos sociais e justificar novas desigualdades (Wieviorka, 1992).

No início dos Novecentos, as teorias racistas foram decisivas para inúmeros processos sociais, e o racismo foi determinante para diversas tragédias humanas. Ato contínuo a essas tragédias, o conceito de raça passou a ser recusado pela Biologia e as Ciências Sociais tomaram o racismo como objeto de estudo. Raça passou a ser entendida como uma construção social.

Sendo uma construção social, historicamente determinada e reificada nos dias de hoje por meio de diversas formas, “o uso do conceito de raça, como categoria analítica, tem um efeito político, que é lutar contra as desigualdades que são definidas/redefinidas pelas idéias de raça” (SILVA, 2005, p. 47-48). Assim, estudar relações raciais implica uma proposta de se desvelar as nuances relacionadas com um conceito de raça, superado biologicamente, mas vigente no imaginário coletivo. Como afirma Gomes (2005, p. 45, destaques da autora) “*raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade”.

A perspectiva atual de estudo das relações raciais no Brasil enfrenta grandes obstáculos teóricos⁴⁴ por estabelecer-se como base contrária ao que se denominou “democracia racial”. Este termo, cunhado em meados do século XX, tem como grande expoente Gilberto Freyre, por meio de suas obras, especialmente **Casa Grande e Senzala**. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2001) apresenta outros nomes significativos desta linha ideológica (no sentido thompsoniano):

Vargas, na política; Freyre, nas ciências sociais; os artistas e literatos modernistas e regionalistas, nas artes; esses serão os principais responsáveis pela ‘solução’ da questão racial, diluída na matriz luso-brasileira e mestiça de base popular, formada por séculos de colonização e de mestiçagem biológica e cultural, em que o predomínio demográfico e civilizatório dos europeus nunca fora completo a ponto de imporem a segregação dos negros e mestiços. Ao contrário, a estratégia dominante sempre fora de ‘transformismo’ e de ‘embranquecimento’, ou seja, de incorporação dos mestiços socialmente bem sucedidos ao grupo dominante ‘branco’ (p. 124, destaques do autor).

Outra problemática envolvida nos estudos sobre relações raciais no país tem relação com a discussão de que o combate às desigualdades sociais devem estar acima das demais

⁴⁴ Tais obstáculos (que adquirem novas configurações com o tempo) atualmente referem-se, principalmente, no estabelecimento de contra-argumentos que buscam desqualificar os objetivos das políticas afirmativas, como cotas em vestibulares e concursos públicos, por exemplo.

desigualdades (raciais, de gênero, de diversidade sexual, etc.)⁴⁵. Contudo, Maria Aparecida Silva Bento (2002) aponta outra perspectiva que corrobora a afirmação de que a luta de classes não supera os preconceitos e o racismo:

[T]entar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um *déficit* muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso (p. 27, destaques da autora).

Da mesma forma, Marcelo Paixão (2008) discute sobre a contradição presente na generalização do discurso de classes como eixo único de desigualdade. Tal perspectiva caminha, segundo ele, para um círculo vicioso que nos impede de identificar os reais fatores responsáveis pelas diferenças de escolaridade entre os grupos negros e brancos:

Se é verdade que as desigualdades raciais são produzidas socialmente pelas desigualdades em termos de anos de estudo; elas acabam sendo explicadas por fatores de caráter estritamente social, ou seja, a pobreza. Ora, então podemos chegar à seguinte conclusão: as assimetrias nas condições econômicas dos negros e dos brancos são explicadas pelas disparidades nas escolaridades médias de cada grupo. Porém, essas diferenças raciais de escolaridade são explicadas pelas assimetrias nas condições econômicas dos jovens negros e brancos e de seus respectivos pais. Então, quando se trata de explicar as desigualdades raciais, essas seriam geradas pelas desigualdades no acesso à escola, que é, por sua vez, gerada pela assimetria nas condições de vida (e pela pobreza), que, por seu lado, é explicada pelas desigualdades no acesso à escola. Desse modo, parece mais ou menos evidente que nos encontramos em um raciocínio de tipo circular que não nos permite entender verdadeiramente o motor dinâmico nem das assimetrias entre brancos e

⁴⁵ É o que nos mostra Adreana Dulcina Platt (2004, p. 32): Torres [...] analisa que os debates sobre a raça, etnia, gênero (e a estes podemos acrescentar todos os demais grupos que perscrutam a igualdade de direitos) são cada vez mais focadas, uma vez que, no discurso pós-moderno estas categorias serão mais bem definidas por meio da fragmentação dos tipos sociais. Torres nos lembra com propriedade que o conceito marxista de classe possuía a peculiaridade de seu universalismo e a condição de que a classe trabalhadora sobrepujasse as classes média e alta. A diferença de classe era algo mais que o 'reconhecimento das diferentes trajetórias de socialização e experiência'. Desta forma, sintetizamos a crítica neomarxista, que entende todos os movimentos realizados pelos grupos minoritários como movimentos que enfraquecem as bases das estratégias coletivas na busca da modificação dos condicionantes sociais, mesmo que se compreenda a necessidade que tais grupos têm do reconhecimento social de suas subjetividades e materialidades enquanto 'sujeitos de identidades suprimidas e colonizadas (...), e em celebrar suas inevitáveis diferenças' (destaques da autora).

negros no mercado de trabalho e, tampouco, das disparidades existentes em termos do acesso aos espaços escolares (PAIXÃO, 2008, p. 45).

Bento (2002) apresenta outro dado importante no tocante ao que se concebeu por muito tempo como “o problema do negro” e a necessidade de responsabilização social de todos os grupos humanos no racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira:

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado.

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da branquitude, o que não é pouca coisa (BENTO, 2002, p. 26-27).

Ao se estudar o racismo, levando-se em conta que o problema não se restringe “ao negro” e ampliar as possibilidades de análise para a branquitude, amplia-se também as possibilidades de combate. O primeiro ponto talvez seja concordando com Janet Helms (1990 *apud* BENTO, 2002, p. 43) quando “descreve [que] a evolução de uma possível identidade racial branca não-racista [...] pode ser alcançada se a pessoa aceitar sua própria branquitude⁴⁶, e as implicações culturais, políticas, socioeconômicas de ser branca, definindo uma visão do eu como um ser racial”. O reconhecimento da racialização como elemento responsável por estabelecer hierarquias sociais fornece subsídios para o rompimento da omissão e “da interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios” (BENTO, 2002, p. 41).

A definição de branquitude enquanto categoria analítica corresponde, como afirma Vron Ware (2004), a diversas perspectivas:

Mas, como começar a analisar um tema tão vago quanto à branquitude, em contraste com a supremacia branca ou o racismo branco? Como os contornos de uma nuvem amorfa, o conceito de branquitude pode ser difícil de definir e, à medida que atravessou lentamente os céus da consciência acadêmica da última década, foi interpretado como tendo significados diferentes. [...] Para alguns, a investigação da branquitude nessas diferentes manifestações tem

⁴⁶ Embora a citação desta autora bem como de outras/os pesquisadoras/es apresente o termo “branquitude” adoto, neste trabalho, “branquitude”, concordando com o que propõe as traduções de Tomaz Tadeu da Silva (1996) do artigo de Michael Apple (*Consumindo o outro: branquitude, educação e batatas fritas baratas*). O termo branquitude estabelece-se como referência ao *whiteness* do inglês, que significa “a condição ou qualidade de ser branco”. Já “branquitude”, segundo Silva (1996), apresenta problemas ideológicos pois “carregaria consigo [a] [...] conotação da palavra ‘negritude’” (p. 25), que entre outros significados associa-se “a uma política específica de certos movimentos negros”.

como premissa a crença em que o pensamento racial está tão profundamente inserido nas estruturas sociais, culturais e psicológicas, que constitui um dado fixo e indelével de nossa vida, onde quer que estejamos. Para essas pessoas, a tarefa do anti-racismo é expurgar a branquidade suas associações homicidas e suas inclinações dominadoras, forjando, de algum modo, uma identidade racial anti-racista e isenta de culpa que ainda seja resolutamente branca (WARE, 2004, p. 9-10).

Já para Henry A. Giroux (1999), os estudos sobre a branquidade ampliam-se para a reconstituição de uma sociedade democrática: “[a]nalisar a branquidade como elemento central da política racial torna-se útil para explorar em que condições a branquidade, como prática cultural, promove hierarquias baseadas em raça, de que modo a identidade racial dos brancos estrutura a luta por recursos culturais e políticos e como direitos e responsabilidades são definidos, confirmados ou contestados [...]” (p. 110).

É sob esta dimensão que neste trabalho aborda-se o tema da branquidade: considerando-a como elemento essencial para a construção de um modelo educacional e de sociedade antirracista não como Ware (2004) a define, e sim, como uma postura de consciência de sua identidade e reconhecimento – em mesma medida – das demais identidades. E, para deslocar o foco de identificação do racismo e das influências do branqueamento apenas para o segmento negro, o artigo *Porta de vidro: entrada para a branquitude*, de Edith Piza (2002) – por apresentar um histórico de pesquisas relacionadas ao tema – proporciona possibilidades de interpretação dos efeitos produzidos por hierarquizações racializantes. A seguir, um quadro que sintetiza as pesquisas arroladas pela autora sobre o tema:

Perspectiva de interpretação das relações raciais como “problema do negro” ou de constituição de identidade racial positiva de negros	
Autor/a – Período⁴⁷	Tema e/ou conclusão
W.E.B. Du Bois (1903)	Reflexão da construção de uma identidade negra (por meio de uma identidade coletiva)
Carl Degler (1971)	Perspectiva estrangeira que apontou os processos de branqueamento em sua superfície.
Florestan Fernandes (1978)	Estudo progressista e denunciador do preconceito e da diferença, no Brasil.
Oracy Nogueira (1985)	Estabelecimento de comparação dos diferentes modos de definir a racialidade no Brasil e nos Estados Unidos.
Souza ⁴⁸ (1983)	Evidenciação de prejuízos psicossociais sofridos na constituição da identidade grupal e individual da parcela negra da população.
Kabengele Munanga (1986); William Cross Jr. (1991)	Visou analisar a <i>negritude</i> , ou seja, por que meios a população negra busca e encontra uma identidade positiva e politicamente divulgada através de marcas diacríticas sociais e culturais dessa identidade.
Gates Jr. e West ² (1997)	Evidenciação de progresso da intelectualidade negra norte-americana.
Perspectiva de interpretação das relações raciais como relações entre negros e brancos	
Autor/a – Período⁴⁹	Tema e/ou conclusão
Oracy Nogueira (1955; 1962)	Relações raciais e sociais no município de Itapetininga – SP.
Carlos Hasenbalg; Nelson do Valle Silva; Fúlvia Rosemberg (década de 1970) ²	Estabelecimento de comparação entre a parcela branca e negra da população brasileira.
Ruth Frankenberg (1995); McIntoshi (1989)	Análise sobre a questão da branquidade para uma compreensão do ideário branco sobre racialidade.
Janet Helms (1990)	Evidenciação de uma tentativa de mudança da identidade branca norte-americana, a partir da aplicação da Lei de Direitos Civis.
Maria Aparecida da S. Bento Teixeira (1992); Rachel de Oliveira (1992)	Evidenciação de uma ‘consciência’ racial muito precoce e conflituada, mas nunca negada, entre indivíduos negros entrevistados.
Beverly Tatum (1997)	Análise sobre a questão da branquidade para um espaço de relações vividas.
Edith Piza (2002)	Ausência de alteridade na constituição da branquitude em relação ao espaço social privilegiado que ocupa.

QUADRO 10 – RESULTADO DE PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS
 FONTE: SÍNTESE DA AUTORA SOBRE A PESQUISA DE PIZA (2002, p. 64-72)

⁴⁷ DU BOIS, W.E.B. The talented tenth. In: GATES, JR. *et al.* **The future of the race**. New York: Vintage Book, 1996 [Publicado originalmente em **The negro problem**, 1903]; DEGLER, Carl. **Neither black nor white: slavery and race relations in Brazil and United States**. New York: MacMillan, 1971; FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978; NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudo das relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985; MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986; CROSS JR., William. **Shades of black: diversity in African-American identity**. Philadelphia: Temple University Press, 1991.

³³ Esta referência foi omitida do texto da autora, embora a suposição seja de que se trata de SOUZA, Neusa dos. **Tornar-se negro**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1983.

⁴⁹ HELMS, Janet E. **Black and white racial identity: theory, research and practice**. New York: Greenwood Press, 1990; NOGUEIRA, Oracy. **Relações raciais no município de Itapetininga**. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955. p. 362-553; _____. **Família e comunidade: um estudo sociológico de Itapetininga**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/Ministério da Educação e Cultura, 1962; FRANKENBERG, Ruth. **White women, race matters: the social construction of whiteness**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995; MCINTOSHI, P. **White privilege: unpacking the invisible knapsack**. In: **Peace and freedom**. S.l., 1989; OLIVEIRA, Rachel de. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção**. São Paulo, 1992 [Dissertação de Mestrado, Supervisão e Currículo. PUC-SP]; TATUM, Beverly D. **Why are all the black kids sitting together in the cafeteria? and other conversation about race**. New York: Basic Books, 1997; TEIXEIRA, Maria Aparecida da S. Bento. **Resgatando a minha bisavó: discriminação racial e resistência nas vozes de trabalhadores negros**. São Paulo, 1992 [Dissertação de Mestrado, Psicologia Social na PUC-SP].

É possível, diante deste quadro, localizar três perspectivas de estudo sobre relações raciais: a) tendo foco na problemática “do negro” que se subdivide em: i) brancos que tratam “do/sobre o negro” e ii) negros que tratam da formação identitária do sujeito negro frente a uma sociedade hegemonicamente branca; b) como relações entre negros e brancos. Segundo a Piza (2002), dentre os três grupos, o que mais se destacou no campo acadêmico é o “olhar branco (enquanto neutro em relação aos brancos) sobre o mundo” (PIZA, 2002, p. 69). Tal neutralidade para a autora tem relação com a noção de ser representante da espécie, condição transposta como inerente para os sujeitos brancos e informado em todos os momentos por meio das interações sociais com seus pares. A definição metafórica de Piza sobre o tema elucida o que a autora identificou em sua pesquisa:

Eu sabia muito sobre negros, mas isto não era compreender as *relações* entre negros e brancos. [...] Talvez uma metáfora possa resumir o que comecei a perceber: bater contra uma porta de vidro aparentemente inexistente é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro, a fechadura, os gonzos de metal que mantinham a porta de vidro. Isto resume, em parte, o descobrir-se racializado, quando tudo o que se fez, leu ou informou (e formou) atitudes e comportamentos diante das experiências sociais e públicas e principalmente privadas, não inclui explicitamente nem a mínima parcela da própria racialidade, diante da imensa racialidade atribuída ao outro. Tudo parece acessível, o muito que se sabe sobre o outro e o quase nada que se sabe sobre si mesmo (PIZA, 2002, p. 60-61).

É nesse sentido que a pesquisadora aponta que Oracy Nogueira – embora tenha se destacado com outra pesquisa que compara a racialização no Brasil e nos Estados Unidos – é um dos nomes que buscou desvelar a aparente “transparência” branca. Em outras palavras, pesquisas como as de Oracy Nogueira (1955; 1962) e tantas outras feitas sob “um olhar do branco sobre o branco” (PIZA, 2002, p. 62) são extremamente relevantes para que se estabeleça uma real interpretação do que se concebe como *relações raciais = relações entre brancas/os e negras/os*.

Outro pesquisador que propõe o estudo da branquidade como forma de interpretação das relações raciais é Michael Apple (2001). Sua perspectiva reconhece que:

Questões como branquidade podem parecer demasiado teóricas para alguns leitores ou mais um tópico ‘na moda’ que encontrou um jeito de imiscuir-se na agenda educacional crítica. Esse seria um erro grave. Aquilo que é considerado como ‘conhecimento oficial’ carrega de forma consistente a marca de tensões, lutas, e compromissos nos quais a raça desempenha papel importante [...] (APPLE, 2001, p. 66, destaques do autor).

Pensar no ambiente escolar, segundo Apple, desconsiderando a hierarquização produzida por meio da desigualdade racial é ignorar um fator importante dos debates sobre educação de qualidade.

A branquidade também se torna um fator bastante relevante na interpretação do grau de mobilidade social possível aos grupos negro e branco, tendo a escola como mola propulsora. Sobre isso, Paixão (2008, p. 75), discutindo a “dialética do bom aluno” afirma:

Um bom aluno portador das marcas raciais caucasianas será aquele que aprender que está naturalmente fadado a exercer as funções de comando, prestígio e compensadoras financeiramente. Que ele não venha a exercer tais papéis mais favoráveis não muda em nada o problema, pois esse remete às hierarquias sociorraciais vigentes, e não necessariamente a posição que cada indivíduo irá ocupar no interior da pirâmide social. Do mesmo modo, um bom aluno negro será aquele que aprender que está fadado, assim como todos os que lhe são semelhantes, a exercer os papéis sociais menos valorizados, piores remunerados e de baixo prestígio social.

Nesse sentido, a promoção de um sistema educacional que contemple a Educação das Relações Étnico-Raciais compreendendo todos os grupos envolvidos, representa a grande possibilidade de superação do preconceito racial na escola e execução de uma efetiva igualdade racial. É nessa perspectiva que a presente pesquisa propõe, a partir de seus dados preliminares, a necessidade de identificar e reconhecer aspectos positivos existentes já hoje na educação pública brasileira, aspectos esses muitas vezes criados em circunstâncias artificiais e/ou pontuais mas que representam um avanço no que propõe a legislação atual de valorização da História e Cultura Afro-Brasileira. A seguir, apresenta-se uma discussão sobre os limites, contradições e conquistas na implementação da Lei 10.639/2003.

4.1 Implementação da Lei 10.639/2003

Em 1977, no 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, em Lagos – Nigéria, impedido de apresentar seus estudos que denunciavam o que chamou de “Genocídio do negro brasileiro”, Abdias do Nascimento (2002) conseguiu, por meio do relatório do Grupo IV do Colóquio, informar a todos os países participantes do evento sobre as desigualdades raciais da época. Na explanação com base em dados históricos, estatísticos e sociológicos, Nascimento apresentou uma proposta de recomendação da qual destaco:

5. O colóquio recomenda:

Que o Governo Brasileiro, no espírito de preservar e ampliar a consciência histórica dos descendentes africanos da população do Brasil, tome as seguintes medidas:

- a) permita e promova livre pesquisa e aberta discussão das relações raciais entre negros e brancos em todos os níveis: econômico, social, religioso, político, cultural e artístico;
- b) promova o ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis culturais da educação: elementar, secundária e superior;
- c) inclua informações válidas com referências aos brasileiros de origem africana em todos os censos demográficos, assim como em outros indicadores tais como: natalidade e morte, casamento, crime, educação, participação na renda, emprego, mobilidade social, desemprego, saúde, emigração e imigração;
- d) demonstre seu muito autoproclamado interesse e amizade à África independente, concedendo ativo apoio material, político e diplomático aos legítimos movimentos de libertação de Zimbawe, Namíbia e África do Sul (NASCIMENTO, 2002, p. 68-69, destaques meus).

Não obtendo sucesso em tais proposições, Abdias, ainda em tentativa de que deliberações mais sistemáticas fossem tomadas com vistas a reformular o ensino dos países que em sua história promoveram a escravização africana, propôs no Grupo I a seguinte redação:

G. Educação dos africanos na Diáspora

26. Que os governos dos países onde exista significativa população de descendência africana incluam nos currículos educativos de todos os níveis (elementar, secundário e superior) cursos compulsórios que incluam História Africana, Swahili, e Histórico dos Povos Africanos na Diáspora (NASCIMENTO, 2002, p. 69, destaques meus).

Novamente a proposta foi derrotada, assim como tantas outras elaboradas por diversos seminários, simpósios, colóquios e outros, em nível nacional e internacional. Com este exemplo é possível perceber que já fazia parte, há muitas décadas, da pauta de reivindicações dos diversos segmentos do movimento negro brasileiro⁵⁰ e pan-africano, a necessidade de uma reformulação nos currículos escolares com o objetivo de combater estereótipos acerca da população negra dos diversos países com presença afrodescendente e do continente africano. Propostas como estas passaram a ser contempladas parcialmente no que se refere à educação brasileira por meio da Lei que altera os artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da

⁵⁰ Ver mais em *A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro*, de Sales Augusto dos Santos. In: EDUCAÇÃO, Ministério da / DIVERSIDADE, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-39 (Coleção Educação para todos).

Educação Nacional, a conhecida comumente como Lei 10.639/2003. A segunda Lei sancionada na primeira gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, determina que “[n]os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). No ano seguinte a sua aprovação, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Teoricamente, as Diretrizes representaram um grande avanço no sentido de promover uma revisão curricular na educação básica brasileira, não só por fornecer subsídios mais consistentes sobre História e Cultura Afro-Brasileira, mas também por acrescentar o ensino de História e Cultura Africana.

Embora a sanção desta Lei represente uma conquista, sobretudo pela exemplificação anterior de que tal reivindicação fez parte da pauta do movimento negro por décadas, sua prática, ou seja, sua implementação ainda não se deu de forma efetiva. Sobre isso, Paixão (2008, p. 48) afirma:

O espaço escolar representa o nosso ponto de partida para a compreensão da construção das disparidades raciais no acesso à educação. De fato, atualmente, depois da família, a escola representa a principal agência de socialização de crianças e jovens. Porém, de acordo com os estudos realizados sobre as relações raciais no espaço escolar, a escola, como agência de socialização, muitas vezes acaba confirmando e reproduzindo as tradicionais assimetrias entre brancos e negros em múltiplos aspectos.

Diversos são os relatos de educadoras e educadores que consideram não ter preparação adequada para trabalhar na perspectiva desta lei⁵¹. Uma pesquisa de cunho etnográfico, desenvolvida por Letícia Passos de Melo Sarzedas (2007) relata alguns dos típicos comentários acerca das dificuldades que a Lei 10.639/2003 enfrenta no ambiente escolar. Coletando depoimentos de professoras de séries iniciais do ensino fundamental, Sarzedas (2002, p. 103) apresenta:

Em um outro momento no corredor, enquanto olhávamos os livros didáticos que tinham acabado de chegar, uma professora reflete sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira:

[...]

— Você viu, agora nós somos obrigadas a ensinar a História da África? Como se a gente já não tivesse muita coisa pra ensinar. Se eu termino o ano

⁵¹ Afirimo isso também com base em minha experiência como docente de cursos, oficinas e palestras sobre Literatura Infante-Juvenil e Relações Raciais, onde, por diversas vezes, ouvi depoimentos que demonstram a falta de formação adequada para o trabalho com a representação valorativa de personagens negras.

com eles conseguindo escrever um pouquinho já estou satisfeita. Não sei por que isso agora. Acho que é porque o Lula quer se mostrar. Ele que venha dar aula aqui, então. Aí sim eu acho que eles (crianças) vão começar a ser racistas, pois a gente vai ficar falando assim: Olha, não pode ser racista, todo mundo é igual, a cor não faz diferença. (Paula)

O desconhecimento dos motivos que levaram à aprovação de uma lei com tal perspectiva, associado ao racismo (in)consciente acaba por gerar manifestações contrárias que prejudicam a efetiva implementação da Lei. Dentre as resistências, impera o discurso: “por que não se fala também da história dos italianos, dos japoneses, dos alemães, etc⁵²”:

O fato de não perceber o racismo faz com que as professoras não percebam as práticas discriminatórias existentes na escola. Em uma das reuniões pedagógicas, talvez sentindo necessidade de colocar o assunto em pauta – em grande parte pela minha presença – a diretora sugere que as professoras definam de que forma iriam trabalhar com o racismo na escola. Nesse momento presencio o seguinte diálogo entre as professoras:

— Não sei se é necessário trabalhar o racismo, não. Na minha aula não tem nada que eu possa fazer. Como as crianças só ficam brincando e jogando, as crianças “pretas” até se saem melhor. Porque já viu, eles (negros) são sempre melhores nos esportes. Tem o Pelé, o Ronaldinho Gaúcho. Aí quem sai em desvantagem são os branquinhos, que têm menos força física. Lá na minha aula não tem discriminação não. (Ana Luísa)

— Eu também acho. Na minha sala não tem preconceito não. Todas as crianças se dão bem. Aqui no bairro está cheio de “preto”, eles já estão acostumados e não discriminam não. Até a gente se acostumou. (Maria)

— A gente pode aproveitar as comemorações, usar o folclore, o Zumbi. Assim acho que eles teriam uma boa imagem da África e dos negros. (Rebeca)

— É acho que isso está bom. (Maria)

— Eu concordo. (Ana Luísa e Maria) (SARZEDAS, 2007, p. 104-105).

Diante de situações como estas, e concordando com o que discute Eliane Cavalleiro (2005, p. 71) de que os sujeitos envolvidos no processo de escolarização “apresentam um pensamento orientado e influenciado pela estrutura racial da sociedade”, é possível também concordar com uma série de suas afirmações sobre a questão:

- [Na escola a] existência de racismo é negada.
- Não são reconhecidos os efeitos prejudiciais do racismo para os negros.
- Não são reconhecidos os aspectos negativos do racismo também para as pessoas brancas.

⁵² Em outra experiência, num ambiente institucional, ouvi da então chefe do departamento (que é nipo-brasileira) do qual eu fazia parte, (após saber da sanção da Lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena) “de que, daqui a pouco, ela ia se reunir com o povo dela para reivindicar uma Lei para os japoneses também”.

- Não se buscam estratégias para a participação positiva da criança negra, mesmo quando se reconhece a existência da discriminação no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2005, p. 71).

É nesse sentido que se torna imprescindível que discussões mais aprofundadas sobre as relações raciais na escola passem a fazer parte do quadro formativo de educadoras e educadores, com vistas a uma reformulação na prática docente, para além do currículo.

Relacionado a este aspecto, Gomes (2003) discute sobre o que significa a escola do ponto de vista da influência das relações raciais para a formação identitária do sujeito negro:

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p. 171-172).

Se a escola é capaz de exercer tal influência sobre a formação identitária dos sujeitos nela inseridos, é possível concordar que a responsabilidade no combate a toda forma de discriminação tem também sua força de ação no interior da própria escola. Neste sentido, leis que buscam promover a valorização, inclusão ou combate à discriminação⁵³ são fundamentais no processo de reconhecimento das diversas identidades e sujeitos que compõem a sociedade.

Contudo, outras problemáticas inseridas entre a aprovação de uma lei com tal caráter e sua efetiva aplicação têm a ver com a forma como cada sujeito (principalmente o corpo docente) na escola encara as diversidades lá presentes. Muitas vezes, o diferente é encarado como o exótico, o Outro (Erick LANDOWSKI, 2002). Resultados recentes de uma pesquisa realizada por Rozani Clair da Cruz Reis (2008) na rede pública estadual de Cascavel – PR, demonstram o quanto ainda são escassas as informações sobre como e o que se espera com a legislação de promoção da educação para as relações étnico-raciais. A investigação, por meio de estudo de caso de duas escolas e 14 professoras e professor, apontou que:

Os dados obtidos na pesquisa parecem demonstrar que as atividades desenvolvidas de modo a aplicar a lei no município de Cascavel identificam-se com as perspectivas que McLaren (2000) denomina como multiculturalismos de tendência liberal, nas quais as questões relativas à

⁵³ Refiro-me, especificamente, ao Projeto de Lei 5003/2001, conhecido como “Estatuto contra a homofobia” que “[d]etermina sanções às práticas discriminatórias em razão da orientação sexual das pessoas” (PROJETO DE LEI). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/prop_detalhe.asp?id=31842>> – Acesso em 15/07/2009.

diversidade são abordadas num enfoque folclórico, de celebração da diversidade. Assim, na educação das relações étnico-raciais no espaço escolar, é preconizado que deve haver o respeito, uma vez que todos são iguais. A pesquisa não observou reflexões críticas nas quais os alunos fossem levados a refletir sobre a origem das diferenças, os meios pelas quais essas diferenças são mantidas na sociedade e de que modo elas beneficiam ou prejudicam diferentes grupos sociais (REIS, 2008, p. 7).

Embora sua perspectiva de análise pareça primar por “diferenças” no sentido de “desigualdade”⁵⁴, seus resultados apontam para um elemento importante a ser considerado nesta dissertação: a concepção de educadoras e educadores sobre a valorização da história da população negra brasileira refere-se à folclorização ou exotização. Esta se torna uma grande armadilha ao se sancionar uma Lei sem um subsídio teórico consistente sobre o que se concebe por valorização de um grupo humano.

A seguir disponho, no Quadro 11, síntese dos resultados da pesquisa de Reis (2008) sobre a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, no sentido de evidenciar as dificuldades existentes no trabalho de aplicação da Lei 10.639/2003.

Aspectos positivos
O órgão fiscalizador ⁵⁵ tem controle da aplicação da Lei nos documentos oficiais da escola (como o Projeto Político Pedagógico);
Os projetos realizados estão se “constituindo em importantes instrumentos de inserção da LF n.º 10.639/2003 na rotina escolar [...] ainda que não de forma muito adequada” (p. 146).
Aspectos negativos
Educadoras ⁵⁶ têm ciência da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 mas em suas práticas cotidianas em sala de aula ainda não a aplicam, embora explicitem em seus Planos de Trabalho docente;
Relato de profissionais sobre informações de curso de formação na área embora a maioria não tivesse oportunidade de participar por não ter tempo ou não ter sido selecionada/o;
A promoção de cursos a distância ⁵⁷ nem sempre tem promovido o resultado efetivo de compreensão dos textos sobre a temática;
O não-oferecimento, por parte da mantenedora, de cursos suficientes e adequados à rotina docente é um dos fatores que dificultam a aplicação efetiva da Lei;
Embora fiscalize os documentos, o NRE não faz acompanhamento das práticas docentes;

⁵⁴ Este uso sinônimo tem relação com a perspectiva teórica que a pesquisadora considera já que, para Maclaren (2000) (um dos seus suportes teóricos) a consideração de que diferença sendo tratada como algo inerente ao ser humano faz parte da tendência “multiculturalista liberal de esquerda” (REIS, 2008).

⁵⁵ A instituição mantenedora (Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED) por meio do Núcleo Regional de Educação – NRE.

⁵⁶ Utilizo, aqui, o genérico no feminino por tratarem-se preponderantemente de mulheres. O único entrevistado do sexo masculino era um vice-diretor.

⁵⁷ Trata-se do Grupo de Estudos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana promovido pela SEED por meio de seis encontros anuais na própria escola onde se forma o grupo de profissionais interessados em participar do curso e, por meio de leituras dirigidas, o grupo promove debates e produção de textos e inventários com relatos de experiências.

A quantidade de material disponibilizado com o texto da legislação completa é relativamente pequena, dificultando o acesso das/os profissionais da educação;
O não-discernimento, por parte de educadoras e educadores, entre o que preconizam as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os Parâmetros Curriculares Nacionais;
O desconhecimento no portal do MEC, de uma área específica da SECAD, inclusive por parte da profissional responsável pelo ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana junto ao NRE;
Falta de informações, na formação inicial de profissionais da educação, sobre a temática;
Dificuldade e insegurança teórica de tratar da temática em sala de aula;
Posicionamentos contrários à existência da Lei por parte de direções de escolas;
Falta de domínio de conceitos básicos sobre a temática;
Discursos inferiorizantes sobre a imagem do ser africano em comparação com o europeu;
Ausência de problematização e questionamento dos motivos que levam à existência de conflitos raciais no espaço escolar;
A negação de conflitos raciais no espaço escolar;
Acúmulo de responsabilidades na aplicação da Lei em profissionais da área de História;
Desconhecimento de bibliografia e fontes fidedignas sobre o tema;
Execução de projetos de cunho prioritariamente folclórico e histórico;

QUADRO 11 – CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003
 FONTE: SÍNTESE DA AUTORA SOBRE A PESQUISA DE REIS (2008)

Esse quadro evidencia dificuldades encontradas em grande parte dos contextos escolares brasileiros e aponta para as necessidades de reformulação de políticas voltadas à formação inicial e continuada a profissionais da educação no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais.

No que se refere à rede municipal de educação de Curitiba, contexto onde esta pesquisa foi desenvolvida, embora certamente possam ocorrer dificuldades e resistências na implementação da Lei 10.639/2003 (como a exemplo de outras redes que aqui foram citadas) alguns elementos são indicativos de que a formação continuada sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido realizada para parte de professoras/es da rede por meio de ações específicas, como será melhor evidenciado no capítulo 6. Tais elementos auxiliaram na interpretação de que a formação específica pode atuar no encaminhamento pedagógico de profissionais da educação no que se refere à História e Cultura da África ou afro-brasileira.

A preocupação deste tópico foi de apresentar elementos que auxiliam na análise sócio-histórica no que se refere ao estudo de relações raciais no Brasil relacionados à educação. A parte subsequente apresenta capítulos voltados para a maneira e os procedimentos da análise formal para (re)interpretar as formas simbólicas com vistas à identificação aspectos ideológicos que servem para manter, sustentar ou estabelecer relações de dominação.

PARTE III – ANÁLISE FORMAL E REINTERPRETAÇÃO DAS FORMAS SIMBÓLICAS

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE FORMAL

A reflexão crítica sobre as relações de poder e dominação levanta novas perguntas, novas questões, exige novos tipos de evidência e argumentação. Ela está interessada não com a pergunta: ‘Essa interpretação é a correta?’, mas antes com a pergunta: ‘Essas relações sociais são justas?’

John B. Thompson

Neste capítulo será apresentada a descrição dos procedimentos de produção de dados que deu origem ao *corpus* desta pesquisa. Inicialmente apresentarei o modelo de pesquisa que inspirou a proposta deste estudo e a seguir uma breve conceituação sobre Observação Participante e suas principais características das quais esta pesquisa fará uso. Em seguida, uma descrição de como se deu o processo de transcrição de dados e a construção do estudo exploratório demonstrarão os percursos e problemas enfrentados por esta pesquisa no trabalho de campo. Por fim, os indícios do estudo exploratório têm a finalidade de indicar os primeiros passos rumo à construção de um arcabouço de análise e interpretação da ideologia.

Esta pesquisa utiliza-se de imersão em instituição escolar e em sala de aula, com recursos diversos de coleta/produção de dados (leitura de documentos, análise de acervo de literatura infanto-juvenil, observação, conversas informais, gravações e transcrições de aulas de leitura). Tais estratégias tiveram como base a pesquisa desenvolvida por Moita Lopes (2002), publicada com o título **Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Por indicação da banca de qualificação houve, contudo, alteração na estratégia metodológica, já que o trabalho de Moita Lopes – que inspirou grande parte da estratégia utilizada para produção/coleta de dados – não apresentou em suas características, a proximidade que aparentemente demonstrava ter com esta pesquisa. Considerava, ao elaborar uma estratégia de micro-análise etnográfica tal como fez o autor, que seria esta a maneira mais adequada para representar como se deu o processo de produção/coleta dos discursos produzidos em espaço escolar. Contudo, enquanto Moita Lopes (2002) desenvolveu seu trabalho com um tempo de imersão no campo maior e com características de envolvimento com a pesquisa bem diferenciadas desta, os procedimentos adotados nesta pesquisa convergiram muito mais para uma observação participante⁵⁸.

⁵⁸ Neste aspecto agradeço particularmente à professora Tânia Braga pelos apontamentos acerca da produção de dados.

Segundo Teresa Maria Frota Haguette (2005), há divergências no que se refere à origem do método da observação participante, já que “tem sido visto por alguns como se originando da antropologia, a partir dos estudos e experiências de Malinowski [...] e, por outros, como tendo sido iniciado pela Escola Sociológica de Chicago, na década de vinte” (p. 66). Neste sentido, a autora refaz o percurso do surgimento desta vertente metodológica na Sociologia, evidenciando as diferenças de concepções. Focado nas correntes interacionistas na sociologia, seu histórico apresenta indicativos de como se deu a constituição da observação participante para as pesquisas sociais qualitativas. O quadro a seguir explicita sucintamente este histórico:

Autoras/es da Sociologia	Definições de Observação Participante
Eduard C. Lindeman	Resume-se a uma técnica de coleta de dados distinta das técnicas. Enfatiza “a necessidade da <i>presença constante</i> do observador nas atividades do grupo pesquisado a fim de que ele possa ‘ver as coisas de dentro’” (HAGUETTE, p. 72, destaques da autora).
Florence Kluckhohn	Concebe a observação participante não apenas como uma simples presença da/o observadora/or, mas sim com a necessidade de efetivo envolvimento e compartilhamento com as atividades externas e subjetivos do grupo.
Morris S. Schwartz Charlotte Green Schwartz	Trata-se de não só um instrumento de captação de dados mas, também, como instrumento de modificação do meio pesquisado. Aceita não só a presença constante da/o observadora/or no contexto observado como a interação face a face como pré-requisitos da observação participante, além de alguns aspectos relevantes: o tempo de observação pode ser curto ou longo; o papel da/o observadora/or pode ser revelado ou encoberto, formal ou informal, parte integrante ou periférica quanto à estrutura social, destacando ainda seu papel ativo como “ <i>modificador do contexto</i> e, ao mesmo tempo, como <i>receptáculo de influências</i> do mesmo contexto observado” (HAGUETTE, p. 73, destaques da autora).
Severyn T. Bruyn ⁵⁹	Diverge dos demais por concebê-la como um processo de interação entre a teoria e métodos dirigidos pelo pesquisador na sua busca de conhecimento não só da ‘perspectiva humana’ como da própria sociedade (HAGUETTE, p. 69, destaques da autora).

QUADRO 12 – HISTÓRICO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA

FONTE: SÍNTESE DE AUTORA SOBRE A OBRA DE HAGUETTE (2005)

Um elemento importante apontado por Haguette (2005) sobre tais autoras/es chama a atenção quando se refere a Schwartz e Schwartz: “[...] os autores não vêem incompatibilidade entre ‘objetividade’ e ‘intervenção’, ao contrário, a natureza e qualidade dos dados se

⁵⁹ BRUYN, S. T. **The human perspective in sociology**: the methodology of participant observation. New Jersey, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1966.

aperfeiçoam quando o pesquisador desempenha um papel ativo na modificação de certas condições do meio, em benefício dos observados” (p. 74). Como o objetivo é de explicitar de modo geral as características básicas da observação participante para a presente pesquisa, neste trabalho o foco recairá sobre as melhores contribuições de cada produção com vistas a enriquecer a etapa de imersão em campo. Assim também, o que afirma e defende Bruyn, segundo Haguette (2005) acerca da observação participante, estabelece-se como um importante elemento para a construção desta estratégia metodológica:

Axioma 1: O observador participante compartilha da vida ativa e dos sentimentos das pessoas em termos de relações face a face.

Corolário: o papel do observador participante requer ao mesmo tempo desprendimento e envolvimento pessoal.

Axioma 2: O observador participante é uma parte normal da cultura e da vida das pessoas sob observação.

Corolário: o papel científico do observador participante é interdependente com seu papel social na cultura do observado.

Axioma 3: O papel do observador participante reflete o processo social de vida em sociedade (BRUYN, 1966, p. 13-20 *apud* HAGUETTE, 2005, p. 75).

Tais características reiteram e subsidiam a estratégia utilizada por esta pesquisa no trabalho de campo e produção de dados. A presença de uma pesquisadora que buscou investigar as interações sobre relações raciais durante aulas de leitura teve como efeito a alteração da realidade e das práticas das turmas analisadas, sobretudo no planejamento das aulas.

Uma problemática apontada por Haguette (2005) diante de sua revisão literária acerca da observação participante refere-se ao que ela chama de “calcanhar de Aquiles” em que o aponta como sendo dois problemas:

a) na relação observador/observados e na ameaça constante de obliteração da percepção do primeiro em consequência do seu envolvimento na situação pesquisada, envolvimento este inerente à própria técnica, que lhe confere a natureza que a distingue de outras técnicas; b) na impossibilidade de generalização dos resultados; por ser uma técnica que busca mais os sentidos do que as aparências das ações humanas ela coloca seus próprios limites; [...]. Sua força é, também, sua fraqueza... (HAGUETTE, 2005, p. 76).

Embora tais elementos representem, sem dúvida, considerações importantes para o processo de coleta/produção de dados, a preocupação com o risco excessivo de envolvimento é tema de discussão também de Manuel Jacinto Sarmiento (2003) que, ao se referir à

perspectiva da pesquisa etnográfica, apresenta uma afirmação também condizente com a observação participante:

Segundo Peter Woods, no trabalho etnográfico tem lugar uma cena adicional da luta omnipresente – a que chamaríamos ontológica – entre Eu e Mim, o princípio da realidade e o princípio do prazer, a necessidade e a liberdade. A cena desenrola-se tendo por enredo os seguintes dilemas: envolvimento do investigador no contexto investigado *versus* distância crítica; criatividade na interpretação *versus* rigor da avaliação; assunção aberta da investigação *versus* encobrimento por motivos estratégicos ou éticos [...]. [Contudo] [...] o envolvimento efectivo – pessoal, intelectual e emotivo – com as problemáticas e situações estudadas na investigação, se afasta a ilusão da distância, não obnubila necessariamente o sentido crítico: este é mesmo uma das componentes necessária àquele envolvimento (SARMENTO, 2003, p. 158).

É sob tal perspectiva que esta pesquisa concorre para o estabelecimento de um estudo científico que não ignora a existência e participação da pesquisadora enquanto sujeito atuante de seu mundo. Portanto, defende-se a ideia de que o envolvimento com o campo de relações estudado é importante para a sua análise crítica. Além disso, o desenvolvimento de áreas como a literatura feminina (e/ou feminista), a história das mulheres, a literatura negra e o movimento de Negritude têm explicitado como é fundamental a voz daquelas/es que foram classificadas/os como “Outros”. As possibilidades de rupturas e quebras de discursos hegemônicos estão diretamente relacionadas às condições de presença dos discursos daquelas/es que se dizem na produção intelectual e acadêmica. A seguir serão relatados os procedimentos adotados para a transcrição dos discursos produzidos nas duas escolas.

5.1 O trabalho de transcrição dos dados

Para explicitar os detalhes envolvidos no processo de coleta/produção de dados desta pesquisa, é importante delimitar em que metodologia esta coleta/produção se ancora. Além das anotações feitas no campo, buscando observar diversos elementos que compõem as salas de aula pesquisadas e as escolas como um todo, para a gravação do áudio foram utilizados dois gravadores: um *MP3 Player LSC_91N171V_A1 9.1.52* e um *Powerpack DVR-1920*, que eram posicionados em locais opostos (um sobre a mesa da professora e outro no fundo da sala, onde eu também me posicionava). Embora tenha utilizado equipamentos adequados, nem todas as falas foram possíveis de serem captadas, por conta dos barulhos externos e das próprias crianças.

O percurso de escolha da metodologia de transcrição passou por diversos modelos. O artigo *Transcrição lingüística*, de Maria da Conceição Paiva (2007), forneceu subsídio teórico na área. O trabalho da autora consistiu em apresentar variados modelos de transcrição de dados, além de destacar elementos fundamentais que devem ser considerados durante o processo. Um deles tem relação com os objetivos da pesquisa:

De certa forma, podemos afirmar que a transcrição pressupõe uma pré-análise dos dados, na medida em que nosso posicionamento teórico preestabelece, muitas vezes, a própria unidade de análise a ser considerada (a sentença, a unidade entonacional, o turno conversacional). [...] E, além disso, [...] é a orientação teórica do pesquisador e os seus objetivos que modelam previamente um conjunto de convenções (um sistema de transcrição) que norteará a transposição dos registros orais para uma forma gráfica. Esse sistema de convenções se faz necessário para garantir um mínimo de consistência no processo de transcrição dos dados da fala (PAIVA, 2007, p. 135).

Outros elementos apontados pela autora em relação aos cuidados que devem ser considerados tanto no momento (e para quem faz a) da notação das falas quanto para quem lê a notação foram reunidos, a seguir, em forma de tópicos:

- a) [...] qualquer notação gráfica do oral é descontínua [...] pois tem de recorrer a elementos discretos (letras, palavras, frases) para repensar o que se manifesta como um fluxo contínuo.
- b) [também é] [d]issociativa, pois, por mais elaborado que seja, nenhum sistema de transcrição consegue reproduzir a conjugação dos componentes segmental e suprasegmental própria do discurso falado. Assim, as pausas, as diferenças de entonação e de altura da voz, os alongamentos de vogais e consoantes, a intensificação (ênfase) de sílabas ou palavras traduzir-se-ão em problemas particulares de notação, uma vez que jamais estão isentos de uma avaliação subjetiva por parte daquele que transcreve e, não raro, estão sujeitos a um processo de filtragem por parte do ouvinte.
- c) [o] discurso falado, em maior ou menor grau, a depender do seu grau de planejamento, está impregnado de hesitações, repetições, gaguejos, truncamentos e falsos começos que exigem recursos especiais de notação, já que os recursos disponíveis nos sistemas ortográficos não são suficientes para dar conta de todos esses aspectos.
- d) [...] os eventos de ocorrência de superposições de fala e de sons ou palavras que servem para estimular a conversação.
- e) [...] o discurso falado se caracteriza [...] por uma associação de particularidades contextuais, como gestos e posturas, que podem ou não ser de interesse do pesquisador (p. 135-136).

Para proceder à escolha do modelo de transcrição mais adequado para a análise proposta, foi importante considerar as necessidades da pesquisa, concordando com o que aponta Paiva (2007, p. 137): “qualquer sistema de transcrição só pode ser definido em função

dos seus objetivos e das suas finalidades”. A autora apresenta diversos possíveis modelos, sempre com a ressalva de que “[n]ão há fórmula mágica ou modelos inquestionáveis, existem, sim, alguns princípios que o pesquisador deve seguir para obter o máximo possível de regularidade e coerência no trabalho de transcrição” (PAIVA, 2007, p. 137).

Por fim, a pesquisa de Moita Lopes (2002) apresentou um modelo que acabou por ser considerado o mais adequado à presente pesquisa. Nesse sentido, o sistema de convenção utilizado apresenta os seguintes códigos:

AS	-	quando várias crianças falam ao mesmo tempo;
G	-	fala de um garoto;
M	-	fala de uma menina;
P	-	fala da professora;
Pq	-	fala da pesquisadora;
()	-	algo inaudível;
/	-	pausa curta;
//	-	pausa longa;
[-	fala sobreposta.

Contudo, outros elementos subjetivos à transcrição foram necessários serem criados: no que se refere à fala das crianças, nem sempre foi possível identificar as vozes, o que exigiu a criação de mais códigos:

M ¹ , M ² , M ³ , etc.	-	para meninas cujos nomes não são conhecidos;
G ¹ , G ² , G ³ , etc.	-	para garotos cujos nomes não são conhecidos;

E em algumas situações foi utilizado também Gⁿ e Mⁿ, considerando a dificuldade de identificação até dentro de uma sequência numérica. As transcrições em alguns momentos foram dificultadas, gerando inclusive a omissão de falas, principalmente das crianças, já que durante as aulas na Escola B a porta das salas pesquisadas ficavam sempre abertas, fazendo com que os barulhos externos prejudicassem a audição. Preferi não solicitar à professora que as fechasse pelo fato de ela ter ressaltado em alguns momentos que não gostava de trabalhar com a porta fechada. Resta, portanto, acrescentar às transcrições (quando houver trechos inaudíveis) informações feitas pelo diário de campo.

Outro procedimento utilizado por Moita Lopes (2002) também foi adotado nas transcrições. Assim como o autor, a proposta de analisar os discursos produzidos não pretende incidir em consequências de culpabilização ou exposição de nenhum dos indivíduos. Portanto,

“[p]or motivos éticos [...], todos os nomes de alunos usados na transcrição são fictícios. Estou, de fato, [...] usando nomes estrangeiros para evitar qualquer possibilidade de identificação com qualquer aluno naquela turma específica ainda que o nome da escola e a turma não sejam revelado, pelas mesmas razões” (MOITA LOPES, 2002, p. 102).

5.2 Trabalho de campo: a construção do estudo exploratório

O processo de coleta/produção de dados obedeceu a algumas etapas preliminares (de fevereiro a março de 2009), em que apresentamos uma solicitação formal à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, por meio de ofício. A partir do protocolamento do ofício no Departamento de Educação, foi necessário aguardar o tempo de análise do documento e pesquisa – por parte de profissionais da Secretaria – de escolas que desenvolvessem aulas de leitura em horário e dias específicos sem, necessariamente, ter vinculação com o ensino de língua materna.

Após a realização da pesquisa de escolas que atendiam ao perfil do estudo⁶⁰, a responsável pela análise do pedido de autorização me consultou por telefone para que eu fornecesse mais informações do que se tratava a minha pesquisa. Inicialmente preocupei-me com a burocracia envolvida no procedimento, pois havia recebido instruções anteriores de que poderia protocolar um ofício ou um projeto, e o que fiz foi optar pelo primeiro. Só depois que entendi, segundo informações desta profissional, que minha autorização só havia sido dada sem a necessidade de entrega de projeto pelo fato de eu ter um bom acesso dentro do Departamento⁶¹. Passado o tempo, e ponderando a situação, considero que talvez se os protocolos tivessem sido seguidos à risca desde o início não haveria ocorrido tantos transtornos⁶² na coleta/produção dos dados.

O segundo passo, com o documento de autorização em mãos, foi contatar a direção da escola, pois no texto da autorização estava explicitado que só poderia realizar a pesquisa se a direção do estabelecimento estivesse de acordo. Outra informação explícita que recebi do setor responsável da Secretaria Municipal de Educação pela análise de projetos de pesquisa e emissão de autorizações, é que não havia a necessidade de elaboração de formulários de autorização individuais, já que esta pesquisa não faria uso de imagens e os nomes das crianças

⁶⁰ A escola a mim indicada pertencente ao Núcleo Regional de Educação do Boqueirão.

⁶¹ Isso se deve ao contato constante que mantinha com profissionais do setor devido a nossa atuação conjunta como membros do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná.

⁶² Como serão mais bem relatados posteriormente.

participantes seriam todos fictícios. Mesmo assim, este tema foi pauta de várias reuniões de orientação até que, finalmente, meu orientador e eu chegamos à resolução de que não haveria a necessidade ética de ampliar as solicitações de autorização, devido aos cuidados de não identificação de nenhum participante seja por nome, endereço ou identificação da escola. Durante o exame de qualificação este assunto foi retomado e a opção estabelecida é a de proporcionar por meio de devolutiva às crianças participantes da pesquisa as informações sobre a importância deste trabalho, enfatizando que não houve nenhuma forma de exposição ou menção as suas verdadeiras identidades.

No primeiro contato por telefone, a diretora foi solícita, dispondo-se a investigar com as professoras qual delas poderia me receber em sua sala. Informei o tema da minha pesquisa (literatura infanto-juvenil e relações raciais) e os procedimentos metodológicos: as aulas seriam gravadas e eu faria análise do discurso das crianças e da professora diante da leitura de obras que representam personagens negras de forma estereotipada ou valorizada.

Dias depois, conforme pedido da diretora, retornei a ligação buscando saber em qual das turmas faria a pesquisa. Ela me explicou que no ano anterior a escola havia desenvolvido um projeto de leitura e que neste ano de 2009 ainda não havia sido reiniciado pois a biblioteca estava em construção. Desta forma, havia uma única professora que mantinha as aulas de leitura no formato do projeto e que eu poderia realizar a coleta/produção de dados.

Como a proposta neste momento é apresentar basicamente os procedimentos de coleta/produção de dados e os motivos que levaram à ampliação da pesquisa para outra escola, sintetizarei as informações que serão mais bem detalhadas a seguir.

Estudo Exploratório – Escola A

Marquei a primeira visita à Escola A⁶³ levando somente o documento de autorização expedido pela Secretaria de Educação de Curitiba (já que neste período não sabia da necessidade da apresentação do projeto). Fui bem recebida pela diretora que me apresentou à diretora auxiliar e à pedagoga. Ela me explicou que as aulas de leitura aconteciam nas quartas-feiras das 7h40min⁶⁴ às 8h e solicitou que eu desse informações do que faria a cada dia de pesquisa na escola. Obviamente eu concordei. Assim, fui apresentada à professora que me recebeu de forma muito aberta e disposta a me ajudar. Solicitou que eu aguardasse a

⁶³ No dia 08/04/2009. Chamarei o primeiro estabelecimento pesquisado e onde se desenvolveu o estudo exploratório de Escola A.

⁶⁴ As aulas iniciavam às 7h30min.

entrada das crianças e as primeiras instruções do dia e só entrasse no horário da aula de leitura.

Com um roteiro semi-estruturado de observação, atentei para outros aspectos além do espaço de sala de aula a ser pesquisado: cartazes, ilustrações e diversidade étnica das crianças e profissionais da escola. Ao ser encaminhada à sala, acompanhei a decoração dos corredores que apresentavam ilustrações de crianças e pessoas adultas brancas, sem nenhuma imagem de outro grupo humano. Ao chegar à sala fui apresentada pela professora às crianças que me receberam de forma séria pois já haviam iniciado a leitura (cada criança com um livro). Procurei sentar-me no fundo da sala (que era bem apertada) para causar menos incômodos às crianças e à professora. Havia uma única carteira desocupada. Após eu me sentar uma aluna que havia chegado atrasada entrou e teve que buscar carteira em outra sala.

A professora perguntou se eu estava com um livro para ler e eu disse que sim mas preferia pegar um dos que haviam sido disponibilizados por ela. Ao observar os livros que estavam sobre a mesa da professora e ao passar os olhos sobre os das crianças percebi que faziam parte de obras:

- 1) Livros de coleções “toscas”⁶⁵;
- 2) Livros do Programa Literatura em Minha Casa destinados à 4ª série;
- 3) Gibis.

Não havia, no acervo da professora (que ficava dentro de uma caixa-arquivo), nenhum livro enviado pelos programas mais recentes de distribuição de livros, e muito menos que valorizasse a cultura afro-brasileira e africana ou indígena.

No primeiro dia havia me comprometido a somente observar a aula de leitura e não realizar gravações. Foi a partir daí que me deparei com os primeiros problemas operacionais da pesquisa. Tinha como suposição que as aulas de leitura eram estruturadas com base na leitura propriamente dita e posterior debate sobre a(s) obra(s) lida(s); ou em leituras ora feita pela professora (num formato de contação de histórias) ora por alguma criança. Verifiquei que a aula de leitura restringia-se à leitura somente. Passados os vinte minutos cronometrados, a professora levantou-se e explicou, olhando para mim, que estava terminada a aula de leitura e que todas as quartas-feiras eram assim.

⁶⁵ Identifico “livros de coleções toscas” ou qualidade duvidosa aqueles que compõem coleções como “Animais da fazenda”, “Dinossauros”, “Virtudes”, e outras adaptações de obras clássicas editadas em material inadequado, sem o cumprimento dos requisitos mínimos estipulados para um livro literário, como exigem, por exemplo, os Anexos I (Triagem/Critérios de exclusão) e II (Critérios de Avaliação e Seleção) do Edital – PNBE 2009 ou os Anexos I (Critérios de Exclusão) e III (Critérios de Avaliação e Seleção) do Edital – PNBE 2010.

Diante da metodologia, perguntei-a se podia ficar até o recreio e ela foi muito solícita na resposta afirmativa. Iniciou, então, outro momento perguntando, primeiro, quem tinha conseguido ler o livro até o final. Cinco crianças ergueram a mão e a professora perguntou se alguém gostaria de comentar sobre o seu texto. Todas que haviam lido ficaram tímidas e se entreolharam para saber quem teria coragem. Sem muito incentivo e com brevíssima pausa entre a pergunta e as possíveis respostas das crianças, a professora disse:

Ninguém? Bem, então eu vou comentar sobre a minha leitura. Eu ainda não acabei pois eu estou lendo há algumas quartas-feiras já e como não tenho tempo de ler em outras horas, leio aqui. A história é de Mulheres () e fala sobre como muitas vezes nós confiamos em contar nossos problemas a pessoas erradas. A mulher na história está com um problema e decide contar para quem ela confia, que é Jesus. É Jesus que pode nos ajudar. Ela tem um problema com a filha que está doente, possuída e Jesus é o único amigo com quem ela pode contar. Muitas vezes contamos nossos problemas para os outros mas é só Jesus quem nos ajuda. Mais alguém quer falar? Então tá.

Depois disso, ela iniciou a aula de matemática. Mas antes passou a pauta do dia no quadro:

- Oração*
- Matemática
- Italiano
- Recreio
- Matemática

(*A oração não foi feita. Pelo menos enquanto estive na sala.)

A professora começou a corrigir uma tarefa de matemática, mas para ir de carteira em carteira, ela passou outra atividade. Conforme as crianças tinham dúvidas de como executá-la, iam até onde ela estava e perguntavam. Sua postura para com as crianças era de muito carinho, respeito e atenção. Porém, já neste primeiro de dois dias em que estive na sala, verifiquei uma diferença na forma de abordagem a um aluno (a única criança negra da sala). Como tais impressões não puderam ser comprovadas pelo pouco tempo de imersão nesta turma, as informações a seguir a esta parte serão analisadas sob a perspectiva de indícios e não de evidências. Além disso, diante da pouca comunicação estabelecida com a professora e a equipe pedagógica, torna-se inviável compreender a totalidade das relações entre as crianças e a professora ou entre crianças e crianças, embora como pesquisadora que lida com sua pesquisa nos limites entre a subjetividade e a objetividade dos fatos, considero ser estes fortes indícios, e que poderiam sim evidenciar um tratamento diferenciado no sentido negativo a

este aluno. Afinal, concordando com o que afirmou Eliane Cavalleiro (2006, p. 40) em sua pesquisa: “Sem dúvida, o fato de ter sido criança negra e vivenciado situações muito semelhantes às que lá encontrei possibilitou-me identificar melhor os problemas”.

A aula transcorreu até o recreio da mesma forma e, ao sair, perguntei à professora se poderia também assistir as aulas de língua portuguesa, já que não conseguiria coletar/produzir muitos dados em 20 minutos de leitura. Ela me disse que sim, ressaltando que a forma de ela trabalhar leitura era daquele jeito. Assim, fiz a mesma solicitação à diretora que autorizou já que a professora havia concordado. Ressaltou que a cada semana eu fosse informando o que iria fazer na escola.

Durante o tempo que assisti à aula, a professora em nenhum momento perguntou o que especificamente eu estava investigando em literatura infanto-juvenil, portanto entendi que estas informações já haviam sido passadas a ela anteriormente a minha chegada. Mas fiquei na dúvida quando ela me perguntou se eu era estagiária. Expliquei-lhe que estava fazendo uma pesquisa do mestrado. Pude constatar ali os primeiros indícios de um dos grandes problemas estabelecidos na pesquisa: referente tanto a minha postura em estabelecer pouco diálogo com a professora por considerar adequado não “interferir” em sua rotina, quanto por parte da equipe pedagógica de não apresentar com detalhes as informações sobre a pesquisa que realizaria na escola. Posteriormente, pude verificar que a escola como um todo não teve acesso à totalidade de informações necessárias para a compreensão da pesquisa e por isso as dificuldades para o seu desenvolvimento foram intensificando-se.

Como combinado, retornei na semana seguinte⁶⁶ para assistir a aula de língua materna e no dia subsequente mais uma aula de leitura. Ao entrar na sala com a professora, dirigi-me ao fundo deixando sobre a sua mesa um gravador e o outro posicionado onde eu sentava. Mesmo estando em locais estratégicos, nem todos os sons foram possíveis de serem captados.

Nesta primeira escola investigada fiquei pouco tempo, já que o perfil do trabalho desenvolvido com leitura, entre outros problemas, dificultou a coleta/produção de dados. A metodologia de trabalho da professora regente indicada não priorizava a interação entre as crianças e ela, o que, por consequência, impedia apreensões significativas sobre a recepção da leitura. Este problema gerou outro: a necessidade de solicitação para assistir às aulas de língua materna para que pudesse complementar os dados e ter melhor imersão no cotidiano da turma, inicialmente não aparentou ter gerado manifestação de qualquer contrariedade, sendo que tanto a professora como a equipe de direção foram muito solícitas. Nas semanas seguintes,

⁶⁶ Dia 14/04/2009.

devido a uma paralisação e feriados não pude ir à escola e, ao retornar, no dia 28/04/2009 para acompanhar a aula de língua materna, por ter chegado no início do intervalo, fiquei sentada próximo à entrada das salas de aula e da sala das professoras e professores, num espaço no pátio onde estavam os livros do chamado “Cantinho da Leitura”. Tratava-se de uma prateleira com uma série de livros antigos e coleções “toscas” (ver Quadro 12, p. 119).

Ao tocar o sinal, fui abordada pela pedagoga que me explicou que naquele dia a professora não poderia me receber em sua sala pois ela estava fazendo revisão para a *Prova Brasil*. Além disso, acrescentou dizendo que a professora havia solicitado que eu acompanhasse apenas as aulas de leitura como combinado e explicitado no documento entregue à direção. Não questionei os motivos e, concordando, expliquei as dificuldades e ela me aconselhou que eu retornasse à escola só depois de a biblioteca ser inaugurada para que eu pudesse acompanhar melhor o processo de leitura das crianças. Convidou-me para ver, na sala da direção, os livros novos que haviam chegado para a biblioteca e apresentou um documento da Secretaria Municipal de Educação que dava instruções de como proceder com os livros: até o momento da inauguração da biblioteca deveriam ficar em pacotes lacrados (conforme estavam).

Diante da situação, eu disse que conversaria com meu orientador, mas de qualquer forma solicitei autorização para registrar, naquele dia, as referências dos livros que eram disponibilizados para leitura no recreio. No dia seguinte ainda liguei para a diretora que me confirmou a dificuldade de me receber em outros horários além da aula de leitura por não conhecerem com detalhes a minha pesquisa, já que o documento apresentado por mim não indicava muitas informações. Pediu que eu fosse a dia e horário marcados para apresentar à equipe pedagógica o projeto; isso viabilizaria a realização da pesquisa.

Após isso, meu orientador aconselhou-me a continuar na escola coletando/produzindo dados na medida do possível. Porém, como também havia feito novo contato com a Secretaria da Educação para explicar a situação (já que tinha sido orientada se diante de qualquer problema solicitar indicação de nova escola) e havia tido indicações⁶⁷ de que em uma escola onde outra mestranda trabalhava como supervisora as aulas de leitura eram da forma como procurava, optei por não levar a diante a pesquisa na Escola A. Por considerar principalmente os transtornos que minha presença aparentemente estava causando, a opção pelo respeito aos limites entre a pesquisa acadêmica e a o cotidiano da escola foi mantido.

⁶⁷ Agradeço a indicação do então mestrando Sérgio Luiz do Nascimento por me lembrar de nossa colega que também era, como nós, orientanda do prof. Dr. Paulo Vinicius B. da Silva e teria disponibilidade em receber em sua escola uma pesquisa com este perfil.

Durante o curto tempo que estive lá, optei por uma postura discreta, buscando alterar o mínimo possível a rotina escolar e preservar ao máximo o distanciamento necessário para a interpretação dos dados. Ao receber convites de entrar na sala das/os professoras/es, por exemplo, recusava por entender que o ato de explicitar com detalhes a minha pesquisa poderia alterar a postura típica de conduta da professora. Porém, é no curso da pesquisa, durante os percalços, anseios desnecessários em busca da preservação do rigor metodológico, que o crescimento e aprendizagem enquanto pesquisadora acontece. Descobri, no relacionamento diário na outra escola, que muitas vezes acabamos pecando pelo excesso de cuidados.

Embora o próprio contexto da escola tenha dificultado o desenvolvimento da pesquisa, um fator externo foi, sem dúvida, o de maior destaque para a interpretação acerca do trabalho lá desenvolvido com literatura infanto-juvenil: a burocracia relacionada ao acervo do PNBE que se origina de uma espécie de preciosismo por parte da mantenedora, impondo-se como obstáculo para o acesso a uma diversidade de obras e temáticas diferentes das já presentes na escola.

De certa forma, é razoável considerar que deliberações que de caráter “preventivo” de possíveis depreciações que possam ocorrer com o acervo do PNBE, não deveriam sobrepujar o interesse maior do programa que é o incentivo à leitura. Analogamente, torna-se válido conceber que, diante do mito (já superado no campo teórico⁶⁸ mas que insiste em resistir no senso comum) de que a população brasileira não gosta de ler, o fator que mais contribui para esta afirmativa e que efetivamente influencia os baixos índices de leitura são provenientes, conforme afirma Brasil (2008, p. 17), do fato de que “o baixo índice de escolaridade com qualidade e as condições de acesso ao livro são a raiz do problema”. E é, sobretudo, este último fator que se evidenciou na Escola A por conta da necessidade do cumprimento de instruções da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, cuja postura foi de não promover o incentivo à leitura (por meio da ampliação de obras literárias, tanto no que se refere à variedade de opções quanto à qualidade do material) em prol da preservação do acervo que é destinado justamente às crianças que dele estavam sendo privadas. Retomando uma citação já explicitada anteriormente, o que se verifica neste contexto é o que Venâncio (2009, p. 97-98) aponta:

⁶⁸ Alguns dos trabalhos responsáveis por transpor esta afirmação para um mero mito do senso comum: MAUÉS, Flamarion. A exclusão da leitura. In: **Revista Teoria e Debate**. São Paulo, n. 50, fev./mar./abr. 2002; ABREU, Márcia de Azevedo. **Os livros e suas dificuldades**. In: Associação de leitura do Brasil. Disponível em: << <http://www.alb.com.br/ensaios/ens002.asp>>> Acesso em 13/09/2009.

Sob alegação de que sem educação para o trato com o objeto livro não se saberá preservar os acervos recebidos, se tem dificultado o acesso dos livros às crianças, ou seja, ao guardar-se a obra e torná-la assim inacessível a alguns, numa ação de cunho discriminatório que fomenta, ao invés de leitura, desigualdade, mantêm-se o acesso aos livros restrito a determinados grupos.

Mais adiante, a interpretação acerca das obras disponibilizadas à turma da Escola A até o momento da pesquisa, apresentam maiores detalhes sobre a aparente concepção pedagógica da literatura infanto-juvenil.

Indícios do estudo exploratório

Na Escola A, havia 29 e 26 crianças, respectivamente, nos dois dias de aula pesquisados. A sala é bem apertada, sendo que o espaço entre as carteiras é bem pequeno. Além disso, a iluminação é precária, já que as janelas são pintadas (provavelmente para filtrar a entrada de luz solar quando esta incide diretamente sobre a sala). Do lado esquerdo há um armário grande onde estão guardados, entre outros materiais, os livros didáticos utilizados pelas crianças. Sobre ele fica uma caixa contendo os livros de literatura utilizados na aula de leitura. Não há na sala nenhum cartaz que apresente a diversidade étnica do país.

Fisicamente as crianças são em sua maioria brancas, sendo que apenas um aluno é reconhecidamente identificado como negro. A professora provavelmente identifica-se como branca, embora apresente características fenotípicas indígenas (tom de pele e tipo de cabelo). Esta inferência é possível a partir da compreensão sobre o processo de “mestiçagem” no Brasil, conforme análise de Kabengele Munanga (2004). Ao descrever os diversos conceitos atribuídos à mestiçagem, ele informa que outro autor, Francisco José de Oliveira Viana, apresentava, já em 1920, proposições aproximadas as de Nogueira:

O conceito de racismo de ‘marca’, mais tarde elaborado por Oracy Nogueira para distinguir o Brasil dos Estados Unidos, já estava em filigrama presente no pensamento de Viana, através dos conceitos de branco ‘puro’ e ‘aparente’, negro ‘puro’ e ‘aparente’, sobretudo na idéia de que, socialmente, o branco puro e o branco aparente são igualmente tratados no Brasil. Os mamelucos superiores tiveram uma ascensão mais fácil e segura na sociedade colonial do que os mulatos superiores. Viana explica essa diferença pela dupla superioridade dos mamelucos: não descendem de raça escrava e aproximam-se mais do tipo somático do homem branco não só pela pigmentação, mas também pelos cabelos nitidamente negros e corredios (MUNANGA, 2004, p. 84-85).

Com isso não quero afirmar que concorde com tais classificações, mas reconheço que os sujeitos em nossa sociedade atual podem, em diversas circunstâncias e contextos, utilizar tais definições para estabelecer um posicionamento aproximado destes conceitos, inclusive no momento de se auto-declararem brancos ao invés de indígenas, dada a carga pejorativa que os “índios” brasileiros carregam ainda hoje.

a) Concepção de literatura

Por estar com a biblioteca em construção/reforma, foi possível verificar que uma prática da entidade mantenedora (isto é, da Secretaria Municipal de Educação) é de não autorizar a utilização dos livros “novos”, principalmente os que compõem o acervo do PNBE. Seria uma atitude louvável de preocupação com a manutenção de um bem público se não estivesse influenciando diretamente na formação literária das crianças que lá estudam. Não foi possível, dados os problemas já apontados, listar os livros utilizados pela 4ª série pesquisada. A lista a seguir é da estante “itinerante” chamada “Cantinho da Leitura”, cujos temas dos livros aproximavam-se daqueles disponibilizados para a turma da 4ª série.

	Livros	Coleção	Autor/a	Cidade/Editora/Ano
1	Cartilha Educativa: Risotolândia serviços de alimentação	Educação Nutricional para Unidades da Rede Municipal de Ensino de Curitiba		
2	A bruxa malvada	Coleção A turma do bicho-papão	AMORIM, Patrícia	Blumenau: Edições Sabida
3	Subtração	Coleção Amiga matemática	AMARAL, Rita de Cacia P.; ITTNER, Tânia R. C; BAEHR, Vivien I.	Blumenau: Edições Sabida
4	Melinho	Coleção Baby Dinos: aprendendo a conviver	PABST, Marcel Luiz; AMORIM, Patrícia; HECK, Sandra Regina.	Blumenau: Edições Sabida
5	Lendas e fábulas de Natal: a vela de Natal		AMORIM, Patrícia	Blumenau: Vale das Letras
6	Elias e o anjo caridoso	Coleção Anjos do Senhor	FREITAS, Valéria	Blumenaut: Vale das Letras
7	Branca de neve	Os mais belos clássicos	AMORIM, Patrícia	Blumenau: Vale das Letras
8	Be-a-bá edadisrevidoib! Biodiversidade para crianças	CARVALHO, Ricardo Schmitt	CARVALHO, Ricardo Schmitt	Curitiba, 2006
9	História avacalhada		ORTHOF, Sylvia	Curitiba: Editora Braga, 1997
10	História vira-lata		ORTHOF, Sylvia	Curitiba: Editora Braga, 1997

11	Mentirinha!	Coleção Turma do Smilingüido; 4	FIRZLAFF, Jaqueline J. V.	Curitiba: Luz e vida, 2001
12	Série dinossauros: estegossauro			Difusão Cultural do Livro.
13	Brincando com as cores: dinossauros			Editora Brasileira
14	A ovelha Dorinha	Coleção A vida na fazenda	BELLI, Roberto	Editora Brasileira
15	Hamster	Coleção Animais de estimação	BELLI, Roberto	Editora Brasileira
16	Papagaio	Coleção Animais de estimação	BELLI, Roberto	Editora Brasileira
17	José	Coleção Clássicos da Bíblia		Editora Brasileira
18	Josué	Coleção Clássicos da Bíblia		Editora Brasileira
19	O dilúvio	Coleção Clássicos da Bíblia		Editora Brasileira
20	Os discípulos de Jesus	Coleção Clássicos da Bíblia		Editora Brasileira
21	O leão e o camundongo	Coleção Fábulas inesquecíveis brasileiras	BELLI, Roberto	Editora Brasileira
22	O rato do campo e o rato da cidade	Coleção Fábulas inesquecíveis brasileiras	BELLI, Roberto	Editora Brasileira
23	A bela adormecida / A bela e a fera	Coleção Histórias Encantadas	MARQUES, Cristina	Editora Brasileira
24	A bela adormecida	Coleção Os mais belos contos clássicos		Editora Brasileira
25	O porquinho Pig	Coleção Animais fofos	MOURA, Paulo	Editora Ciranda Cultural
26	To paint	Coleção Atividades de Inglês		Editora Ciranda Cultural
27	Seleção brasileira: jogadores	Coleção Show da Copa	BUCHWEITZ, Donald Walter	Editora Ciranda Cultural
28	O pássaro sem cor		PASCOAL, Luís Noberto	Ed. Fundação Educar DPaschoal, 2004.
29	O livro do "Eu"			Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações LTDA
30	Pena de pato e de tico-tico		MACHADO, Ana Maria; CLAUDIUS	Rio de Janeiro: Salamandra, 1988
31	O gato do mato e o cachorro do morro		MACHADO, Ana Maria	São Paulo: Ática, 1986
32	O equilibrista		ALMEIDA, Fernanda Lopes de; LOPES, Fernando de Castro.	São Paulo: Ática, 1998
33	O pavão do abre-e-fecha		MACHADO, Ana Maria	São Paulo: Ática, 1998
34	A formiga falante	Coleção Os bichos grandões		São Paulo: DCL
35	Além do Rio		ZIRALDO	São Paulo: Melhoramentos, 1986
36	O cantor prisioneiro		BRASIL, Assis.	São Paulo: Moderna, 1987
37	A anunciação	Coleção Tempo de Natal		W. Buch

QUADRO 12 – LIVROS DO “CANTINHO DA LEITURA” – ESCOLA A
 FONTE: AUTORA

É possível verificar, por meio desta lista, que mesmo as obras enviadas pelas edições anteriores do PNBE não estão acessíveis às crianças. Como os pacotes contendo os novos livros estavam lacrados, não tive acesso aos seus respectivos títulos para identificar se lá

estavam também os livros adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação sobre a diversidade étnico-racial (conforme Anexo 1). Diante deste fato, a hipótese é de que os títulos mais antigos dos programas federais e municipais, que certamente compuseram o acervo da biblioteca nos anos anteriores, foram distribuídos (diluídos) em caixa-arquivo para as diversas turmas da escola. Isso justificaria a presença de obras da Coleção Literatura em Minha Casa (que observei na 4ª série pesquisada), juntamente com livros de qualidade “duvidosa”.

Dois aspectos podem ser evidenciados de antemão nestes dados: o primeiro relaciona-se à ideologia envolta em obras como algumas das listadas acima, e o segundo ao tratamento desigual da diversidade étnico-racial na “literatura” que compõe este acervo.

Analisando primeiramente o teor do acervo (com base no título, na coleção e na popularidade das/os autoras/res) é possível classificar e quantificar os livros da seguinte forma:

2	Fábulas
2	Não identificados
3	Dinossauros
3	Contos de fadas
4	Didático (“educativo”)
6	Religiosos
6	Animais
9	Literatura

Por meio desta classificação (feita sem nenhum critério mais aprofundado que os já apresentados anteriormente) é importante ressaltar que os contos de fadas são adaptações extremamente sintéticas que têm função muito mais de treinamento de leitura do que propiciar o acesso a uma obra clássica de origem europeia. Isso se aplica também aos livros de tema “animais”, “dinossauros” e “fábulas”. No que se refere aos “educativos”, há a presença de livro sobre a diversidade ambiental, cartilha alimentar (de uma empresa terceirizada que fornece merenda à rede municipal de educação), matemática e inglês. Um possível contra-argumento à crítica que aqui se constrói seria no sentido de que o espaço intitulado “Cantinho da Leitura” não precisa ter vinculação direta com a literatura, pois pode ser intencional a presença de textos de diversos gêneros e tipologias.

Contudo, mesmo em se considerando tal perspectiva, o questionamento maior (e é aí que se verifica com grande ênfase a presença de ideologia) é no que se refere tanto à quantidade quanto à temática dos livros classificados aqui como “religiosos”. Por meio dos títulos anteriormente descritos, é possível identificar que todos são de uma única matriz

religiosa: a judaico-cristã. Neste sentido, além de não estar sendo contemplada a diversidade religiosa do país, está-se ferindo um direito constitucional, o qual prevê:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II - recusar fé aos documentos públicos;

III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si (BRASIL, 1988).

De forma subjetiva, também se pode inferir que este privilégio a uma única matriz civilizatória tem base na concepção errônea de que ao se falar de “Deus”, “Jesus”, “Bíblia”, há a contemplação de todos os credos e crenças, numa espécie de *unificação* que, segundo os *modus operandi* da ideologia de Thompson (2002), tem a ver com “a construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los” (THOMPSON, 2002, p. 86). Desta forma, a circulação de formas simbólicas – neste caso específico os livros – que relacionem somente um segmento religioso a todo o grupo composto pelas crianças da escola, homogeneiza suas concepções individuais como sendo únicas e unânimes.

E as estratégias recorrentes podem ser relacionadas tanto com a *padronização*, como elemento recorrente da unanimidade e unidade quanto com a *simbolização da unidade* que se faz representar na reiteração constante da imagem de um único ser sagrado e único conjunto de leis que regem a vida espiritual de todas as pessoas, num sentido de “universalização”.

Tal processo auxilia na manutenção de uma representação coletiva de que o país, embora rico em diversidade ambiental, cultural e étnica (sob uma perspectiva do mito da democracia racial), tem um símbolo que os une: a religiosidade, que possui variações entre católica e evangélica mas mantém a unidade num modelo cristão. Esta situação vincula-se diretamente à prática da sala de aula em questão, que será o próximo tópico de análise de indícios.

Ainda relacionado à qualidade das obras disponibilizadas, outro aspecto relevante refere-se às condições de produção de uma aula de leitura que compreenda não só “a necessidade de que os alunos leiam diferentes tipos de textos e com diferentes intenções e funções” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 90) mas uma literatura como “agente de

formação” (COELHO, 2002, p. 15), responsável por promover os recursos adequados para o desenvolvimento do “*autoconhecimento* e [... acessibilidade] *ao mundo da cultura* que caracteriza a sociedade a que [a criança] pertence” (COELHO, 2002, p. 17, destaques da autora).

Diante do relato sobre as condições de leitura propiciadas nesta escola, é possível considerar que a ausência de uma política municipal específica de fomento à literatura infanto-juvenil impossibilita ou dificulta o estabelecimento de condições adequadas e igualitárias a todas as escolas. Firmando-se em modelos cujos momentos dedicados à leitura sejam estabelecidos com base em critérios múltiplos, além de serem facultativos⁶⁹, a presença, neste sentido, de indícios marcadamente ideológicos no que se refere ao acesso e promoção da literatura como bem cultural torna-se evidente. Como afirma Thompson (2002), a ideologia se faz presente também em contextos específicos que “podem estar ligadas a desigualdades e a assimetrias mais amplas, que passam de um contexto a outro” (p. 18).

Com isto, quero afirmar que uma situação aparentemente desconectada de qualquer relação ideológica – como as poucas condições da professora em desenvolver um trabalho com literatura infanto-juvenil que abarque uma variedade qualitativa maior de livros – pode representar, por si só, ideológica por firmar-se sob a égide de uma *fragmentação* (no sentido *thompsoniano*), ao proporcionar formação literária com pouco comprometimento contextual, promovendo um cerceamento ao invés de ampliação (às crianças leitoras) das possibilidades de “ler” o mundo a sua volta sob perspectivas além do modelo marcadamente didatizante e doutrinário. Tais indícios agravam-se no sentido de evidenciar a ideologia presente na produção literária, sobretudo quando são confrontados com os preceitos teórico-metodológicos da Secretaria Municipal de Educação, explicitados nas **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba** (2006):

Para formar bons leitores, precisa-se de bons textos orais e escritos, entre os que circulam socialmente. Bons textos são os que possuem significação, ou seja, intencionalidade, interlocução e linguagem apropriada para o interlocutor, e que acrescentam informações e subsídios lingüísticos. Um bom texto encanta os leitores de diferentes maneiras. No ensino da leitura, bons textos são os que encantam pela leitura em si (CURITIBA, 2006, p. 209).

⁶⁹ Neste sentido, considero o termo “facultativo” adequado por verificar que se trata de uma opção (desde que ressalvadas as condições básicas: a existência de uma biblioteca) em desenvolver ou não momentos destinados especificamente à leitura. No caso desta escola, por exemplo, a única professora que desenvolvia o projeto de leitura na época era esta pesquisada.

Ao propor essa análise, o objetivo é de evidenciar que muito além de possíveis metodologias pouco adequadas, e pequena ou nenhuma disponibilidade de tempo (e tempo com qualidade) para a leitura literária, os indícios apontam para uma contradição entre o que se prega como a necessidade da presença de “bons textos” e a real condição de escolas municipais de Curitiba. Mesmo que em caráter provisório – já que a biblioteca estava em reforma e o possível argumento sobre a manutenção dos livros novos lacrados em pacotes seja no sentido de preservá-los – a maneira como as aulas de leitura foram organizadas provisoriamente e por meio de apenas uma professora de uma única turma, contribuem para a conclusão de que a ausência de uma política educacional efetiva para a promoção da literatura infanto-juvenil nas escolas (e que não dependa unicamente do engajamento pessoal dos profissionais de um ou outro estabelecimento) reitera uma relação assimétrica no acesso e promoção da leitura às crianças estudantes da rede municipal. Esta reiteração é caracterizada por Thompson (2002) como sendo, portanto, ideológica, por firmar-se em um modelo de abordagem da literatura infanto-juvenil desconexo do contexto de literatura de qualidade, responsável por “encanta[r] os leitores de diferentes [e não únicas] maneiras” (CURITIBA, 2006, p. 209).

Reafirmo, aqui, que esta análise preocupa-se em reconhecer, em contextos particulares (ou menores), possíveis marcas de uma ideologia sobre a produção literária relacionada a um contexto institucional, maior e ampliado, por meio do qual é possível afirmar que “[...] a interpretação da ideologia possui uma conexão intrínseca com aquilo que se pode chamar de *crítica da dominação*: ela está metodologicamente predisposta a estimular uma reflexão crítica sobre as relações de poder e dominação” (THOMPSON, 2002, p. 38, destaques do autor).

Neste caso, discutir sobre a ausência de obras que apresentem a diversidade étnica do país, responsável por possibilitar um maior contato com a cultura indígena e afro-brasileira (como preconizam as Leis 11.645/2008 e 10.639/2003) torna-se mais difícil, já que provavelmente o acervo (Anexo 1) disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação a todas as escolas estivesse também presente nesta – porém em pacotes lacrados – à espera do momento “propício” para seu uso. Mais uma vez, portanto, o tema da “diversidade” que, como o termo “exclusão”, tem sido “empregado por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo” (Avelino da Rosa OLIVEIRA, 2004, p. 160), fica relegado a segundo plano, por se tratar de um dos problemas inseridos no contexto de ausência de literatura de qualidade. Novamente a ideologia, desta vez racista, evidencia-se por meio de diversas estratégias, dentre as quais se destaca a *universalização*, em que os interesses de alguns são

apresentados como interesses de todas as pessoas. Em outras palavras, a presença de modelos e temas “literários” (verificados com base em observação na escola) que não abordam a diversidade étnico-racial, corroboram a manutenção de uma assimetria no que se refere à representação da humanidade, já que, ao preconizar uma única matriz civilizatória e/ou sub-representar as demais, estabelece-se a branquidade como norma.

Outra estratégia que pode ser adequada para sintetizar as demais verificadas neste contexto é o *silêncio* (SILVA, 2008a) ao ocultar a assimetria presente no acervo disponibilizado a crianças leitoras, como se, tanto no que se refere à qualidade literária – unicamente – quanto à diversidade humana, a variedade de livros disponibilizada para leitura fosse suficientemente “diversa” a ponto de ser responsável por promover às/aos suas/seus leitoras/es a fusão “dos sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...” (COELHO, 2002, p. 27), do qual a literatura enquanto manifestação artística se propõe.

Mesmo considerando que esta análise parte de uma base indiciária sobre as condições de acesso à literatura infanto-juvenil em uma escola da rede municipal de Curitiba, foi elaborada com base em um contexto sócio-histórico que forneceu elementos suficientes para, a partir da perspectiva de ideologia de Thompson (2002), estabelecer o que pode ser considerado como uma relação assimétrica a serviço do poder. Portanto, é concordando com este autor que a escolha por apontar indícios de uma ideologia literária e racista parte da tentativa de que “podemos rejeitar a busca de certeza sem abandonar a tentativa de elucidar as condições sob as quais podemos fazer juízos razoáveis sobre a plausibilidade, ou a implausibilidade, de uma interpretação, ou sobre a legitimidade ou não de uma instituição” (p. 39).

b) Hegemonia discursiva no que se refere à manifestação religiosa

No capítulo anterior, a apresentação no quadro da pauta do dia – uma espécie de horário de aula – (1º dia de pesquisa na Escola A⁷⁰) forneceu indícios importantes sobre a presença de uma hegemonia religiosa que é preciso ser retomado aqui:

- *Oração**
- *Matemática*
- *Italiano*

⁷⁰ Dia 08/04/2009.

- *Recreio*
- *Matemática*

(*A oração não foi feita. Pelo menos enquanto estive na sala.)

A vinculação entre os livros disponibilizados no “Cantinho da Leitura” e a prática de oração nesta turma de 4ª série está no fato de, mesmo eu não tendo acesso à primeira parte da aula (a oração) para confirmar tal análise, é possível considerar que há, nesta escola, a presença reiterada de uma apologia a uma única matriz religiosa. Não é possível estabelecer uma ressalva (muito menos hipótese) de que o termo “oração” como pauta do dia de aula contemple outras matrizes como a budista, a umbanda, o candomblé ou o islamismo, por exemplo. Relembrando a definição de ideologia proposta por Thompson (2002, p. 16: “[i]deologia [...] é sentido a serviço do poder”), é evidente que estamos diante, verdadeiramente, de uma manifestação ideológica que muitas vezes é ignorada ou simplesmente não diagnosticada nas escolas públicas brasileiras.

Outro aspecto confirma esta (re)interpretação: a fala da professora realizada após os 20 minutos de leitura:

⁷¹[...] Bem, então eu vou comentar sobre a minha leitura. Eu ainda não acabei pois eu estou lendo há algumas quartas-feiras já e como não tenho tempo de ler em outras horas, leio aqui. A história é de Mulheres () e fala sobre como muitas vezes nós confiamos em contar nossos problemas a pessoas erradas. A mulher na história está com um problema e decide contar para quem ela confia, que é Jesus. É Jesus que pode nos ajudar. Ela tem um problema com a filha que está doente, possuída e Jesus é o único amigo com quem ela pode contar. Muitas vezes contamos nossos problemas para os outros mas é só Jesus quem nos ajuda. Mais alguém quer falar? Então tá.

É possível identificar no discurso da professora a sua concepção religiosa de forma latente e constante. Não só neste exemplo de sua escolha de leitura e na forma como narra o enredo da história, mas em contextos diários como quando informa (no segundo dia de pesquisa na escola⁷²) que no dia seguinte não haveria aula:

- 01 **P:** Crianças, então prestem atenção aqui ó. / Então vocês vão levar
- 02 este bilhete pra casa. Podem colar na agenda, tá. Então amanhã vai ter,
- 03 como teve estes dias, no dia // 15 passado, né? 30? Dia 30? Dia 31 teve,
- 04 isso. Dia 31 teve aquela paralisação. Amanhã vai ter novamente. Tá

⁷¹ Neste primeiro dia de aula não realizei a gravação.

⁷² Dia 14/04/2009.

05 explicando aqui, / tá, direitinho. Peça pros pais de vocês lerem,
06 olharem. Vamos torcer para que se Deus quiser, em Nome de Jesus,
07 amanhã Deus vá à frente e sensibilize o coração daquele prefeito,
08 daquelas pessoas que têm o poder pra/ pra ganhar esta causa, né, pra
09 conceder o que, né, a categoria está pedindo para que não haja, / que
10 não haja a necessidade da gente ficar parado por mais dias. Não é meu
11 desejo, não é desejo de nenhuma professora. A gente quer tá junto,
12 trabalhar, / né, ensinar vocês mas a coisa tá bem difícil. Então vamos
13 torcer, aqueles que têm (), e fazem as suas orações, orem mesmo neste
14 sentido pra que Deus vá a frente desse aumento e que seja uma coisa
15 abençoada, né, pra que dê tudo certo, pra que o prefeito, a prefeitura
16 entenda, né, a nossa situação. Não é, não é uma situação de rebeldia por
17 parte dos professores, nada disso. É que infelizmente, realmente tem
18 gente aí que tá ganhando muito pouquinho mesmo. A professora (),
19 por exemplo, é uma das que ganha bem pouquinho aqui na escola. Ela
20 quase, ela mesmo me falou ali agora, ela quase paga pra trabalhar. E
21 tem muita gente aí que pensa aí: “Não, os professores ganham bem, só
22 trabalham quatro horas...”, quatro horas nós trabalhamos aqui com
23 vocês, mas em casa, eu em casa, às vezes eu fico mais quatro horas pra
24 fazer o planejamento de vocês porque as quatro horas que a gente tem
25 uma vez por semana aqui não dá tempo. A gente tem planejamento, tem
26 que fala de vocês, tem conselho de classe, tem um monte de coisa pra
27 fazer. Então num é, num é bem assim como a mídia fala, fala na
28 televisão (INTERRUPÇÃO: UM ALUNO ERGUEU O BRAÇO).
29 Calma, tá aqui comigo ainda, agora é outro assunto. Entenderam,
30 pessoal? //Então amanhã vão / em casa, dormindo, descansando, né,
31 tranquilamente e cuidem vocês pra que Deus ajude pra que já na
32 sequência, porque amanhã já resolva. Se não ficar resolvido
33 provavelmente daí na na quinta-feira vocês vêm normalmente daí se
34 tiver / resolvido, esperamos que esteja né, se não tiver daí a gente vocês
35 levarão outro bilhete. // Mas não esqueçam de colocar o bilhete, colem
36 colem na agenda. Coloquem a data bem rapidinho lá pra gente
37 continuar o trabalho.

Este elemento, associado à prática diária de exercício de oração (pois neste dia, 14/04 a pauta também apresentava “oração”), reitera a informação de que a ideologia, neste sentido, é utilizada para privilegiar uma matriz religiosa. A forma utilizada pela professora para convencer e informar às crianças sobre as decisões do sindicato que influenciam diretamente na escola, demonstram que a argumentação escolhida pauta-se muito mais em elementos de cunho subjetivo e pessoal da sua crença religiosa, do que em fatores substanciais responsáveis por demonstrar as reivindicações e as justificativas da categoria em fazer uma paralisação.

Desta forma, a legitimação evidencia-se porque “[...] está baseada em certos fundamentos, expressa em certas formas simbólicas e que pode, em circunstâncias dadas, ser mais ou menos efetiva” (THOMPSON, 2002, p. 82). Quando o autor classifica e explicita este modo geral, ele o faz baseado em Max Weber, que distingue três tipos de fundamentos da legitimação: “fundamentos racionais (que fazem apelo à legalidade de regras dadas),

fundamentos tradicionais (que fazem apelo à sacralidade de tradições imemoriais) e fundamentos carismáticos (que fazem apelo ao caráter excepcional de uma pessoa individual que exerça autoridade)” (THOMPSON, 2002, p. 82). Concordando com ambos os autores, defendo que neste caso especificamente os fundamentos tradicionais estejam em voga no contexto de fala da professora sobre a paralisação das aulas. A legitimação firma-se por meio da concordância tácita de que quem “tiver fé” (linhas 12-14) tem condições propícias para promover as transformações necessárias para os problemas enfrentados pela classe de professoras/es. Trazendo à discussão uma tradição imemorial, um modelo cristão de fé e concepção de vida, legitima-se e ratifica-se tal tradição. Por vezes é importante salientar que as propostas deste trabalho de re(interpretação) das formas simbólicas não têm como foco de crítica as pessoas em seus contextos individuais, mas uma organização social que permite que tais situações ocorram de forma naturalizada e reiterada. O que pesquisas como esta podem oferecer, portanto, além de uma nova interpretação é a possibilidade de uma “reeducação do olhar”, uma alteração de perspectiva ou, como nas palavras de Thompson (2002, p. 414), “a possibilidade de transformação interpretativa da doxa”, transformação esta que “é também uma *autotransformação*, no sentido que o questionamento e a revisão do entendimento cotidiano não é uma atividade realizada apenas pelo analista [...], antes, é uma atividade que pode ser assumida pelas próprias pessoas cujo entendimento cotidiano foi questionado pelo processo de interpretação” (destaques do autor).

c) Diferenciações na forma de tratamento em relação às crianças da turma

Outro elemento passível de interpretação de caráter ideológico relaciona-se com a forma como crianças recebem desigualmente a atenção da professora. Foram apenas duas aulas de observação e (sendo que destas, apenas uma de gravação) cujos dados dão indícios de que há uma relação assimétrica no que se refere ao grau de aprendizagem e à cor da pele no relacionamento da professora (especificamente) com o aluno “Chris”, que é o único aluno da turma heteroclassificado (por mim) como negro. Não foi possível compreender qual(is) (e se) o aluno apresenta um histórico diferenciado das demais crianças da sala – seja no que se refere a dificuldades de aprendizagem seja no quesito indisciplina⁷³. Nos dois dias que estive

⁷³ Utilizo como concepção de indisciplina um dos conceitos apontados por Joe Garcia (2006, p. 125): “No ambiente escolar o termo ‘indisciplina’ também recebe diferentes conotações. Entre os professores aquele termo pode se referir a determinadas contrariedades observadas no cotidiano das suas práticas pedagógicas, que decorreriam de rupturas e tensões produzidas por alunos, tanto em relação aos acordos que estariam sancionados

na sala de aula e ao vê-lo durante o recreio próximo à sala da direção com outro colega que chorava, Chris não apresentou indícios de indisciplina. Mesmo assim, sempre que ele se deslocava de sua carteira para tomar explicações com a professora para resolver determinada atividade, a resposta era sempre a mesma: “Chris, vai sentar”. Alguns dados foram coletados/produzidos na observação do primeiro dia de pesquisa:

- Chris dirige-se até a carteira onde a professora está corrigindo uma atividade de outro aluno com a intenção de tirar uma dúvida na atividade de matemática e a professora responde rispidamente (diferente da forma como trata as outras crianças);

- Ao atender as crianças em suas carteiras, constatei que a professora tratava diferente o aluno Chris. Em um momento, quando finalmente chegou em sua carteira e observou a atividade do aluno, ela disse: “Ai, Chris, o que que eu faço com você?” O aluno baixou a cabeça e ficou aguardando a professora retirar-se para continuar a fazer a atividade.

No segundo dia de pesquisa:

- Várias crianças foram autorizadas a irem ao banheiro, mas quando Chris pediu, a professora não autorizou e menos de um minuto depois autorizou uma menina;

- Novamente Chris foi até a professora e ela não respondeu a sua pergunta sobre o que era antônimo de uma das palavras no quadro. Somente disse para ele sentar e parar de andar pela sala.

Com relação às falas, alguns trechos apresentam indícios importantes sobre a relação estabelecida entre a professora/escola e Chris:

- 01 **P:** Chris, pega a sua agenda e vai lá falar com a professora Celie C. (a
02 profa. aproxima-se do aluno). Sua mãe mandou bilhete de ontem por
03 que que você não veio?
04 **CHRIS:** ()
05 **P:** Ela não mandou nenhum bilhete, Chris?
06 **CHRIS:** () (resposta longa)
(*Alguns minutos se passaram*).
07 **P:** Deixou a agenda lá?
08 **CHRIS:** Ahã. () porque eu pensei que tava de férias e levei o bilhete.
09 **P:** Férias?
10 **CHRIS:** Ahã.
11 **P:** Ê, Chris.

Em outro momento:

formalmente na escola, e particularmente em sala de aula, quanto em relação a expectativas tácitas sobre a conduta na escola”.

- 12 **CHRIS:** Professora () leva o caderno ou deixá?
13 **P:** Deixa, Chris.
14 **CHRIS:** Deixa? Mas não era pra levar pra casa?
15 **P:** Não, mas deixa ().

No momento em que a diretora-auxiliar entra na sala para dar um recado à turma, ocorreu a seguinte situação:

(Entra a diretora-auxiliar na sala)

- 16 **DIRETORA-AUXILIAR:** () Chris, quem vai contar o que
17 aconteceu lá no recreio pro seu pai e pra sua mãe é você mesmo. Conte
18 a verdade.

Não é possível explicitar, por meio da análise de discurso, o tom escolhido para emitir a voz, os olhares, a maneira de se expressar, etc. e que certamente denotariam com maior propriedade do que qualquer argumentação que proponho aqui, de que os indícios apontam o estabelecimento, nesta sala, de uma hierarquização pautada pelo diferencial de um aluno: sua cor de pele. Torna-se, portanto, complicado não atribuir estes contextos a um caso de discriminação conferida, em primeiro plano, à cor da pele do aluno, sobretudo se considerarmos tal contexto sob o ponto de vista da identidade. Moita Lopes (2002), ao discutir a relevância da atuação da/o professora/or para a construção das identidades de estudantes, afirma:

Os professores de língua precisam considerar a linguagem como fenômeno essencialmente social se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade (MOITA LOPES, 2002, p. 54-55).

Se há uma reiteração, por exemplo, no tocante ao tom e entonação de voz para se dirigir a determinado, especificamente, pode-se inferir que isso contribuirá para a construção de uma identidade que o relega a um espaço de estigmatização (ANDRADE, 2004). Analisando com mais detalhe cada um dos contextos aqui apresentados, e associando-os à pesquisa de Eliane Cavalleiro (2006) que identificou elementos semelhantes na relação entre professora-alunas/os, a interpretação da ideologia aponta para alguns aspectos importantes sobre as relações racializantes no espaço escolar. O roteiro a seguir (proposto pela autora) servirá de subsídio para a compreensão de tais contextos:

- a) *Expressão verbal* – Falas valorativas positivamente (elogiosas) ou negativamente (depreciativas) – explícita ou implícita – sobre algum indivíduo, sobre sua cultura ou sobre o grupo étnico.
- b) *Prática não-verbal* – Atitudes que demonstram a aceitação ou rejeição do contato físico proposto pelas crianças e seus professores – por meio de abraço, beijo, carinho ou olhar e comportamento que evidencie afeição – e as tentativas de aproximação ou afastamento entre os indivíduos.
- c) *Práticas pedagógicas* das professoras – positiva, negativa ou invisível –, no uso de materiais (cartazes, livros, revistas, desenhos ou outro meio qualquer) sobre a variedade étnica brasileira (CAVALLEIRO, 2006, p. 13-14, destaques da autora).

Diante da situação de um aluno ter se confundido com as datas de dias letivos e férias, por exemplo, o comentário “Ê, Chris” (linha 11) pode ser indício de uma desvalorização ou descrença de que o aluno possa ser capaz de elaborar um raciocínio lógico sobre a diferença abismal existente entre os dias letivos (pois este fato aconteceu no mês de abril) e as férias (que normalmente ocorrem em julho). Mais que isso, a atitude da mãe em acreditar no filho (linhas 01 a 03) corroboram a representação negativa da família. Este tom de desvalorização (“Ê, Chris”) relembra outros, bem mais contundentes mas com efeitos parecidos como, por exemplo: “Tinha que ser preto!”. Da mesma forma que “quem vai contar o que aconteceu lá no recreio pro seu pai e pra sua mãe é você mesmo. Conte a verdade” (linhas 16 a 18) reforçam a incapacidade além de intelectual do aluno também social, pois ele deverá “contar a verdade”. Já vislumbrando uma possível reinterpretação da interpretação aqui proposta, é possível levar em consideração que este tom e linguagem utilizados para se referir a este aluno é o mesmo que seria utilizado para qualquer outra criança, já que crianças costumam mentir em situações que comentem algum ato digno de sanção por parte de adultos (sobretudo pai e mãe). Contudo, pelo acúmulo de situações em que o mesmo aluno é encontrado como vítima de atitudes que o desvalorizam, torna-se fácil associar mais esta a uma atitude discriminatória. Assim também como a frase: “Ai, Chris, o que que eu faço com você?” evidenciam um tratamento *estigmatizante* no sentido verificado nos modos de operação da ideologia (proposto por Andrade, 2004).

Também utilizando os apontamentos de Cavalleiro (2006), é possível associar sua análise, juntamente com modos e estratégias propostos por Thompson, aos contextos retratados sobre a relação entre a professora e o aluno Chris. A *expressão verbal*, denotada muito mais pelo tom e entonação de voz do que pelas palavras, apregoam marcas da estratégia de *deslocamento*, ou seja, “conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa” (THOMPSON, 2002, p. 83). Especificamente neste caso, o deslocamento atua no sentido de atribuir as condições de discriminação pela cor da pele à

falta de capacidade de relatar a verdade ou o equívoco de Chris entre as datas de férias escolares.

Outra possibilidade de crítica a esta análise é a ausência de elementos que demonstrem o quão diferente é a forma de tratamento da professora para com as demais crianças. Contudo, assim como a branquidade é considerada normativa numa sociedade racista, o simples tratamento adequado (muitas vezes até ausentes de elogios explícitos), com um modo respeitoso de linguagem e entonação agradável já são os indícios mais francos de que há uma forma de tratar crianças brancas que não é, na maioria das vezes, a mesma que se trata crianças negras. “A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola” (CAVALLEIRO, 2006, p. 98).

Portanto, o que se verifica de essencial para a alteração dos indícios apontados nesta seção com relação ao reconhecimento e valorização das diferenças étnico-raciais em detrimento de um modelo educacional excludente, é a mudança de olhar ou, nas palavras de Ana Lúcia Valente (2005, 73):

[...] a formação de professores da educação básica para o tratamento da questão racial nas escolas, abarcando o desenvolvimento de metodologias [...] [para a Educação das Relações Étnico-Raciais] envolve várias dimensões: desde o repensar sobre a política educacional até a ‘capilaridade’ do processo que envolve os professores e alunos nas salas de aula. Como pólos de um mesmo processo, ambos exigem uma ‘mudança de olhar’ que se proponha a ver, entender, reagir, e não mais silenciar ante o racismo que se manifesta nos espaços escolares (destaques da autora).

Com estas considerações, esta parte final do capítulo objetivou apresentar os indícios decorrentes de um estudo exploratório que, dada sua complexa construção, enfrentou problemas relacionados à concepção de estratégia de imersão no campo, mas que apresentou dados relevantes para a interpretação da ideologia no espaço escolar, sobretudo se considerarmos do ponto de vista da abordagem literária proposta. A “mudança de olhar” aqui indicada implica, portanto, em uma alteração muito mais abrangente do que meramente cursos de capacitação para profissionais no tocante às diferenças ou ao enfoque efetivamente literário do qual deve ter a literatura infanto-juvenil. Implica, também e principalmente, uma mudança estrutural que atingiria diretamente as políticas educacionais vigentes para o estabelecimento de uma verdadeira Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, para a

presente pesquisa, a realização desse estudo significou transformações para a etapa seguinte do trabalho de campo, como será apresentado a seguir.

CAPÍTULO 6 – RESULTADOS, ANÁLISE E (RE)INTERPRETAÇÃO DA IDEOLOGIA

[...] apresentaremos perspectivas, avaliaremos e hierarquizaremos valores, sabendo que não podemos fazê-lo neutramente, desvinculados de nossas crenças. Entendemos que valorar é preciso na construção de um projeto ético coletivo.

Luiz Paulo da Moita Lopes e Branca Falabella Fabrício

Este capítulo destina-se à apresentação dos resultados, análise e (re)interpretação da ideologia na perspectiva de Thompson (2002) e uma análise específica sobre a branquidade como aspecto essencial para a compreensão das relações raciais e possíveis elementos para a constituição de um modelo antirracista de atuação pedagógica. A primeira parte relata o processo de imersão no campo de pesquisa, diferenciado, em diversos aspectos, do processo desenvolvido na escola onde se deu o estudo exploratório. Em seguida, as análises propriamente ditas são divididas em dois grandes grupos: o primeiro refere-se a uma abordagem específica sobre as relações raciais sob o ponto de vista de uma professora branca e o segundo relaciona-se às categorias que apontam a construção de um modelo ideológico acerca da representação do continente africano, sua história e cultura.

6.1 O processo de imersão no campo de pesquisa

Na Escola B, o contato foi realizado inicialmente com a coordenadora pedagógica que me confirmou a informação de que em uma das duas escolas em que trabalhava havia aulas de leitura ministradas separadamente das aulas de língua materna. Explicou-me que lá a literatura infanto-juvenil era trabalhada por temas e que, caso eu tivesse interesse e houvesse autorização da direção, certamente a professora responsável me receberia. A partir daí, entre o período de entrega de nova solicitação à Secretaria Municipal de Educação até o ingresso como pesquisadora na escola, o tempo foi relativamente curto e tudo transcorreu de forma esperada.

Contudo, um fato peculiar diferenciou-se durante os procedimentos de solicitação para realização da pesquisa na escola: ao relatar à pessoa responsável pelo encaminhamento das solicitações dentro da Secretaria as dificuldades de coleta/produção de dados na Escola A devido à metodologia do trabalho com leitura, ela pediu que desta vez, como deveria ter sido

feito desde o início, eu enviasse o projeto e um ofício. Mas ela me orientou a alterar o título do projeto já que, talvez, “a expressão ‘relações raciais’ fosse muito forte” e dificultaria a aprovação por parte da escola. Atendi a sua solicitação e enviei o conteúdo do projeto na íntegra porém com o título diferente: Análise discursiva de obras literárias infanto-juvenis.

Após a autorização ter sido concedida pela chefia do Departamento de Ensino Fundamental, utilizei os mesmos procedimentos de contato com a escola: por telefone, apresentei a proposta real de pesquisa. Novamente foi muito receptiva a postura da direção.

No primeiro dia de pesquisa⁷⁴, pude ter contato com uma escola bem diferente das expectativas em relação ao contexto socioeconômico: por estar localizada em uma região historicamente de imigração italiana, minha pré-concepção vislumbrava uma escola localizada em um bairro de boa estrutura, com crianças provenientes de famílias com renda salarial razoável e, sobretudo, em sua maioria brancas. O que verifiquei, contudo, foi uma escola de periferia, com diversos problemas de ordem econômica e social e uma população negra razoavelmente grande para os índices da cidade.

Ao chegar ao estabelecimento, tanto a direção da Escola B como a equipe-pedagógica e docentes receberam-me muito bem. Fui convidada pela pedagoga a conhecer a biblioteca da escola e lá pude ter acesso às primeiras informações para a pesquisa. Tratava-se de um espaço com tamanho razoavelmente adequado (tem a medida das salas de aula) em que a disposição dos móveis abria um espaço para leituras serem realizadas num tapete ou em mesas adequadas ao tamanho de crianças pequenas. A distribuição dos livros era feita por meio de estantes em que a maioria destes ficava em posição vertical sendo possível, apenas, a visualização do título (quando seu número de páginas era grande), caso contrário as crianças teriam que retirá-los para poder identificá-los. Havia também uma outra estante com uma espécie de seleção dos “mais procurados” pelas crianças e lá todas, independentemente da altura, poderiam acessar mais facilmente, tanto pelo fato de ser uma estante menor quanto por ter os livros dispostos de modo a identificar a capa. O procedimento de ser apresentada pela pedagoga à pessoa responsável pela biblioteca favoreceu meu acesso e permanência por muito mais tempo lá.

Por manter uma relação mais próxima com a pedagoga, ao ser convidada para entrar na sala das/os professoras/es, não recusei como na escola anterior. Durante o recreio fui apresentada a todas as professoras e ao professor⁷⁵, inclusive sendo relatados os objetivos da

⁷⁴ Em 29/05/2009.

⁷⁵ Na Escola A também identifiquei um professor, ambos de Educação Física.

minha pesquisa. Isso talvez tenha facilitado a aproximação por parte de outras professoras no decorrer dos dias para solicitar apoio na elaboração de projetos relacionados à temática (como será explicitado mais adiante). Por ser a última sexta-feira do mês, havia informes a serem dados pela diretora⁷⁶. Outro informe feito por uma professora relaciona-se com a presente pesquisa: por ser representante da escola na Equipe Multidisciplinar de implementação da Lei 10.639/2003 (uma instância instituída pela Secretaria Municipal de Educação) ela explicou que havia feito um curso na semana anterior sobre “cultura afro” e que tinha sido muito bom. E durante uma conversa sobre a pintura dos muros, esta professora sugeriu que fossem feitos desenhos de diversas crianças de todas as origens étnicas, justamente para contemplar os preceitos de uma escola que atende a diversidade.

As ilustrações e cartazes nos corredores da escola não tinham a preocupação em retratar a diversidade da região onde ela se insere. Inclusive nas produções das próprias crianças poucos desenhos indicavam isso. Nos muros internos, no entanto, havia desenhos de crianças (tanto meninos como meninas) brancas e pretas. Nas salas de aula as ilustrações obedeciam à regra dos corredores.

Neste primeiro dia, pude conhecer e assistir o trabalho com leitura em duas (de três) turmas de 4^{as} séries. A professora que realiza o trabalho recebeu-me muito bem. Por ser o primeiro dia de trabalho com tema voltado para a cultura afro-brasileira e/ou africana (já que o tema que estava sendo desenvolvido era sobre a *Turma da Mônica*), a própria pedagoga propôs uma contação de história. Por ter conhecimento com maior profundidade dos objetivos de meu trabalho na escola, ela solicitou licença à professora de literatura, além de pedir que alterasse por um período determinado o foco de estudo para contemplar a minha pesquisa.

Antes de iniciar a história (que não foi lida e sim contada), a pedagoga, sempre com a presença da professora de literatura, propôs um breve comentário sobre os preconceitos existentes no Brasil com relação à população afro-brasileira. Muitos comentários tiveram que ser interrompidos devido ao tempo, mas diante do que pude ouvir, havia muito interesse por parte das crianças (de ambas as turmas) em discutir o tema, citando exemplos, expondo opiniões e fazendo perguntas. Diante disso, ela combinou que na próxima aula haveria um momento maior para este debate – o que na realidade não aconteceu pois a pedagoga

⁷⁶ Um dos informes que me chamou a atenção foi o fato de a página da escola na internet ter sido premiada pela Secretaria Municipal de Educação. A responsável pela organização da página era, justamente, a professora de literatura.

licenciou-se da escola. A contação foi sobre o conto *Ulomma*, cuja história apresenta diversos aspectos a serem analisados (conforme será feito adiante).

Nos outros dias o trabalho foi encaminhado pela própria professora de literatura, embora a pedagoga houvesse se disponibilizado a realizá-lo. Dando continuidade, a professora trabalhou, nas aulas subsequentes, outro conto do mesmo livro (*Okpija*), depois uma síntese do filme *Kiriku e a feiticeira*, além de exibir o próprio filme. Estas diversas atividades e propostas de trabalho com a cultura afro-brasileira forneceram subsídios para análises sob diferentes aspectos, grande parte inovadores e engajados com a necessidade de valorização da história e cultura “afro” e outros nem tanto por estabelecerem reificações depreciativas.

Sobre este aspecto é importante destacar reiteradamente a preocupação, inicialmente por parte da pedagoga e na sequência da professora, em contribuir para que a pesquisa fosse desenvolvida a contento das minhas expectativas. O comprometimento e engajamento da professora em promover um debate com elementos ricos para a produção da pesquisa chamou a minha atenção tanto como pesquisadora de relações raciais que me deparei com o rompimento de um estereótipo (a branquidade como sendo alheia ao combate do racismo) de minha parte, tanto como professora que descobri nesta profissional possibilidades além das que já conhecia de se abordar temas como a alteridade e o respeito a grupos étnicos marginalizados, mesmo que muitas dessas possibilidades apresentem-se com limites, como será discutido mais a diante.

Por isso, ênfase também que não há, na construção desse estudo, uma tentativa de estabelecer um caráter punitivo ou a intenção de classificar e rotular as pessoas que produzem/reproduzem (dentro de seus limites) os discursos racializantes, até porque fazemos parte de uma sociedade na qual o racismo é parte de base estrutural e todas as pessoas estão sujeitas (em maior ou menor escala) a este processo. É, antes de tudo, uma produção acadêmica compromissada em possibilitar uma nova interpretação de um campo pré-interpretado e constituído como um espaço social, em que elementos do mito da democracia racial estão em voga. Uma afirmação de Philomena Essed⁷⁷ (1991, p. 174) ilustra bem a intenção desta pesquisa: “combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais” (*apud* ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003, p. 128).

⁷⁷ ESSED, Philomena. **Understanding everyday racism: interdisciplinary theory**. Londres: Sage, 1991.

No que se refere essencialmente ao trabalho com literatura infanto-juvenil nesta escola, contudo, foi possível verificar que, embora haja uma preocupação constante em desenvolver o letramento por meio de debates e reflexões escritas acerca da leitura realizada, a impossibilidade, por parte das crianças, de contato com a leitura da obra em momento concomitante e paralelo ao que é feito pela professora, acabou, por vezes, transformando a aula em uma extensão da aula de língua materna.

A constatação de representações ideológicas no que se refere às relações raciais na Escola B foi verificada em contextos vinculados mais diretamente com a produção literária infanto-juvenil. O trabalho desenvolvido na escola foi realizado, principalmente, em função da demanda que esta pesquisa promoveu sobre a atuação e os conteúdos ministrados pela professora de Literatura. Com esta constatação, a intenção não é de afirmar que a Escola B não desenvolve um trabalho significativo no sentido de implementação da Lei 10.639/2003. A atuação como um todo da rede municipal de educação de Curitiba é reconhecida, não só pela promoção constante de cursos de formação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas por ser um dos poucos municípios brasileiros a instituir o Fórum Municipal Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial, por meio do qual fomenta e incentiva ações do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná (FPEDER) e atuou diretamente na construção do documento intitulado “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

E, pelo contrário, diante da formação teórica da professora das turmas pesquisadas e do engajamento como um todo de grande parte das/os profissionais da escola, é válido afirmar que a Escola B destaca-se no trabalho que desenvolve sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Inclusive, durante a pesquisa fui solicitada a auxiliar (a pedido de outra pedagoga) uma equipe de professoras na elaboração de uma proposta de curso de formação à Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de um projeto intitulado “Universidade na Escola”, em que instituições de ensino superior são contratadas para desenvolver cursos voltados às temáticas que as escolas necessitam. Neste caso, o que a Escola B estava propondo era um curso sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e minha “função” foi unicamente ler o pré-projeto e analisar se estava condizente com os preceitos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Observei que havia bastante consistência teórica tanto no estabelecimento dos objetivos quanto na literatura utilizada e foi esta a conclusão que apresentei ao grupo. Tal informação, embora não tenha relação direta com a pesquisa, revelou-se para mim um fato importante na constituição do perfil da Escola B como um todo.

Ao se estabelecer as categorias a seguir, a preocupação é de analisar os discursos buscando elementos que evidenciem ou não ideologia. É neste sentido que tais categorias serão divididas em dois grandes grupos: sob a perspectiva da branquidade, buscando identificar limites e avanços acerca do enfrentamento do racismo e a partir da representação criada acerca da África.

Os discursos analisados a seguir são partes de aulas de leitura em que a professora utilizou três contos e um filme. Os contos são *Ulomma: a casa da beleza* (SUNNY, 2006), *Okpija* (SUNNY, 2006) e *Kiriku e a feiticeira* (Roberto BENJAMIN *et al.*, 2006) sendo que este último é também o título do filme que foi exibido nas semanas subsequentes. A apresentação e análise não serão estabelecidas cronologicamente em relação aos discursos produzidos, pois a preocupação é de reuni-los de acordo com as categorias. É necessário fazer uma ressalva no sentido de que alguns dos episódios analisados a seguir foram interpretados tanto em categorias de limites quanto de avanços, já que embora do ponto de vista das relações raciais possam representar mudanças positivas, no que se refere à construção social acerca do continente africano pode indicar limitações.

6.2 Branquidade como norma: os limites entre alteridade e ideologia

É concordando com a tarefa do antirracismo que a proposta desta seção é discutir quais os limites verificados na branquidade no que se refere à criação ou reprodução de ideologias racistas, e a construção de elementos relacionados à alteridade e reconhecimento do Outro como ser constituinte de sua própria identidade branca.

Como já informado, a professora participante da pesquisa na Escola B, professora de literatura de todas as turmas no período da manhã, foi heteroclassificada por branca, tendo suas características associadas ao modelo do imaginário coletivo de Curitiba, de uma cidade que teve sua imagem construída como sendo eminentemente de origem europeia (especialmente italiana – quando se refere ao bairro onde a escola se localiza). Sua formação, em História e Geografia e magistério em nível médio, habilitou-a a trabalhar com crianças do ensino fundamental, mas foi possível verificar que sua atuação vai além do ato de lecionar. Seu comprometimento com a escola acabou por delegar-lhe novas funções, como a de ser responsável, voluntariamente, por elaborar as notícias e publicá-las no *site* da escola:

01 [...]

02 **P:** Festividades, eu saio distribuindo papelzinho, tirinhas do

03 endereço da escola. E daí quando eles vem no Comunidade
04 Escola no sábado e no domingo eles podem ter acesso no
05 horário do curso, podem entrar e acessar porque já quando liga
06 o computador com a página inicial da escola.
07 [...]
08 **Pq:** Ah, deve ser legal um trabalho assim, né, de poder colocar
09 as coisas que a escola produz, né.
10 **P:** Daí tem que ficar correndo atrás de notícia né, então, tem...
11 **Pq:** Ah, mas você tem hora reservada pra isso...
12 **P:** Eu tenho a segunda-feira dois horários. Só que às vezes, o
13 que que acontece? Sally, eu preciso que você venha tirar uma
14 foto aqui comigo. Daí de onde eu to eu tenho que sair
15 [...]
16 **P:** E tirar foto, sabe? Ou às vezes a Valerie [a diretora] chega pra
17 mim e diz: Sally, tem tal notícia que dá pra pôr no portal. Aí
18 quando eu tenho um tempinho vago eu vou lá, vasculho com ela
19 o que que é direitinho tudo, né, que nem aquele, aquele () que
20 veio da câmera.
21 **Pq:** Sim
22 **P:** Ela “Sally, coloque no portal”. Então ela já me mandou daí. E
23 à tarde quando eu tenho um horariozinho que eu vou dar uma
24 olhada pra pôr no meu arquivo.
25 **Pq:** Mas você é regente à tarde?
26 **P:** Eu sou regente à tarde.
27 **Pq:** Nossa, deve ser uma loucura!
28 [...]
29 **P:** Não porque na verdade ele é um trabalho voluntário.
30 **Pq:** Ah.
31 **P:** A gente não ganha por isso, sabe, então pega quem quer.

Contudo, o destaque de sua atuação profissional revelou-se muito mais de interesse desta pesquisa no que se refere à abordagem pedagógica sobre a representação do continente africano. É o que será apresentado a seguir.

a) A alteridade e o reconhecimento das diferenças

Com limitações bem demarcadas, certamente, a postura da professora das turmas pesquisadas serviu para romper com estereótipos também construídos no bojo desta pesquisa, seja por mim enquanto pesquisadora e militante, seja pelo próprio contexto de estudo voltado para as relações raciais. Pesquisas diversas apontaram para problemas relacionados à forma de abordagem pedagógica acerca da “cultura afro” por parte de professoras da educação básica⁷⁸ e, de certa forma, o olhar deste estudo também foi direcionado para encontrar tais elementos.

⁷⁸ Como demonstrou o capítulo 4.

Buscando elucidar e evidenciar características de destaque (positivos e negativos) na atuação de uma professora branca na forma de encaminhamento das leituras, inicialmente indicarei aspectos positivos, tendo como suporte teórico estudos sobre branquidade. É o caso, por exemplo, do produzido na 4ª B, no dia 05/06/2009:

- 01 **P:** O que que a gente percebe do comportamento da Okpija,
02 gente? // O que que a gente pode perceber? // Por que que ela não
03 se casou cedo?
04 **Gⁿ:** Porque ela sempre rejeitava os maridos.
05 **P:** Mas por quê?
06 **AS:** Porque ela se achava bonita.
07 **P:** Ela se achava bonita.
08 **GEORGE:** Mas num era bonita.
09 **P:** Ela era bonita. Todos achavam ela muito bonita. E realmente
10 era muito bonita. / Só que ela tinha um pequeno problema, né, ela
11 tinha uma vaidade muito grande. Será que é legal, né, a gente ter
12 essa vaidade, achar que é melhor do que os outros?
13 **AS:** Não.
[...]
14 **P:** E me diga uma coisa: é... ela se achava, né e realmente ela era
15 muito bonita, / né? É... e aí você, daí alguns disseram: “ah
16 professora mas ela não era bonita não ela era feia”. Por que ela
17 era feia? Por que vocês acham que ela era feia?
18 **M¹:** Eu não sei.
19 **G¹:** Eu não falei nada.
20 **P:** Acho que foi você, Ryan?
21 **AS:** Foi.
22 **P:** George, por que que você acha, / não, a gente tá conversando.
23 Não to dizendo se tá certo ou tá errado, quero saber a opinião. Por
24 que você acha que ela era feia? Vou mostrar de novo pra você
25 olhar bem pra ela pra não... pra [não
26 **GEORGE:** [Ah, por causa do rosto dela, professora, cheio de
27 enfeite.
28 **P:** Por causa do [rosto.
29 **G²:** [O rosto não tem nada de enfeite.
30 **GEORGE:** Tem sim, tem umas bolinhas.
31 **P:** Tem, ela tem alguns desenhos no rosto.
32 **G²:** Ah.
33 **AS:** [().
34 **GEORGE:** () que ela é indiana.
35 **P:** E me diga uma coisa, e aquelas pessoas que usam piercing,
36 põem piercing aqui na sobrancelha,
37 **GEORGE:** [Nossa eu acho ridículo, horrível!
38 **G²:** [No nariz.
39 **P:** [No nariz?
40 **G²:** [Na língua.
41 **GEORGE:** Nossa eu acho ridículo!
42 **P:** Elas também, elas também têm (), Elas são feias?
43 **AS:** [Sim.
44 **AS:** [Não. ().
45 **G³:** O professora, professora, meu primo tá assim, ó: ele coloca
46 uma bola assim, ó.

47 **P:** E me diga uma coisa, e aqueles meninos que fazem topete,
48 passam gel no cabelo pra ficar arrepiadinho, eles são feios?
49 **AS:** [Sim.
50 **AS:** [Não.
51 **P:** [É uma maneira de se arrumar.
52 **AS:** Eu uso assim, professora.
53 **P:** É? / E aquelas meninas que fazem os frufuzinhos, põem as
54 presilhinhas, arrumam [maria-chiquinhas,
55 **Gⁿ:** [Ridículas! Acho elas ridículas!
56 **P:** Elas também são feias?
57 **AS:** [Sim.
58 **AS:** [Não.
59 **P:** Olha só, em todas as perguntas que eu fiz eu ouvi sim e não
60 **AS:** ().
61 **P:** Uma parte sim e uma parte não. Então olha só, gente, na
62 verdade, / é bem o caso lá da Ulomma, né, que a professora Charlotte
63 contou semana passada. / É... não existe o feio.
64 **Gⁿ:** A Ulomma é feia porque ela é careca.
65 **P:** Mas ela não é feia, sabe por quê? Porque lá na tribo onde ela
66 mora, é... [ter
67 **Gⁿ:** [Tudo careca.
68 **P:** [A cabeça raspada é um sinal de nobreza e um sinal de beleza.
69 **M¹:** E se a gente raspasse a cabeça?
70 **AS:** [() (Risos).
71 **P:** [Pra nós ia ser normal?
72 [...]
73 **P:** Pois é, olha lá. O Marvin tem a cabeça raspada, vocês é...
74 deram risada.
75 **AS:** É a maneira [().
76 **P:** [Por que o que acontece? / É uma coisa normal?
77 **AS:** [Não.
78 **AS:** [É.
79 **P:** Pra nós é normal?
80 **AS:** [É.
81 **P:** [É normal ()? Por que normal?
82 **AS:** [Não é normal.
83 **P:** [(). Né? / Então, o que que [acontece,
84 Então olha só, / como disse o George, né, ela é feia porque ela
85 tem uns desenhos, né? Então veja (), qualquer pessoa que tenha
86 algo () vai se tornar feia?
87 **AS:** Não.
88 **P:** Não. Até porque lembram que nós estamos vendo contos
89 africanos. / Então, assim como vocês estão vendo na novela / do
90 *Caminho das Índias*,
91 **Gⁿ:** É massa.
92 **P:** Então o que que acontece? Aquela parte do mundo, né, na
93 Ásia e na África, as pessoas têm por é... tradição,
94 **M³:** Aquele carinha careca, lá que tem aqueles negocinhos...
95 **P:** Isso! Eles têm por por símbolos, né, por por maneiras, [por
96 costumes,
97 **Gⁿ:** () é um Dalit.
98 **AS:** ().
99 **P:** Então olha só, eles têm, por tradição esses costumes, / né, e a
100 gente pode pensar, bem aquilo, né, é feio pra mim, mas pruma
101 outra pessoa é bonito. O George de topetinho e gel pode ser feio,

102 mas para uma outra pessoa pode ser bonito, né? A... Grace, de
103 touquinha na cabeça aqui pode estar feia para alguns, pra alguns
104 ela pode estar bonita. / [A Marie, com o cabelinho preso, pra
105 alguns pode estar feia, pra outros pode estar bonita.
[...]

Neste momento, verifica-se uma tentativa da professora de propor às crianças uma nova forma de interpretação acerca das diferenças. Usando como exemplo a novela *Caminho das Índias*⁷⁹ que foi, inclusive, uma “leitura” feita por algumas crianças de outras salas, a sua abordagem tenta despertar nas/os alunas/os novas perspectivas para o reconhecimento e valorização das diferenças, como sendo marcas culturais presentes em todas as sociedades. A sugestão proposta por uma aluna (linha 69) “E se a gente raspasse a cabeça?” amplia o debate para a perspectiva da alteridade, em que o “Outro” pode se transmutar no “Nós”. E neste trecho como em diversos outros, mesmo que com dificuldades, a professora não se omite do debate. Pode-se considerar, portanto, que sua postura acaba por não promover o *silêncio* (SILVA, 2008a) como forma de omissão acerca dos preconceitos.

Sob a perspectiva proposta por Moita Lopes (2002) para a interpretação dos discursos no espaço escolar, é possível considerar que a postura da professora ao não se furtar da promoção de um debate crítico sobre as diferenças responsáveis por construir as hierarquias entre a estética africana e a ocidental, favorece para a construção de identidades que têm sua base fundada na alteridade. Esta inferência é possível se concordarmos com a afirmativa de que “[...] os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado” (MOITA LOPES, 2002, p. 38).

É possível considerar outros elementos sobre tal episódio: levando-se em conta a fragilidade ainda vigente em cursos de formação sobre propostas teórico-metodológicas de encaminhamentos acerca da forma mais “adequada” de se abordar a(s) cultura(s) africana(s), a postura de tal professora surpreende, sobretudo, se considerado do ponto de vista de sua posição numa escala de branquidade, do grupo que poderia afirmar: “[...] o significado de ser branco é a possibilidade de escolher entre revelar ou ignorar a própria branquitude... não nomear-se branca...” (PIZA, 2002, p. 75). Tal postura remete ao que Helms (1990, *apud* Bento, 2002) propõe como uma sequência de estágios pelos quais uma pessoa branca pode passar até desenvolver a *autonomia*, ou seja, “a internalização de uma nova percepção do que

⁷⁹ Novela exibida pela emissora TV Globo durante o ano de 2009 abordou como tema os costumes e tradições, sob a concepção e perspectiva de sua autora, Glória Peres, da população indiana, dividida em castas e religiões.

é ser branco [...] [em que o]s sentimentos positivos [...] energizam os esforços pessoais para confrontar a opressão e o racismo na sua vida cotidiana” (BENTO, 2002, p. 44).

É possível, portanto, considerar que, independentemente de maior ou menor qualidade na formação específica sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, a opção teórica da professora pelo não-silenciamento ou omissão acerca do que sabia sobre a cultura africana demonstra seu posicionamento, se não autônomo em relação a sua condição, pelo menos aproximado e em constante evolução.

Em outro momento da mesma aula, uma explanação da professora sobre a decisão de solicitar às crianças que produzissem uma ilustração, informam a sua preocupação acerca das representações das crianças sobre sua autoimagem:

- 106 **P:** Eu gosto de pedir até pra ver o que vai vir na ilustração. [...] Até
107 porque na ilustração é... é... aquilo que a gente tem, eu tenho feito um
108 curso de História e a... a nossa professora trabalha, né, tem a questão
109 da...
[...]
110 **P:** Da miscigenação que é hoje, né, mais a cidade, né, porque a gente
111 () de Curitiba.
112 **Pq:** Hum-hum.
113 **P:** A miscigenação e o que que acontece? Daí ela fez até pediu pra que
114 a gente fizesse um auto-retrato pra gente se conhecer. Então o que que
115 acontece? Tem crianças que às vezes fazem os desenhos e colocam lá o
116 cabelinho loirinho, né?
117 **Pq:** Porque é a idéia que a criança quer se representar, né?
118 **P:** É.
119 **Pq:** Ela quer ser vista daquela forma.
120 **P:** É. / Então eu até, a Charlotte não tinha falado que queria desenho
121 não, mas eu acho legal ilustrar porque eu quero ver até que ponto eles
122 registram.
123 **Pq:** Sim. Como eles vão ilustrar uma personagem de pele escura, né?
124 **P:** É. Porque não se tem não se tem contos assim, né?
125 **Pq:** Hum-hum.
[...]
126 **P:** Né, e e daí ela... eu quero ver como é que eles fazem essa questão do
127 retrato, a questão de se colocar ali, / né, / que eu acho interessante.

Quando proponho que a postura pedagógica da professora indica uma percepção de sua branquidade sob uma perspectiva mais além do que o mero *contato* inicial apontado por Helms (1990 *apud* Bento, 2002), esta afirmação apresenta-se neste trecho, em que esta profissional evidencia o quanto a formação proporcionada por meio de cursos de capacitação têm lhe auxiliado na compreensão das relações Étnico-Raciais do país. A maneira como adquire esta percepção chama a atenção pelo fato de se relacionar ao que a Educação das Relações Étnico-Raciais propõe, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas:

[...] há necessidade [...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 8).

Portanto, é possível concordar com Bento (2002) que a adoção de atitudes e posturas diferenciadas que a construção social estabelece na relação entre pessoas brancas e negras, pode ser construída com base não só na interação crescente com pessoas negras – fator relevante como afirma também van Dijk⁸⁰ (2008b) – mas também na preocupação de compreender o “racismo institucional e cultural [que compõe a sociedade], o que pode assinalar o início” (BENTO, 2002, p. 43) de um outro estágio de evolução de uma identidade branca racial não-racista.

Ainda na mesma turma e dia, um diálogo entre a professora e que, constantemente preocupava-se em estabelecer um diálogo aproximado comigo, foi sobre o seguinte tema:

- 128 **Pq:** E daí você fez no primeiro ciclo a leitura?
129 **P:** E daí então, no primeiro ciclo eu quero ver se faço, então eu
130 comecei eu comecei eu fiz com eles dois contos Green, né?
131 **Pq:** Hum-hum.
132 **P:** Contos europeus. Aí fiz a Ulomma essa semana. Vou fazer a
133 Okpija. E vou pegar contos chineses.
134 **Pq:** [Ah, que legal!
135 **P:** [Então, e tem os contos indianos. / Então eu quero fazer a... aí
136 vários contos de vários de vários [países.
137 **Pq:** [De várias culturas diferentes.
138 **P:** De várias culturas, exatamente, né, pra montar uma atividade neste
139 sentido, né?
140 **Pq:** Ah, é uma idéia...
141 **P:** Porque quando começou eu falei “Meu Deus” e agora eu acho que
142 eles tendo o (), que a gente trabalha também, e como eu sei que tem
143 o acervo porque no curso de História a professora disse: Olha, ()
144 contos chineses que chegaram () materiais pra escola, então
145 aproveitem! / Então, daí eu quero ver se eu faço, à medida que eu for
146 trabalhando com eles eu vou trabalhando com o primeiro ciclo
147 também.

⁸⁰ Van Dijk (2008b, p. 15) defende: “De fato, muitos [brancos] são não-racistas e/ou anti-racistas devido a experiências pessoais com racismo, sexo, preconceitos de classe social ou outras formas de marginalização e exclusão, bem como devido ao discurso veiculado ocasionalmente na mídia sobre o tema ou através de contatos com membros de grupos minoritários”.

Mais uma vez, os cursos de capacitação (e o incentivo da presença desta pesquisa de cunho observatório participante) auxiliaram a professora na ampliação de suas possibilidades de trabalho com a literatura infanto-juvenil para além do cânone, ou seja, dos modelos tradicionais de literatura. Esta atitude interfere diretamente na formação das crianças acerca das diferenças étnico-raciais, culturais, sociais e econômicas, além de atuar de forma relevante na constituição de sua formação identitária, conforme defende Ware (2004): “[o] esforço necessário para que o sujeito se identifique com as histórias e contextos de outras culturas oferece-lhe uma oportunidade de interpretar sob uma nova luz aquilo que é conhecido em sua própria cultura” (WARE, 2004, p. 16).

Outro episódio bastante ilustrativo de uma construção discursiva sob a perspectiva da alteridade revelou-se na 4ª A, no dia 10/07/2009, última aula do semestre e da pesquisa de campo. Após assistirem ao filme nas aulas anteriores, a professora propôs às crianças um debate sobre as diferenças entre as mulheres retratadas no filme e as mulheres ocidentais.

- 01 **P:** [...] Então hoje a gente vai pensar sobre duas diferenças que a gente
02 vai fazer um paralelo: do que acontecia lá / e o que acontece / conosco.
03 Então na nossa sociedade, porque lá é um tipo de sociedade, né, com
04 determinados costumes e nós temos uma determinada sociedade com
05 também determinados costumes, né, não somos iguais. Então eu quero
06 que vocês pensem // então lá no filme // do Kiriku, eu quero que vocês
07 pensem um pouquinho // nas mulheres, /tá? Então e // hoje, Brasil,
08 Curitiba, né, nossa sociedade, pode até estar acontecendo ao mesmo
09 tempo, mas lá no filme como nós não estamos naquela região, nós
10 estamos nesta região, nós estamos nesta sociedade [...]
11 [...] **P:** Essas mulheres aqui elas trabalham?
12 **AS:** Não.
13 **P:** Elas cuidam dos filhos?
14 **AS:** Sim.
15 **P:** Então também tinha isso aqui né: cuidar dos filhos.
16 **G²:** Mais ou menos né, professora, porque elas deixavam os filhos
17 soltos na mata.
18 **P:** É, mas elas sabiam onde tava, né, as crianças estavam juntas, mas
19 lembram que quando elas foram buscar água tinha uma outra que foi
20 junto?
21 [...] **P:** Então, aqui a mãe do Kiriku é diferente das nossas mães ()
22 **G⁴:** É desprotegida.
23 **AS:** [().
24 **Gⁿ:** [É irresponsável.
25 **P:** Ela era irresponsável?
26 **AS:** [Não!
27 **LISA:** [Ela é responsável, só que ela sabia aonde o filho ia ().
28 **G⁴:** [Não tinha perigo antigamente.
29 **LISA:** [É.
30 **P:** Porque as crianças andavam juntas, né, então elas sabiam que até

31 determinado lugar elas poderiam ir e as crianças também sabiam. Se
32 passasse determinado lugar já era território da Karabá, então se passasse
33 as mulheres tinham medo e as crianças tinham medo, então todos
34 respeitavam. Então, a gente pode dizer que essa mãe ela não é
35 irresponsável. Porque ela cuidava, ficavam atentas. Mas, ela era uma
36 mãe /
37 [...] **P:** Mas também era uma mãe, vou colocar essa palavra mas não seria
38 bem essa, era uma mãe liberal (). A gente pode dizer que ela liberal
39 nesse sentido de que ela se preocupava com o filho, mas ela não se
40 preocupava porque ela sabia que o filho estava ali.

Este aspecto denota o interesse da professora em promover uma interpretação diferenciada do que algumas crianças conceberam como negligência por parte das mães personagens do filme. Aparentemente, este episódio não teria nenhuma relevância, mas retomando alguns adjetivos e conceitos atribuídos como “típicos” do comportamento africano como “primitivismo” e “selvageria”, por exemplo, qualquer impressão negativa construída acerca deste grupo humano pode reificar tais pré-concepções. Em um estudo sobre a infância, e discutindo acerca da relação entre “Norte e o Sul”, Fúlvia Rosemberg (2006) aborda elementos que se relacionam a esta análise. Para ela, há um “uso estratégico da infância em processo de dominação social [como] uma constante nas relações entre o norte ‘civilizado’ e o sul ‘selvagem’” (p. 49, destaques da autora). Diante disso, a autora apresenta, brevemente, um estudo de Nancy Scheper-Hughes, antropóloga norte-americana que foi premiada por pesquisar o comportamento de mães de uma região rural da Zona da Mata em Pernambuco. Ao concluir que a negligência das famílias, sobretudo das mães, é tão expressiva, a pesquisa desta antropóloga, comenta Rosemberg (2006. p. 67), “passou a ser narrada pela mídia (internet) norte-americana como ‘mães pobres brasileiras que matam seus filhos’” (destaques da autora). E embora outros pesquisadores, inclusive norte-americanos, tenham apontado em suas pesquisas o empenho de famílias daquela região para salvar as crianças, estudos como desta antropóloga contribuem para a manutenção de uma representação em que pobreza associa-se à negligência e omissão por parte de pais e mães.

Neste sentido, e comparando estes dois contextos de análise bastante aproximados – por ambos serem pautados em preconceitos –, a postura da professora em desenvolver um debate mais consistente auxiliou na possível alteração, para algumas crianças, da imagem de negligência de mães africanas.

Os apontamentos desta seção forneceram considerações especiais e diferenciadas do que a maioria das pesquisas com tal perfil encontrou como resultados. Separando os limites e dificuldades de um sistema educacional marcado pelo eurocentrismo e por parte da formação

inicial de profissionais da educação no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais, foi possível constatar que atuação desta professora apontou caminhos bastante relevantes para o contexto atual de elaboração de propostas pedagógicas coerentes com os preceitos legais de reconhecimento e valorização das diferenças.

A proposta, a seguir, é de apresentar elementos que, do ponto de vista da constituição da branquidade como norma, foram identificados como limites.

b) A ideologia da branquidade como norma

Embora elementos de avanços existam no que se refere à branquidade como componente não mais de uma perspectiva normativa e sim de uma possibilidade de reconhecimento das diferenças, é possível ainda definir alguns episódios como sendo frágeis por estabelecerem-se em uma linha tênue entre a valorização e a folclorização. No dia 05/06/2009, na 4ª B, alguns trechos suprimidos em uma análise anterior serão agora apresentados para a elaboração da interpretação que virá a seguir:

- 92 **M¹**: E se a gente raspasse a cabeça?
93 **AS**: [() (Risos).
94 **P**: [Pra nós ia ser normal?
95 **AS**: (). Pinduca!
[...]
96 **P**: [É normal ()? Por que normal?
97 **AS**: [Não é normal.
98 **P**: [(). Né? / Então, o que que [acontece,
99 **Gⁿ**: É a Pinduca!
100 **P**: Hã?
101 **Gⁿ**: A farinha, a marca da farinha.
102 **P**: Quem é a marca da farinha?
103 **Gⁿ**: [Pinduca!
104 **P**: [Aqui quem tem a marca da farinha Pinduca?
105 **Gn**: [Porque ele é careca!
106 **Gn**: [Ele é o Pinduca!
107 **P**: Ah...
108 **Gⁿ**: Professora eu raspo o cabelo e ninguém me chama de
109 Pinduca.
110 **AS**: ().
111 **M²**: Porque sua cabeça é gordinha e ().
112 **P, AS**: (). (Risos)
113 **P**: Então [olha só,
[...]
114 **P**: Então, é... a gente vai...
115 **Gn**: Professora, o Billy com o cabelo arrepiado!
116 **P**: O Billy com todo o cabelo arrepiado ().
117 **AS**: (Risos) ().
118 **P**: Olha só, então o que que acontece? Às vezes o cabelo da gente

- 119 ele realmente é arrepiadinho, a gente pode até tentar [().
 120 **G¹**: [O meu cabelo é arrepiado, professora só que eu passo gel daí
 121 ele fica arrepiado
 122 **P**: [Por conta
 123 **G¹**: [() fica normal.
 124 **P**: [Por conta que a gente tem os redemoinhos na cabeça e eles deixam
 125 os cabelos oriçadinhos mesmo. / Alguns podem achar
 126 feio, alguns podem achar bonito. De repente alguém vai achar: nossa,
 127 Billy, você fez um penteado novo? // [Né?
 128 **Gn**: [Ê, professora, a Jaqueline nem penteou [o cabelo ().
 129 **P**: [Às vezes tem, quan quantas pessoas saem com o cabelo sem pentear
 130 só fazem assim, ó: pegam, passam os dedos assim, “ai tá bom, pronto!”
 131 **AS**: [().
 132 **G²**: Meu irmão é um destes, só faz assim, ó.
 133 **P**: [Então, é uma maneira de viver.
 134 **G³**: [Seu irmão tem o cabelo liso também, né?
 135 **G²**: [Só que ele usa boné, por isso ele fica assim.

A supressão do trecho refere-se à menção, feita por algumas crianças, ao apelido provavelmente atribuído a um aluno que mantém a cabeça raspada. O encaminhamento dado a esta questão pela professora não se procede como adequado, já que os apelidos são marcas constantes do relato de crianças, sobretudo negras⁸¹, acerca da forma são tratadas por colegas (CAVALLEIRO, 2006, OLIVEIRA, 1993). Portanto, o encaminhamento dado a esta questão pela professora não deveria ser de omissão. Desta vez, a opção da professora em não ampliar o debate, o que poderia propor alternativas de combate aos *estigmas* que são presentes no espaço escolar, acaba por revelar uma omissão ou um *silenciamento* (SILVA, 2008a) diante de um dos “carros-chefes” das manifestações discriminatórias.

Outro aspecto levantado neste trecho diz respeito aos tipos de cabelo: ao apresentar explicações sobre os motivos que deixam o cabelo “arrepiado” (linhas 118-119), a professora toca no cabelo de algumas crianças para exemplificar melhor. Neste sentido, é possível inferir sobre as dificuldades que seria se ela tentasse atribuir esta mesma explicação na 4ª C, onde a incidência de crianças negras é maior e uma menina especificamente tem o cabelo crespo, sendo que nos primeiros dias de minha presença na escola ela usava um aplique de tranças *canecalon* que apresentavam uma estética visual comprometida, pelo fato de o cabelo já ter crescido bastante e não ter sido feito o reaplique; e nos últimos dias, ela havia retirado as tranças e usava seus cabelos crespos e presos. Qual seria a reação das demais crianças e desta

⁸¹ Em uma experiência empírica pude vivenciar, neste ano letivo de 2010, uma situação em que um aluno negro do ensino médio recebeu este mesmo apelido de “Pinduca”. Em conversa com a turma, a “justificativa” dada foi em função de o aluno ser negro e ter a cabeça raspada. Procurei estabelecer um debate sobre o tema e acredito que alguns aspectos tenham sido alterados na perspectiva de grande parte dos alunos que atribuíram este apelido.

própria aluna? Quais possíveis comentários surgiriam da situação? Além disso, e se a professora escolhesse essa aluna para fazer tal demonstração?

Portanto, utilizando elementos apontados por Thompson (2002), é possível interpretar este episódio com resquícios de *estigmatização* (ANDRADE, 2004) por parte de algumas crianças e posterior *silêncio* (SILVA, 2008b) por parte da professora diante da aceitação do apelido atribuído a um aluno.

O próximo episódio ocorreu no dia 03/07/2009 na 4ª B, quando as crianças estavam assistindo à parte final do filme *Kiriku e a feiticeira*, que havia iniciado na aula anterior (dia 26/06/2009). O trecho compilado a seguir corresponde a mais de 4 minutos de exibição da última cena do filme, quando os homens da aldeia retornam junto com o avô de Kiriku. Eles estão tocando tambores e dançando.

- 01 **G¹**: Parece uns macaquinho (Risos)
01 **G²**: Batendo, né? (Risos).
02 **G¹, G²**: ().
03 **G¹**: Parece uns macaco, cara!
04 **Gⁿ**: Todos macaquinhos!
05 **G³**: Ó o pai do Kiriku ali!
06 **G³**: Ó o pai do Kiriku!
07 **G¹**: É o pai do Kiriku?
08 **G³**: Ali, ó!
09 **G¹**: Kiriku! (Risos)
10 **G²**: É o Kirikão!
(Risos)
11 **G²**: É o pai dele! Parece ().
12 **Gⁿ**: Todos macaquinhos!
13 **P**: Gostaram do filme, gente?
14 **AS**: Sim!
15 **P**: Legal, né?
16 **G¹**: Professora, traz mais filme igual este.
17 **G²**: Traz o Negrinho do Pastoreiro!
18 **P**: Então olha só, gente, () final, né? O que que vocês acharam do
19 filme?

Os comentários feitos pelas crianças não foram tema de pauta do debate que a professora desenvolveu na sequência. Para estabelecer a interpretação sobre este episódio, será preciso descrever alguns aspectos sobre a professora e os produtores do discurso. A professora, que estava de pé ao lado do aluno que emitiu o primeiro comentário (linha 1), continuou ali até o momento quando outro aluno fez o comentário sobre o pai de Kiriku (linha 10). A posição de ambos era próxima à porta que se localizava a frente da sala, ao passo que eu – que ouvi o comentário independentemente de ter sido captado pelos dois gravadores (e o foram) – estava no fundo da sala em uma fileira do meio. Diante disso, é possível propor três

hipóteses acerca do silêncio por parte da professora: i) ela não ouviu tais comentários (o que de certa forma parece impossível, dada a distância); ii) ela não considerou relevante o tema e/ou concordou que as ilustrações realmente indicaram características daqueles homens parecidas com as de macacos, ou, ainda; iii) por não saber como encaminhar a situação, optou por ignorar ou *silenciar-se* diante do fato.

Como este trabalho propõe interpretar “se o sentido, construído e usado pelas formas simbólicas, serve ou não para manter relações de poder sistematicamente assimétricas” (THOMPSON, 2002, p. 16), e nem sempre estes tipos particulares de formas simbólicas “são ideológicos em si mesmos” (THOMPSON, 2002, p. 16), o exercício de análise e interpretação deste episódio exige uma atenção especial do ponto de vista da dimensão que tais comentários têm para as relações raciais no Brasil.

Recorrendo ao que Apple (1996) aponta sobre a branquidade como um “conceito espacial” (p. 36), a proposição defendida pelo autor converge com os efeitos que o *silenciamento* por parte da professora criou:

Isto requer que vejamos a branquidade como sendo ela mesma um termo relacional. O branco é definido não como um estado, mas como uma relação com o preto, ou com o marrom, ou amarelo, ou vermelho. O centro é definido como uma relação com a periferia.

Nos nossos modos usuais de pensar essas questões, a branquidade é algo sobre o qual não temos que pensar. Ela está simplesmente aí. Trata-se de um estado naturalizado de ser. Trata-se de uma coisa ‘normal’. Tudo o mais é o ‘outro’. É o lá que nunca está lá. (APPLE, 1996, p. 39-40).

A *naturalização* com que o fato ocorre e é ignorado reitera a constatação do autor de que a branquidade atua de modo a não reconhecer o que não se relaciona com sua construção identitária. Assim, se acrescentada de outras estratégias e modos de operação da ideologia, é válido caracterizar este episódio como uma marca da ideologia racista operando de maneira latente por meio da recepção de formas simbólicas. Sobretudo o *expurgo do outro*, *estigmatização* e *silêncio* são os modos mais evidentes pelos quais foi possível interpretar tal micro-cena.

Outros episódios seriam passíveis de análise nesta seção, assim como na seção anterior que buscou apresentar elementos positivos no que se refere ao reconhecimento das diferenças e perspectiva da alteridade. Mais do que evidenciar a ideologia, o interesse nessas categorias em particular foi de desenvolver um olhar sobre a branquidade, por considerá-la como um aspecto necessário de ser tematizado quando se aborda as relações raciais. Tal opção, ainda, possibilita considerações ampliadas sobre a formação docente de professoras/es brancas/os e a

sua atuação na promoção – ao lado de professoras/es negras/os – de um modelo pedagógico antirracista. É o que também defende Giroux (1999):

À medida que os jovens brancos lutam para encontrar um espaço cultural e político a partir do qual falem e ajam como cidadãos transformadores, é importante que educadores tratem daquilo que significa pedagógica e politicamente ajudar os estudantes a rearticular a branquidade como parte de uma política cultural democrática. Embora seja imperativo que uma análise crítica da branquidade trate de seu legado histórico e de sua cumplicidade com a exclusão e a opressão racistas, é igualmente crucial que tal trabalho possa distinguir entre a branquidade como identidade racial que é não-racista ou anti-racista e aqueles aspectos da branquidade que são racistas [...](GIROUX, 1999, p. 114).

6.3 Ideologia e discurso para a construção de imagem da África

Se, ao considerar que houve, ao longo da história da educação brasileira, uma explícita intenção de descaracterizar a história da população africana e de suas origens, estamos concordando que a necessidade de alteração no que se refere à formação continuada, à produção de material didático e metodológico é urgente. A polêmica, então, gira em torno da literatura infanto-juvenil (bem como da literatura adulta) por conta das características e peculiaridades destas produções. Ora, se pesquisas diversas, algumas citadas inclusive nesta dissertação anteriormente, apontam para os danos causados pela representação didatizante da literatura infanto-juvenil, como agora propor que este gênero literário sofra alterações para atender aos interesses de uma educação das relações étnico-raciais? Não se trata, portanto, de ideologia (no sentido thompsoniano) também? Uma das respostas possíveis é não. Não se trata (em princípio e obviamente) de ideologia por não ser a utilização ou criação do sentido a serviço do estabelecimento e sustentação de relações de poder assimétricas. Pelo contrário, a proposição de mudança refere-se justamente à tentativa de diminuir uma assimetria. O problema, contudo, persiste: é adequado interferir na produção artística de uma escritora ou escritor? Ou ainda, é adequado indicar, selecionar ou propor qual tema deve conter as obras produzidas e veiculadas na escola?

Embora tais perguntas não serão respondidas a princípio pois a proposta neste momento é de desenvolver a construção de um arcabouço argumentativo que será subsídio para a resposta proposta que virá a seguir, a pesquisa desenvolvida por Dalcastagnè (2008) relativa “a um corpus de 258 romances, que correspondem à totalidade das primeiras edições de romances de autores brasileiros publicadas pelas três editoras mais prestigiosas do País” (p. 89) buscando verificar dados referentes às personagens negras, apresenta uma consideração

bastante relevante e que vai ao encontro do que se propõe no presente estudo e que, de certa forma, ratifica a resposta negativa de que há uma tendência ideológica neste debate:

A pesquisa não comunga de nenhuma noção ingênua da mimese literária – que a literatura deva ser o retrato fiel do mundo circundante ou algo semelhante. O problema que se aponta não é o de uma imitação imperfeita do mundo, mas a invisibilização de grupos sociais inteiros e o silenciamento de inúmeras perspectivas sociais, como a dos negros. A proposta, então, é entender o que o romance brasileiro recente – aquele que passa pelo filtro das grandes editoras, atinge um público mais amplo e influencia novas gerações de escritores – está escolhendo como foco de seu interesse, o que está deixando de fora e, enfim, como está trabalhando as questões raciais (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 89).

Para a apresentação das categorias a seguir consideradas como limites, é importante, portanto, considerar tal afirmação de Dalcastagnè (2008) pelo fato de expressar intenções e interesses convergentes com o que é proposto neste trabalho. O “filtro”, do qual a autora se refere e que dificulta a difusão de uma literatura para além do cânone, pode atuar de modo ideológico, reificando representações sociais que depreciam determinados grupos e valorizam outros, numa relação, portanto, assimétrica e hierárquica. É o que será possível verificar a seguir.

a) A África tribal: os limites na construção do imaginário infantil sobre povos africanos e suas culturas

Nesta categoria, a análise possibilitou a identificação de todos os modos gerais apontados por Thompson como sendo pelos quais a ideologia pode operar. As estratégias correspondentes a tais modos foram: *narrativização*, *naturalização*, *simbolização da unidade*, *metonímia*, *estigmatização* e *expurgo do outro*. Por estarem inseridos em contextos específicos, a opção é de não apresentar os Modos Gerais quando alguma das estratégias for identificada. Assim, evita-se a repetição constante de um modo por mais de uma vez.

O momento a seguir aconteceu na 4ª C da Escola B quando, na semana anterior (dia 29/05/2009), havia sido a primeira aula de campo, ainda em caráter de observação. Na primeira aula, uma das pedagogas da escola é que havia feito, por meio de contação de histórias, a narração do conto *Ulomma: a casa da beleza*. A professora, portanto, ao retomar o tema (neste dia 05/06/2009) e comentar sobre a protagonista da próxima história (*Okpija*) diz:

01 P: Ela também / mora na África, tá, ela faz parte de uma tribo /
01 e, a gente vai observar / que neste conto acontece também algumas

- 02 situações que a gente tem que pensar, tá? Então eu quero que
- 03 vocês prestem bastante atenção, não quero que vocês conversem
- 04 agora, porque a gente vai // conversar [...]

Já na aula anterior, quando foi a pedagoga que realizou a contação de histórias, um aspecto havia sido evidenciado por seu discurso: a ideia de África tribal. Um recurso utilizado historicamente para a construção depreciativa da imagem do continente africano é a sua associação com a ideia de tribo. Historicamente este termo sofreu alterações na sua aplicação semântica, embora etimologicamente o vocábulo tenha como significado “grupo racial unido pela mesma língua, tradições e costumes e que vivem em comunidade sob um ou mais chefes” (LUFT, 2000, p. 651) sendo, portanto, passível de associação a qualquer grupo étnico. Porém, escolhas ideológicas marcam a sua real aplicação: generalizadamente não se encontra em exemplos midiáticos, sobretudo, expressões como “conflitos tribais” associados a guerras civis ocorridas na história recente europeia (como a guerra da Bósnia e antiga Iugoslávia, por exemplo) mas, frequentemente é possível identificá-la quando a referência é feita a grupos étnicos de países africanos. Um estudo italiano, de Bernardo Bernardi (1998), aponta elementos relevantes na correlação entre África e tribo:

No curso dos últimos cem anos da História da África se chegou à adoção dos conceitos de etnicidade e de etnia, pelo refuto ao uso, antes prevalente, de tribo e tribalismo. A palavra tribo, já obsoleta, foi ‘repescada’, na metade do século XIX pelos antropólogos evolucionistas, da linguagem bíblica e latina para indicar a organização de parentesco dos ‘povos primitivos’. Na Bíblia as ‘doze tribos de Israel’ afirmam a descendência de todos do patriarca Jacó. Na antiga Roma monárquica a tribo – *tribus* – era uma espécie de bairro pois indicava a distribuição territorial do parentesco, distinto em tribo urbana e tribo rústica ou do campo. O termo foi largamente aplicado às sociedades tradicionais africanas, mas a atribuição percebida de sentidos negativos torna-se ofensiva. No mesmo campo antropológico é descartada quando a concepção evolucionista de povos primitivos foi considerada errada. Na África independente o termo *tribo* soa impróprio e seu derivado tribalismo assumiu o significado sinônimo de atitudes conservadoras e retrógradas contrárias ao progresso político ou, comumente, com interesse pessoal a favor de parentes ou do próprio eleitor. Durante o processo Otieno⁸² o jovem filho do advogado morto refuta a palavra ‘tribú’, como notado, e se serve da expressão ‘grupos étnicos’ (p. 47, destaques do autor).

Neste sentido, a escolha pelo vocábulo ‘tribo’ ao invés de “grupo étnico”, “civilização” ou “nação”, por exemplo, denota uma negação da possibilidade de reconhecimento de um grupo humano como sendo civilizado, participante de um mesmo

⁸² Caso de “conflito étnico entre direito comum e direito consuetudinário” analisado pelo autor nas páginas 45-46.

patamar que o identifica como ser de características humanas. É o que afirma Augustinho Portera (2000, p. 138-139, destaques do autor): “[o] uso do termo tribo é criticado por relacionar-se a abordagem exterior e folclórica de povos africanos, contribuindo para mediar a imagem preconceituosa e estereotipada do ‘selvagem violento e primitivo’”.

Em análise de notícias jornalísticas da imprensa europeia, van Dijk (2008a, p. 146) identifica marcas do racismo por meio das escolhas lexicais:

Assim, a imigração é sempre definida como um problema fundamental, e nunca como um desafio, muito menos como um benefício para o país, freqüentemente é associada a um fardo financeiro. [...] O crime, ou os tópicos relacionados ao crime, tais como as drogas, são quase sempre entre os primeiros cinco retratos das minorias – inclusive focando no que é tido como crimes étnicos ‘típicos’, tais quais tráfico e venda de drogas, mas também definido como ‘terrorismo’ político [...] (Destaques do autor).

Não é adequado associar diretamente que o contexto de produção dos discursos analisados por van Dijk (2008a) tenha a mesma carga ideológica que os verificados na Escola B nas falas das duas professoras. Mas o que se verifica em relação à ideologia é que, ao servir para sustentar relações de dominação, ela é capaz de produzi-las em novos sujeitos. Em outras palavras, não há como reconhecer uma explícita intencionalidade das professoras em formar nas turmas analisadas a ideia de associação de grupos humanos africanos como “tribo”, mas é possível interpretar tais falas como ideológicas por serem frutos de acúmulo teórico (ou do senso comum) que representa a África como tribal (sendo sinônimo de atrasada, primitiva ou tacanha, por exemplo).

Em outros momentos, a ideia de tribo reaparece. Na 4ª B, no mesmo dia e sobre a mesma história a professora afirma:

01 **P:** Então olha só, eu vou contar a história o conto sobre a Okpija. Então
02 olha só, a Okpija é essa moça,
03 **G:** Horrível! (Risos)
04 **P:** Tá? Lembram que a... professora Charlotte havia comentado com
05 vocês / sobre a questão dos costumes, né? / Porque nós estamos falando
06 de tribos africanas / né, que nem nessa tribo, [...].

Mais uma vez a reiteração da África e das pessoas que lá vivem como sendo membros de grupos relegados a uma representação social inferiorizada é verificada neste momento. Mesmo ao ouvir – ou não ouvir, devido à distância entre ambas – de uma aluna da 4ª C⁸³ a

⁸³ Sua voz não aparece na gravação neste momento.

substituição do termo “tribo” por “aldeia”, a professora não reconhece a diferença semântica entre as duas palavras. Por três vezes a aluna troca o termo, o que sugere que seu entendimento sobre os efeitos que o vocábulo tribo representa foi ampliado provavelmente por meio de algum comentário de outra professora ou por meio de formação específica⁸⁴. Este mesmo momento será analisado posteriormente em outra categoria.

Em dois outros momentos na 4ª C a mesma aluna apresenta a sua escolha léxica. Após terminar a leitura do conto, a professora mostra as ilustrações do livro:

- 01 **P:** A Okpija e a Ulomma são parecidas?
[...]
02 **M¹:** Que a Okpija ela morava numa aldeia e a Ulomma num
03 castelo.
04 **P:** E que mais?
[...]
05 **P:** Então ela se achava muito, é isso?
06 **AS:** É.
07 **M²:** Ela se achava a gostosona só por causa ela era a mais bonita
08 da...
09 **M¹:** Da aldeia!
10 **M²:** Da tribo.
11 **M¹:** Eu num acho.

A professora não reconhece, mais uma vez, a preferência da aluna pela utilização do vocábulo. Mesmo considerando o fato de o conto não ter feito nenhuma menção ao local onde a história acontece como sendo uma tribo, a citação é constante. Observando os modos de operação da ideologia que, segundo Thompson (2002) podem operar – em circunstâncias particulares – para estabelecer relações assimétricas de poder, a correlação possível entre África tribal e ideologia é que há uma estratégia de “narrativização”, ou seja, “a expressão de idéias legitimadoras em histórias que retratam o passado e tratam o presente como tradição eterna e aceitável” (SILVA, 2008b, p. 46). A ênfase na construção de uma imagem do continente africano como primitivo reitera a uma *narrativização* de atraso e falta de desenvolvimento. E tal estratégia relaciona-se com outras duas: a “naturalização”, por reificar “um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode[ndo] ser tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais”

⁸⁴ Um vídeo de bastante circulação nas escolas e cursos de formação de professoras/es (além da televisão) chamado “A cor da cultura” apresenta uma pesquisa feita com dez pessoas de uma grande cidade sobre a imagem que têm da África. Utilizando os vocábulos: desenvolvimento X atraso, saúde X doença, riqueza X pobreza, instabilidade política X estabilidade política, tribo X civilização, as pessoas deveriam escolher as palavras que mais representavam a imagem de África. E o resultado apontou que a maioria das pessoas identifica o continente como palavras de sentido negativo. Este vídeo foi por alguns anos veiculado no canal Futura, uma outra possível fonte para esta aluna que fez a intervenção durante a aula.

(THOMPSON, 2002, p. 86) e a *eternalização*, ou seja, “costumes, tradições e instituições que parecem prolongar-se indefinidamente em direção ao passado, de tal forma que [...] adquirem, então, uma rigidez que não pode ser facilmente quebrada” (THOMPSON, 2002, p. 86).

Assim como há a presença de *simbolização da unidade*, que se refere à “construção de símbolos de unidade, de identidade e identificação coletivas” (THOMPSON, 2002, p. 86). Na reafirmação frequente de que grupos étnicos africanos são tribos, constrói-se uma série de representações simbólicas que acionam esquemas mentais de associação entre tais grupos, o que impossibilita a identificação de diferentes modos de viver suas particularidades culturais.

Sobre outro conto, uma síntese do filme “Kiriku e a feiticeira” presente na coleção **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira** (BENJAMIN *et al.*, 2006), a atividade que é solicitada após a leitura indica alguns aspectos estereotipados sobre a personagem africana. As questões que se seguem após o conto (e que a professora as utiliza) são:

- 1) Você gostou da lenda Kiriku e a feiticeira? Sim, não? Por quê?
- 2) O que você achou mais importante nesta história?
- 3) Na sua opinião qual a vantagem de Kiriku ser pequenino?
- 4) Você conhece alguma lenda brasileira que tenha a mesma mensagem da lenda africana Kiriku e a feiticeira?

Apenas na 4ª B as crianças encontram a “resposta certa” para a questão de número 4:

- 12 **G³**: Ô, cara, você conhece alguma lenda brasileira? / Eu num
13 conheço nenhuma, professora.
14 **G⁴**: Eu conheço altas.
15 **AS**: [Eu não conheço nenhuma.
16 **P**: [Então qual?
17 **G⁴**: Eu conheço..., deixa eu ver, o Pequeno Polegar.
18 **P**: Lenda brasileira que tenha mais ou menos a mesma mensagem
19 que a lenda do Kiriku?
20 **G¹**: Ah, o Negrinho do Pastoreio!
21 **AS**: O Negrinho. ().
22 **M¹**: Pior é que é verdade. ().
23 **G²**: Ele sofria também!
24 **P**: Ele sofria também.
25 **G²**: Ele apanhava de chicote todo dia.
26 **M²**: ().
27 **P**: É, nós podemos usar a lenda do Negrinho do Pastoreio
28 também.

Observando o conto tal como foi narrado para as crianças, não se verifica relação entre as duas personagens, a não ser o tamanho de ambas.

Kiriku e a feiticeira

Numa aldeia da África nasce Kiriku. O pequeno Kiriku era minúsculo, tão pequeno que não chegava a atingir o joelho de um adulto. Era rápido, esperto, muito perguntador e corajoso. Nasceu sozinho, sabendo andar e ainda escolheu o próprio nome.

_ Mãe, eu me chamo Kiriku – disse, logo após o parto. Lavou-se sozinho e perguntava, perguntava, perguntava. Ainda no seu primeiro dia de vida:

_ Mãe, cadê meu pai?

_ Foi devorado pela feiticeira Karabá.

_ Mãe, e os homens da aldeia?

_ Todos os homens da aldeia foram devorados por Karabá.

_ Mãe, por que não existe água na aldeia?

_ Karabá, a feiticeira, mandou secar a fonte.

Sem água se banhar, para beber, para nadar, para brincar, para apagar o fogo que Karabá lançava sobre a aldeia, a vida do povo era muito dura e o menino estava decidido a resolver esse problema.

Kiriku, corajosamente, entrou na fonte que estava seca e dentro dela encontrou um grande monstro que engolia toda a água. Diante daquele monstro enorme, o menino ficou paralisado:

_ Quem vai matar o monstro? Nenhuma pessoa grande pode entrar aqui. Só eu, porque sou pequeno posso matá-lo.

Arriscando sua própria vida, Kiriku espeta o monstro e ele morre, liberando a água da fonte para a aldeia. A alegria é geral e o povo aclama Kiriku como herói:

Água de banhar, água de beber, água de nadar, água de brincar... Kiriku não é grande, mas é valente e tem seu valor. Ele parece um gigante e é um grande amigo e seu maior tesouro é o coração.

Havia água na aldeia e Kiriku era o grande herói para o povo, mas algo ainda inquietava o seu coração:

_ Mãe, por que Karabá é má?

_ Não sei – respondeu a mãe.

_ Mãe, quem sabe?

_ Ah, o grande sábio, seu avô.

E com coragem e decisão, e ajuda de sua mãe, Kiriku entrou numa nova aventura: encontrar o avô e descobrir por que Karabá é má.

Vencendo toda a ira e perseguição de Karabá, Kiriku encontra o seu avô.

_ Bom-dia, vovô!

_ Bom-dia, Kiriku! Estava esperando por você.

_ Vovô, eu queria ser grande.

_ Quando você for grande vai querer ser pequeno. Seja feliz como pequeno. Depois você será feliz quando for grande.

_ Por que Karabá é má?

_ Porque ela sofre. Ela tem um espinho cravado em suas costas, sobre a espinha dorsal, o que lhe causa muito sofrimento.

_ Por que ela não tira o espinho?

_ Porque ela não alcança e não tem amigos para tirá-lo. Existe outra razão: o espinho de lhe dá poderes mágicos. Se o retirar, ela poderá perder seus poderes.

_ Vovô, por que Karabá devora os homens?

_ Ela não os devorou, ela os transformou em objetos.

Kiriku, como toda criança, gosta de colo, de proteção e de carinho, por isso ele disse:

_ Vovô, me dá colo. Às vezes eu fico triste porque tenho que lutar sozinho. O vovô pega Kiriku e o embala. Decido ajudar o seu povo, Kiriku entrou na casa da feiticeira e, aproveitando a distração de Karabá, retira com os dentes o espinho cravado. Karabá é libertada do sofrimento que dava origem ao mal e transforma-se em uma doce mulher, que agradecida beija Kiriku, transformando-o num belo jovem. Os homens que foram enfeitados são libertados e voltam para a aldeia. Karabá e Kiriku se apaixonam e todos vivem felizes para sempre (BENJAMIN *et al.*, 2006, p. 61-63).

Outro aspecto evidenciado como ideológico é a associação imediata de sofrimento atribuída a personagens negras. Esta técnica reitera práticas identificadas principalmente na vertente realista da literatura infanto-juvenil brasileira. Contudo, os finais de ambas as histórias não indicam sofrimento para as duas personagens. Pelo contrário, como a própria narrativa informa (sob uma perspectiva europeia) que “Karabá e Kiriku se apaixonam e todos vivem felizes para sempre” (BENJAMIN [*et al.*], 2006, p. 63). Por não ter tido acesso à mesma edição utilizada pela professora, não foi possível identificar se há um “Manual do professor”, com respostas “certas” às perguntas e atividades do livro. De qualquer maneira, o que se verifica é que, seja a professora ou sejam o autor e autoras do livro, a explícita associação da personagem *Kiriku* a uma outra personagem estigmatizada da literatura brasileira – o Negrinho do Pastoreio – reitera elementos de uma representação inferiorizante ou deprimente sobre crianças negras. Neste sentido, um modo de operação da ideologia verificado por meio da estratégia do tropo *metonímia*, que “envolve o uso de um termo que toma o lugar de um atributo [...] ou de uma característica relacionada a algo para se referir à própria coisa, embora não exista conexão necessária entre o termo e a coisa à qual alguém possa estar se referindo” (THOMPSON, 2002, p. 85). A associação injustificada de duas personagens com características e desfechos completamente diferentes é feita de modo arbitrário, somente pelo fato de serem, além de negros, de tamanho pequeno. E, acima de tudo, há a presença de *estigmatização* que se trata de uma forma específica de *expurgo do outro*: “a desapropriação de indivíduo(s) ou grupo(s) do exercício de sua humanidade pela valorização de uma deficiência ou corrupção de alguma condição física, moral ou social” (ANDRADE, 2004, p. 107-108).

Assim, é adequado afirmar que a ideologia está operando de forma a construir, manter e sustentar relações de dominação no que se refere ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana por meio da literatura infanto-juvenil. Isto pode ser a revelação de uma prática pedagógica constante, não só no contexto pesquisado, mas também na atuação em outras escolas de realidades diferentes.

A categoria a seguir relaciona-se à primeira no sentido de expor o quão frágil ainda são os recursos metodológicos para a implementação da Lei 10.639/2003.

b) Contextos pontuais ou artificiais: os limites no cumprimento da Lei 10.639/2003

Nesta categoria, a ideologia foi identificada por meio da *unificação e fragmentação*, tendo como estratégias a *padronização e diferenciação*.

Embora não seja explicitado nos textos da legislação da Educação das Relações Étnico-Raciais (Lei 10.639/2003; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Lei 11.645/2008) que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana deva estar inserido no currículo e não por meio de projetos pontuais, esta vem sendo uma preocupação constante dos estabelecimentos de ensino e instituições mantenedoras engajadas no efetivo cumprimento dos preceitos legais. Contudo, a aplicação pontual é uma prática ainda verificada em diversas escolas, como se a história e cultura afro-brasileira e africana resumissem-se em datas ou semanas comemorativas (como o Dia Nacional da Consciência Negra, por exemplo). Com a apresentação dos momentos discursivos a seguir, será possível evidenciar que, mesmo havendo uma preocupação em inserir conteúdos relacionados à valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, ainda há muitas dificuldades, o que acaba reforçando um modelo curricular eurocêntrico, pautado no entendimento de que a normatividade é branca e ocidental, restando às “minorias” indígenas e africanas (duas das grandes matrizes brasileiras) momentos específicos no conteúdo oficial escolar.

Na 4ª B, no dia 05/06/2009, a seguinte situação foi verificada:

- 01 **P:** Então olha só, nós vamos fazer uma produção sobre um outro
02 conto e como então aquele já passou um pouquinho talvez até é...
03 não fique tão vivo na nossa memória. / Mas eu vou contar hoje
04 pra vocês
05 **G:** Dos Irmãos Green.
06 **P:** Não, não é sobre os Irmãos Green. É... é... eu vou contar um
07 outro conto, tá, e eu quero daí saber bem como é a opinião sobre
08 esse conto. Ele é bem interessante.

Nesta passagem, um aluno associa que a escolha por contos de origem europeia é uma constante, sabendo, inclusive, identificar nomes expoentes desta matriz literária. Em outro dia, 19/06/2009, na 4ª A, as falas foram as seguintes:

- 01 **G:** Professora, tem que desenhar? [Que que a professora quer?
02 **Pq:** [Acho que a professora. Tem que ver com a professora o que que
03 ela pediu que eu num lembro.
04 **P:** Nas ilustrações que vocês trouxeram, as melhores ilustrações são pra
05 entregar pra Débora, que a Débora vai fotografar pra pôr num trabalho
06 que ela tá fazendo. Se tiver alguma frase também que tenha sido bem
07 interessante vou separar e entregar pra ela pra ela pra que ela possa
08 fazer o registro do material de vocês, ta? Então caderno aberto, por
09 favor, que (). Vou ver a Ulomma e a Okpija.
10 **M:** Da Magali não, professora?
11 **P:** Não. Daí a gente volta depois da depois das férias.

Como já foi relatado anteriormente, houve alteração no planejamento das aulas de leitura das 4^{as} séries em função desta pesquisa, o que interrompeu as atividades que a professora estava desenvolvendo em suas aulas. O que a aluna questiona é, portanto, relacionado ao conteúdo interrompido: a professora estava trabalhando as principais personagens da Turma da Mônica. Esta passagem evidencia que o trabalho com a literatura até então não tinha abordado especificamente obras que pregam a valorização da cultura afro-brasileira e africana, o que sugere a ideia de que os conteúdos seriam desenvolvidos em momentos futuros, principalmente próximo ao dia 20 de novembro.

Neste sentido, surge uma pergunta: como se desvencilhar das armadilhas do currículo (que têm base ideológica) que fazem com que os conteúdos relacionados a esta temática sejam concentrados em apenas um bimestre ou em momentos pontuais? Tal contexto chama a atenção por constituir-se como uma estratégia ideológica, a *padronização*, em que “formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica” (THOMPSON, 2002, p. 86). Em outras palavras, ao estabelecer que as temáticas da “diversidade” (Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental, etc.⁸⁵) sejam abordadas em momentos específicos, as escolas, em geral, acabam por relegar tais discussões as suas “datas comemorativas” como 19 de abril, 20 de novembro, 5 de junho, etc. E, além de compartimentalizar estes temas a momentos pontuais, esta estratégia acaba por impedir que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira – neste caso em específico – perpassse todos os conteúdos de modo contextualizado e adequado às particularidades de cada disciplina. É o que aponta Gomes (2007, p. 28) ao afirmar que “[c]ertamente, iremos notar que a questão da diversidade aparece, porém, não como um dos

⁸⁵ Ao citar tais temáticas, faço alusão à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, que é responsável por ações que vão desde a Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e diversos outros temas da “diversidade”. Ver mais em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12499&Itemid=817>> Acesso em: 05/03/2010.

eixos centrais da orientação curricular, mas, sim, como um tema. E mais: muitas vezes, a diversidade aparece somente como um tema que transversaliza o currículo entendida como pluralidade cultural. A diversidade é vista e reduzida sob a ótica da cultura”.

Contudo, o diálogo a seguir evidencia que, mesmo pontualmente (buscando atender aos interesses da pesquisa e cumprir com o planejamento feito pela pedagoga que iniciou o trabalho), estabelece-se uma preocupação por parte da professora em desenvolver um trabalho adequado e condizente com a Educação das Relações Étnico-Raciais:

- 01 **P:** Tá acompanhando bem o meu encaminhamento? Foi mais ou
02 menos o que ela deixou.
03 **Pq:** Fica à vontade, tá bem legal!
04 **P:** Aí ela disse: Sally, eu não venho,
05 **Pq:** Eu liguei pra ela ontem e ela falou que não vinha.
06 **P:** Né, / Sally, eu não venho, daí veja, eu deixei o
07 encaminhamento ().
08 **Pq:** Não... é assim mesmo. / E pros próximos a ideia é que eu fique
09 algum tempo. Então pode ficar à vontade, escolha as obras que você
10 quiser. O que eu tinha pedido pra Charlotte é que fossem do acervo.
11 **P:** Ahã.
12 **Pq:** Então num importa.
13 **P:** E... até porque depois eles possam, né, tanto que tenham o interesse
14 de ir na biblioteca e pegar, / [né?
15 **Pq:** [Viu que legal? Não, é bom é bom variar, né? Isso que é o legal!
16 **P:** É.
17 **Pq:** Mas você fica à vontade porque em qualquer momento de
18 leitura eles vão fazer comentários da forma que eu que eu acho que vão,
19 então não se preocupe.
20 **P:** Que ótimo! (Risos) Porque às vezes até / até tem umas viagens que
21 vão até... né? E... eu sei que a parte da Secretaria que tem o...
22 a... o pessoal que faz parte da da... comissão étnico-racial, né?
23 **Pq:** Isso.
24 **P:** Então, eu não faço, então eu não sei que pé está realmente (4^a
B, 05/06/2009).

Esta preocupação tanto pode se referir à insegurança no encaminhamento das leituras e posteriores debates acerca de um tema de pouca formação, sobre quanto à necessidade de correspondência com os objetivos desta pesquisa (que a professora considerava que suas aulas deveriam ter). Ela demonstra reconhecer que a mudança de temáticas de leitura para as crianças pode influenciar inclusive nos seus gostos e interesses (linhas 13 e 14). E seu conhecimento está na medida em que as informações chegam para ela, já que, por não fazer parte da equipe multidisciplinar (linhas 21 a 24), não tem acompanhado na íntegra como está ocorrendo a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Sob o ponto de vista da branquidade (como já discutido anteriormente), esta postura revela um comprometimento com

a educação antirracista, ao passo que, sob a perspectiva de um trabalho voltado para os preceitos de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, o modo de operação ideológico identificado (e que se aproxima da anteriormente apontada) é a *unificação* em há uma “construção de identidade coletiva, independentemente das diferenças individuais e sociais” (SILVA, 2008b, p. 44). Refere-se, neste caso, ao estabelecimento de um cânone curricular que omite ou restringe o espaço destinado ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, por exemplo, em favor de uma formação eurocêntrica. Assim, a insegurança da professora no encaminhamento das discussões acerca de leituras de outras matrizes, demonstra os efeitos desta unificação que desconsidera as diferentes perspectivas que o currículo deve abranger para atender aos preceitos de uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

Além deste modo, uma estratégia que se vincula neste caso é *diferenciação* que promove a “ênfase em características de grupos ou indivíduos de forma a dificultar sua participação no exercício de poder” (SILVA, 2008b, p. 44). Esta estratégia tem relação com as escolhas de conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo que normalmente desconsideram possibilidades para além do modelo tradicional. Relaciona-se, particularmente, à dificuldade apresentada pela professora de acesso a informações mais concretas de como se dá o trabalho e a atuação das equipes multidisciplinares nas escolas, e a escassez (embora seja ainda muito maior que em grande parte das redes municipais de ensino) de formação sobre as formas de trabalho com a literatura infanto-juvenil de temas voltados para a valorização da cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Outro aspecto verificado nesta pesquisa de observação participante, embora não se relacione diretamente às estratégias e modos de operação da ideologia destaca-se por ser recorrente: a preocupação da professora em desenvolver um trabalho que ficasse a contento deste estudo aliada à imagem que eu, como pesquisadora, representava em sala. No dia 10/07/2010, na 4ª B, dois trechos se destacam pela forma de encaminhamento:

- 01 **G³**: Lá elas usavam muito ouro que elas tinham guardado e aqui quase
- 02 ninguém usa ouro, [só
- 03 **P**: [Elas usavam ouro?
- 04 **AS**: ().
- 05 **P**: Elas tinham ouro, né. Em nenhum momento a gente podia perceber a
- 06 questão de estar usando ouro.
- 07 **M5**: A Karabá pegava tudo.
- 08 **P**: Até porque a Karabá pegava tudo, então às vezes ali aparece e não
- 09 aparece. Aparece o ouro mas não dá a entender se elas usam ou não, ou
- 10 se elas só têm o ouro pra dar pra Karabá. Então fica meio difícil
- 11 perceber a utilização. Não sei, Débora, você sabe alguma coisa com

- 12 relação a isso?
13 **Pq:** Não, não sei. Eu imagino que elas devam ter parado de usar, né,
14 usaram menos quando a Karabá começou a tomar
15 **P:** Por conta disso, né, elas se tornaram mais simples, né?
[...]
16 **LISA:** Professora, e antigamente eles não bebiam é...
17 **Gⁿ:** Refrigerante?
18 **LISA:** Não, eles não bebiam bebidas alcoólicas e hoje tem bebidas
19 alcoólicas.
20 **P:** Também. Mas // eu não, é que ali não aparece () a bebida alcoólica
21 ela existe desde a época dos egípcios.
22 **AS:** Nossa!
23 **P:** Então na verdade, é que a gente não vê ali se existe ou não naquela
24 tribo, mas a bebida alcoólica já é uma coisa muito antiga, ela sempre
25 existiu, tá? Diga, (). Me corrija, por favor, [com qualquer
26 **Pq:** Não, eu acho que é [isso mesmo
27 **P:** [Qualquer
28 **Pq:** [Cerveja, né, que acho que é uma das mais antigas
29 **P:** É, também tem o vinho, né, o vinho

É possível verificar que informações expressas pela professora acerca de temas mais específicos sobre a cultura africana necessitaram, em vários momentos, de uma espécie de legitimação da minha parte, como se eu representasse a especialista no assunto, e ela meramente compunha um cenário do qual eu precisava para realizar a pesquisa. Tal contexto revela-se extremamente importante se considerarmos sob o ponto de vista do desconforto que a presença de uma “suposta” especialista no assunto gerava. Neste sentido, dois movimentos são percebidos: o da professora, que buscava subsídio e validade de suas explicações na minha experiência, e o meu, que evitava me fazer mais presente do que já era, dada a complexidade de se tratar de uma pesquisa sobre algo que tinha relação direta com as minhas origens. Estes pequenos “detalhes” de uma pesquisa de observação participante são relevantes por marcarem comportamentos e atitudes que tanto pesquisadora como participantes manifestam em campo.

c) Estética africana: os limites na representação estereotipada das personagens

Por meio da análise de um evento discursivo e produção de ilustrações por parte de algumas crianças, os modos de operação pelos quais foi possível afirmar a reificação ideológica da estética africana foram *unificação* e *fragmentação*, sendo que do primeiro a *padronização* e *simbolização da unidade* foram as estratégias identificadas, e do segundo, a estratégia de *expurgo do outro*.

O episódio a seguir refere-se ao momento em que a professora apresenta à 4ª B, também no dia 05/06/2009, o conto que irá ler (*Okpija*).

- 27 **P:** Então olha só, eu vou contar a história o conto sobre a Okpija.
28 Então olha só, a Okpija é essa moça,
29 **Gⁿ:** Horrível! (Risos)
30 **P:** Tá? Lembram que a... professora Charlotte havia comentado com
31 vocês / sobre a questão dos costumes, né? / Porque nós estamos
32 falando de tribos africanas / né, que nem nessa tribo, essa é a
33 Ulomma, [o costume é, até pelo sinal de nobreza, era /
34 **Gⁿ:** [Ui!
35 **Mⁿ:** [Deixa eu ver, professora.
36 **AS:** [().
37 **Gⁿ:** [Todas careca!
38 **Gⁿ:** [Ô professora, acho que essas mulher tá tudo sem ().
39 **P:** Manter a cabeça raspada.
40 **AS:** ().
41 **P:** E agora, olha só, neste outro nesse outro conto / já, a gente não
42 percebe mais que é um sinal de nobreza estar com a cabeça
43 raspada, então
44 **Gⁿ:** ().
45 **P:** Então provavelmente aqui é uma outra tribo, né, e é... os
46 enfeites já são diferentes. Né, ela tem adornos no cabelo, / ela tem
47 os colares, ela tem pinturas no [corpo // né?
48 **Gⁿ:** [Professora, é implante, num é cabelo não, né?
49 **P:** Não, não é implante de cabelo. São os cabelos dela mesmo.

Além da ideia de tribo presente nesta passagem, outros elementos chamam a atenção: os comentários relacionados às características fenotípicas e estéticas das personagens (linhas 29, 34 e 37), e a hipótese de um aluno sobre as origens do cabelo da personagem Okpija (linha 48) evidenciam marcas do olhar ocidental, ou do *Nós* (nas palavras de van Dijk) sobre o *Eles*. O estranhamento presente nos comentários das crianças só ganha reforço com a argumentação rasa de que as diferenças entre uma e outra personagem são relacionadas às diferenças entre as “tribos”. Abaixo, ilustrações de ambas as histórias apresentam personagens negras retratadas em sua altivez, mas que foram insuficientes para impedir um olhar e interpretação estereotipados.

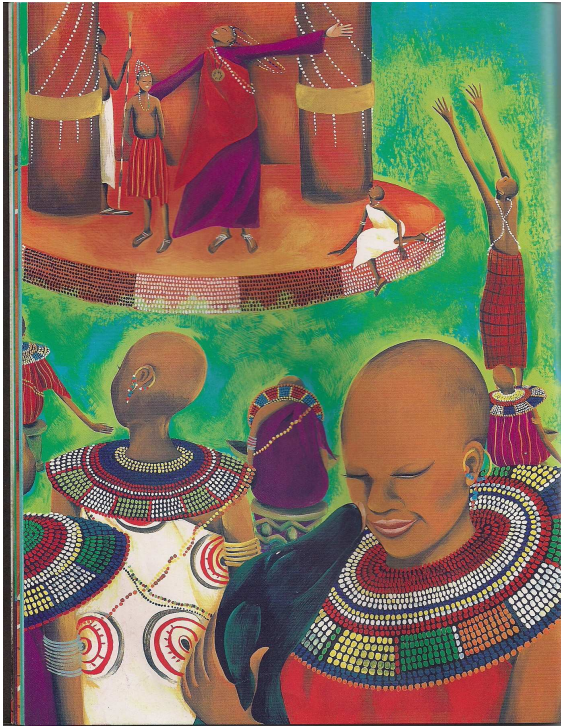


FIGURA 3 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO ULOMMA: A CASA DA BELEZA (p. 14)

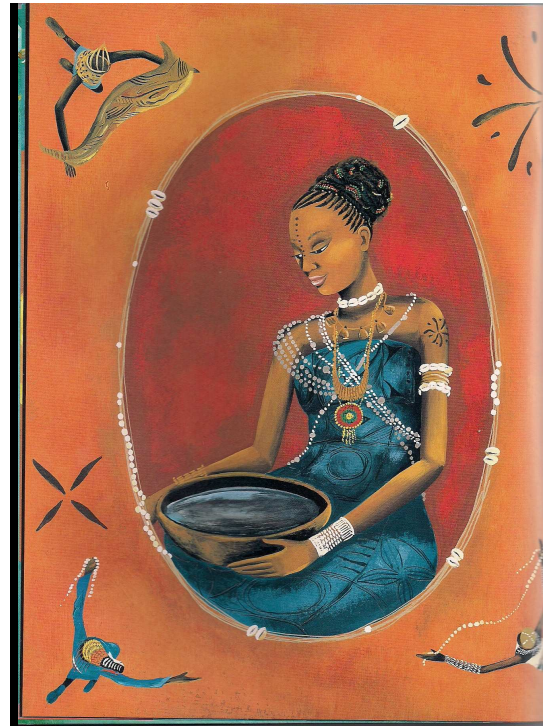


FIGURA 4 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO OKPIJA (p. 30)

Estereótipos também se fizeram presentes em parte das ilustrações produzidas pelas crianças. Como assinalado anteriormente, a proposta (que partiu da professora) de ilustrar as histórias, teria como objetivo ampliar as possibilidades de interpretação de recepção sobre a compreensão das crianças acerca das leituras realizadas.

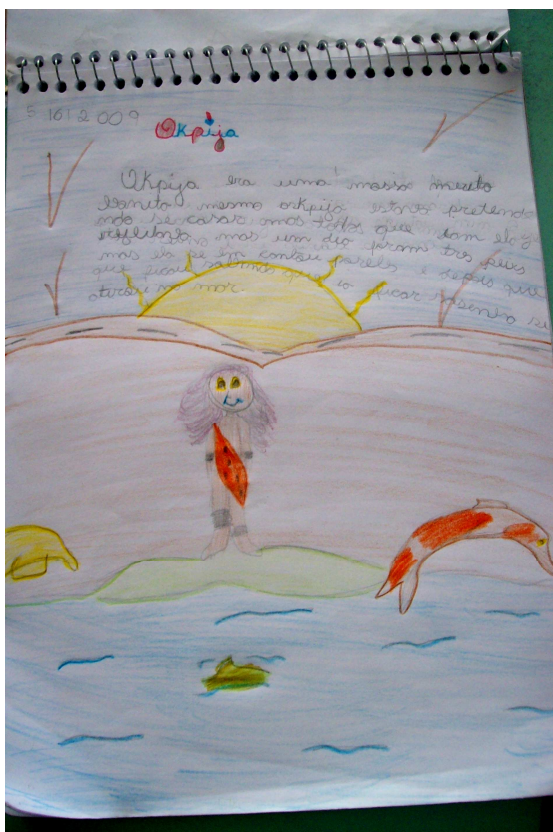


FIGURA 5 – ILUSTRAÇÃO PRODUZIDA POR ALUNA/O SOBRE O CONTO OKPIJA



FIGURA 6 – ILUSTRAÇÃO PRODUZIDA POR ALUNA/O SOBRE O CONTO ULOMMA



FIGURA 7 – ILUSTRAÇÃO PRODUZIDA POR ALUNA/O SOBRE O CONTO ULOMMA



FIGURA 8 – ILUSTRAÇÃO PRODUZIDA POR ALUNA/O SOBRE O CONTO OKPIJA

As duas primeiras imagens (figuras 5 e 6) evidenciam os efeitos de uma abordagem pedagógica que enfatiza a relação entre “tribal” e povos africanos. Mesmo que as ilustrações não apresentem tonalidade de pele condizente com as personagens, as vestimentas indicam marcas que associam as personagens a um contexto primitivo. Já nas figuras 7 e 8 a presença de uma formação eurocêntrica arraigada impede que a leitura de uma obra literária sob perspectiva diferente seja “lida” de modo mais aproximado de seu contexto de enredo e de produção. Tanto no que se refere às marcas físicas (tipo e cor dos cabelos, vestimentas, etc.) como às marcas de cenário (castelos, disposição e tipo de mobílias, entre outros) a presença de ideologia é explícita, dentre os quais se podem identificar alguns dos modos e estratégias em que ela opera:

a) *padronização*: no que se refere às ilustrações de personagens negras retratadas em contextos e com características europeias, fator influenciado, sobretudo, pelo fato de as crianças terem contato constante com um único grupo humano nos enredos literários⁸⁶;

b) *simbolização da unidade*: a recorrência de ilustrações que apresentam as personagens com características “tribais” ou, nas palavras de Thompson (2002, p. 86) “envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas”. Esta estratégia, como bem aponta o autor, relaciona-se diretamente com a *narrativização*, estratégia difundida para “tratar o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável” (THOMPSON, 2002, p. 83). A aproximação está, portanto, no fato de símbolos, como as roupas feitas de peles de animais ou uma semi-nudez, por exemplo, serem associados constantemente como representação simbólica de grupos africanos, por firmar-se “na medida em que símbolos de unidade podem ser uma parte integrante da narrativa das origens que conta uma história compartilhada e projeta um destino coletivo” (THOMPSON, 2002, p. 86);

c) *expurgo do outro*: quando o comentário “horível” (linha 3) seguido de risos evidenciam o quão estranho é a imagem de uma mulher negra em sua estética de origem. Thompson (2002, p. 87) define esta estratégia como sendo “a construção de um inimigo, seja ele interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo”. Embora não tenha essa complexidade, a interpretação dessa estratégia como recorrente nesse episódio denota do fato de que o estabelecimento de um comentário como este pode representar, do ponto de vista

⁸⁶ Não considero que esta interpretação seja fruto de uma inferência. Acredito ser consenso entre pesquisadoras/es e profissionais da educação que a presença constante de enredos literários e de uma branquidade como modelo civilizatório estabeleçam esta elaboração de cenários e locações de origem europeia.

histórico para nossa sociedade, como uma demarcação étnica sobre qual estética é a tradução do belo e qual simboliza a feiura. Sobre isso, Gomes (2002, p. 21) aponta:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. Será que esse padrão está presente na escola? A existência de um padrão de beleza que prima pela “brancura”, numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos? Essas representações estão presentes na escola? Como?

Dada a dimensão dos dados produzidos/coletados, esta pesquisa apresenta possibilidades de se estabelecer mais análises inseridas nestas categorias bem como – sob a perspectiva de Thompson (2002) acerca da (re)interpretação – poderia, inclusive, suscitar novas categorias, com vistas a elucidar outros aspectos que certamente aqui podem não ter sido apontados, já que foram análises e interpretações feitas sob um prisma e olhar específicos. Contudo, o mesmo autor também aponta para uma importante consideração a respeito de pesquisas com o perfil deste trabalho: “[a]firmar que existe grande exigência para uma reflexão crítica desse tipo é um fato que não pode ser colocado em dúvida por ninguém que esteja familiarizado com as múltiplas formas de desigualdades e conflito, que permanecem como características generalizadas, explosivas e aparentemente intocáveis do mundo moderno” (THOMPSON, 2002, p. 417).

Neste sentido, encerro o presente capítulo propondo que esta consideração do autor seja reconhecida também para este estudo que se embrenhou em um campo amplo e complexo, mas que buscou manter-se atento a todas as possibilidades de interpretação, na tentativa de elucidar com coerência, ética e criticidade a ideologia envolta na relação livros literários infanto-juvenis, seu uso e o discurso racializante produzido por sua leitura e recepção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertença, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define. Situação que me envolve qual um cinturão histórico de onde não posso escapar conscientemente sem praticar a mentira, a traição, ou a distorção da minha personalidade.

Abdias do Nascimento

Finalizar um trabalho de dois anos não é tão fácil como se imagina. Como compilar os aspectos mais importantes de um trabalho tão extenso e complexo em apenas algumas páginas, já que todo o processo foi importante? Esta é a dificuldade do momento. Dificuldade esta que espero superar assim como outras o foram.

Ao ingressar no mestrado imaginava um modelo de pesquisa e um padrão de resultados. Surpreendi-me em alguns momentos, decepcionei-me em outros, mas, acima de tudo, aprendi em todos. Aprendi o quão grande é a responsabilidade de se desenvolver uma pesquisa com seres humanos, de construir um arcabouço teórico para analisar o comportamento de outras pessoas (mesmo que não sejam o foco de análise em si) e, principalmente, aprendi que as impressões são diferentes dos fatos. Construí-me como pesquisadora mais ponderada, que passa a considerar perspectivas além do que as aparências transfiguram. Por outro lado, cresci como militante e mulher negra, por ampliar o olhar sobre as relações raciais, descobrindo possibilidades de mudança, conhecendo profissionais brancas que buscam romper com o modelo vigente criado pela branquidade normativa e promovem, na medida do possível a suas condições, outras possibilidades de se construir o conhecimento acerca do Outro, do diferente.

As dificuldades de toda ordem surgidas no percurso do meu trabalho auxiliaram para que eu compreendesse que a qualidade de uma pesquisa científica está na manutenção de seu princípio ético, de buscar interpretar as ações em contextos teóricos bem demarcados, evitando, assim, reducionismos ou falácias.

E, enfim, chegou ao fim. Fim com gosto de recomeço. Uma vontade enorme de recomeçar e alterar todas as peças, de remodelar a estrutura da pesquisa, alterar perspectivas,

objetivos e hipóteses... este deve ser um dos sintomas da maturidade. E é com alguma maturidade que julgo ter adquirido nestes dois anos que apresento agora as considerações que encerram esta etapa, mas não o desejo de continuar pesquisando.

A proposta de análise e interpretação de discursos em salas de aula de 4^{as} séries acerca de leituras de obras infanto-juvenis, buscando verificar se apresentavam estratégias ideológicas relativas à dominação racial, encontrou elementos significativos. Por meio da Hermenêutica da Profundidade foi possível construir uma estrutura de análise para além dos episódios discursivos, propiciando condições mais amplificadas de interpretação da ideologia que se mostrou presente em todos os níveis, desde a análise sócio-histórica, passando pela análise formal ou discursiva e sendo identificada de modo mais evidente na (re)interpretação das formas simbólicas. Paralelamente, o Enfoque Tríplice atuou por toda a extensão da pesquisa (produção e transmissão, construção das mensagens comunicativas e posterior recepção/interpretação), o que contribuiu para fundamentar os resultados encontrados por meio do referencial metodológico da HP.

Sobretudo os “Modos Gerais de Operação da Ideologia” forneceram subsídios consistentes para a análise e interpretação dos discursos que foram identificados como ideológicos: nas formas simbólicas foi possível verificar todos modos de operação da ideologia de Thompson (2002) (legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação). Além disso, estratégias específicas, como padronização, simbolização da unidade, estigmatização, narrativização, eternalização e outras, foram identificadas nos contextos particulares que se estabeleceram como forma de dominação racial.

Com os resultados foi possível afirmar que o processo de hierarquização brancas/os – negras/os se faz vigente no espaço escolar pesquisado pelo modo como produções midiáticas (filme e obras literárias) representam personagens negras e são recebidas e apropriadas pelas crianças e professora. Isso se deveu, em grande medida, à constante reificação feita em torno de um modelo literário canônico, o que dificultou a algumas crianças de reconhecerem a diversidade humana. Por outro lado, no que se refere à branquidade, resultados ambíguos e divergentes foram encontrados: em alguns momentos, a postura da professora atuou no sentido de reforçar estereótipos ora por meio do silêncio e omissão diante de práticas discriminatórias, ora através de conceituações restritivas e estigmatizantes sobre a população africana; e, em outros, avanços foram verificados por relacionarem-se a alterações na atuação pedagógica de professoras brancas que, diante do compromisso em atender às expectativas desta pesquisa, desenvolveram – especificamente a professora regente da disciplina de literatura infanto-juvenil – leituras e posteriores debates que operaram de forma a promover

rupturas de um modelo depreciativo de representação da cultura africana. Este resultado em específico representou um diferencial em comparação com resultados de outras pesquisas sobre o mesmo tema, as quais identificaram que a branquidade como norma agiu de forma latente no fortalecimento do racismo no espaço escolar.

Em relação à veiculação e leitura da literatura infanto-juvenil no ambiente escolar, esta pesquisa encontrou resultados bastante divergentes no que se refere ao encaminhamento e organização bibliotecária das escolas em uma mesma rede municipal de educação. Foi possível verificar que o trabalho com a literatura infanto-juvenil depende, em grande medida, do comprometimento e envolvimento de profissionais e escolas do que propriamente uma política de fomento à leitura. Pôde-se inferir que a literatura infanto-juvenil por vezes é inserida durante as aulas de língua materna.

Diante de tal constatação, uma política educacional eficaz e coesa no sentido de fomentar a leitura, sobretudo a literária, torna-se essencial para a promoção não só de uma educação formal de qualidade para todos os grupos, como também para a formação de sujeitos que reconheçam o livro literário como um bem cultural. Concordo, portanto, com Coelho (2002) quando aponta que:

[u]ma política educacional que garanta a proliferação da leitura em todos os segmentos sociais, depende, em primeiro lugar, da existência de uma escola popular. Vale dizer, de uma escola

- aberta indiscriminadamente, a toda a população;
- eficiente, independentemente da camada social e da região geográfica onde se situe;
- estruturada de modo democrático e público, tanto no plano de sua organização, sendo, pois, autônoma e igualitária no que se refere às relações internas entre as pessoas que dela participam, como no plano da concepção de ensino ali ministrado.

Transferida à leitura, essa política educacional significa:

- dar acesso à leitura e a escrita para todos, alfabetizando-os eficientemente (COELHO, 2002, p. 44).

No que se refere aos discursos produzidos a partir das leituras realizadas e do filme assistido foi possível verificar a sua importância que pode ser de atuação para a manutenção ou a ruptura de concepções e práticas racistas, pois, conforme afirma Norman Fairclough (2001, p. 21), “[o]s discursos não apenas representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’” (destaques do autor). Foi por meio dos discursos que esta pesquisa conseguiu abordar todas as fases da Hermenêutica da Profundidade, auxiliada pelo Enfoque Tríplice de interpretação das formas simbólicas, evidenciando que a ideologia atuou de forma a estabelecer relações assimétricas entre os grupos humanos negros e brancos. Neste

sentido, estudos com tais proposições se fazem necessários por representarem um campo vasto para análise e posterior combate dos preconceitos. A promoção de uma educação antirracista é, sem dúvida, o propósito maior de uma pesquisa como esta que se compromete a desenvolver uma investigação crítica sobre as relações raciais no Brasil. Como Moita Lopes (2002), defendo e acredito em um modelo educacional efetivamente democrático e inclusivo:

Como um espaço institucional de construção de conhecimento e de significados, cabem à escola democrática: a) a aproximação dos alunos a discursos outros, isto é, outras histórias, diferentes daquelas referendadas pela família e pela comunidade (religiosa, por exemplo) da qual participam; b) o reconhecimento da sociedade como espaço constituído pelo discurso em que os conflitos são inerentes, sendo, freqüentemente, o resultado da luta política, entendida como relações entre as pessoas no mundo social; e c) a criação de condições para construir outros sentidos de quem somos, nem sempre legitimados ou, minimamente, referendados pela família e/ou outras instituições (MOITA LOPES, 2002, p. 81).

Considerando que “na investigação social *o objeto de nossas investigações é, ele mesmo, um território pré-interpretado* (THOMPSON, 2002, p. 358, destaques do autor), este estudo embrenhou-se em um espaço que por si só já apresenta sua interpretação, realizada por “sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas quotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros [...]”(THOMPSON, 2002, p. 358). Ao suscitar um debate, discussão ou apenas uma leitura sobre um tema tão polêmico quanto as relações raciais em um país que sofre as consequências de uma construção histórica de um “mito de democracia racial”, as estruturas discursivas devem ser acionadas pelas/os falantes com vistas a elaborar a “melhor e mais adequada” conceituação, principalmente se produzidas em espaços formais como a escola. Com isso, estou me referindo tanto à preocupação por parte da professora – que busca representar valores e conceitos de uma instituição e modelo educacional, e não apenas suas convicções pessoais – quanto das crianças, que almejam compreender as nuances das relações interpessoais que ora valorizam ora desprezam pessoas por suas características físicas.

Esta complexidade que, *a priori*, poderia estabelecer-se como uma grande dificuldade, ganhou suporte teórico adequado por meio do exercício de auto-reflexão, proposto por Thompson para a elaboração de (re)interpretações das formas simbólicas. Para o autor, três princípios são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho com tal dimensão: o *princípio da não-imposição*, o *princípio da auto-reflexão* e o *princípio da não-exclusão*. O primeiro relaciona-se à preocupação de se construir uma interpretação pautada em provas e não em imposições. Assim,

[d]ar uma interpretação [...] é fazer uma afirmação que é arriscada e aberta à discussão. Quando oferecemos uma interpretação, nós nos expomos; fazemos uma afirmação que pode, supomos, ser defendida e sustentada de algum modo. Não supomos necessariamente que nossa interpretação seja apenas uma interpretação possível ou razoável, mas supomos que ela é correta, isto é, que ela *pode* ser provada, se formos chamados a fazê-los. [...] [N]a suposição que uma interpretação é correta, nós pressupomos que ela não pode ser provada pelo fato de ser *imposta*. Nós pressupomos, com outras palavras, que existe uma distinção entre provar uma interpretação e impô-la a outros, ou ser imposta sobre nós. Provar é apresentar razões, fundamentações, evidências, elucidação; impor é afirmar ou reafirmar, forçar outros a aceitar, silenciar os questionamentos ou as discordâncias. Provar é tratar o outro como uma pessoa capaz de ser convencido; impor é tratar o outro como uma pessoa que deve ser submetida (THOMPSON, 2002, p. 411, destaques do autor).

Neste prisma, o que se buscou neste trabalho foi elaborar um sistema interpretativo que, ancorado em diversos aspectos da constituição de uma forma simbólica (neste caso, os livros literários infanto-juvenis) e não apenas na sua recepção aos grupos usuários, provasse o quão imbricado está esta forma simbólica, seu uso e apropriação de suas mensagens com a ideologia racista. Em outras palavras, por meio da Hermenêutica da Profundidade, este estudo propôs-se a comprovar – e não impor – que o racismo se faz vigente, sob configurações por vezes implícitas outras nem tanto, desde o processo de produção, até a transmissão e recepção da forma simbólica, o livro.

O segundo princípio relaciona-se estritamente com a postura adotada nesta pesquisa e em qualquer outra que se compromete a interpretar com objetividade um campo subjetivo. É chamado de *princípio de auto-reflexão* porque “está ligado, em princípio, a sujeitos que constituem este campo, e que esta ligação, em tese, pode servir na prática para estimular a reflexão entre e por estes sujeitos” (THOMPSON, 2002, p. 413). Por considerar que a interpretação da ideologia pode possibilitar (embora nem sempre consiga) a transformação interpretativa da doxa, isto é, da vida cotidiana, é importante que estejamos atentas/os à capacidade de auto-reflexão, prática constante e necessária à/ao analista para que não se estabeleça uma interpretação não-plausível. Mas a auto-reflexão, ou reflexão crítica, é possível de acontecer entre os “sujeitos sobre quem [a plausibilidade da interpretação] foi formulada” e que também “podem tomar a interpretação plausível e digna de reconhecimento” (THOMPSON, 2002, p. 415). Por isso, a “*interpretação da ideologia possui uma conexão intrínseca com a crítica da dominação*”; ela está metodologicamente preparada para estimular uma reflexão crítica das relações de poder e dominação, e esta reflexão inclui,

em princípio, a reflexão dos sujeitos que estão inseridos nessas relações (THOMPSON, 2002, p. 416, destaques do autor).

Neste sentido, a partir do momento que esta pesquisa ganha espaço público para além dos muros acadêmicos, ela pode suscitar contra-argumentos ou reinterpretações, nas palavras de Thompson. Muitas destas reinterpretações podem ser desenvolvidas por processos de negação ou contrariedade aos apontamentos sobre a ideologia racista. Pode, como afirma o autor, “levantar reações violentas, [pois] atingem os nervos do poder, [...] coloca[ndo] em evidência as posições dos que se beneficiam e dos que sofrem as relações sociais que são assimetricamente estruturadas [...]” (THOMPSON, 2002, p. 416). Por isso, o princípio da auto-reflexão destina-se tanto a mim, enquanto analista de um contexto de base complexa, quanto às/aos futuras/os leitoras/es, que podem dispor de recursos adequados à interpretação da ideologia ou serem “leigos” (p. 413) e que tanto um quanto outro grupo necessitará estabelecer uma auto-crítica para então firmar uma reinterpretação adequada e coerente nos seus princípios.

Mas ainda o autor defende que este princípio é regido por outro mais abrangente: o *princípio da não-exclusão*. Ao estabelecermos, por meio da interpretação (comprovada pelo princípio de não-imposição e submetido a auto-crítica por meio da auto-reflexão), que algumas instituições ou acordos sociais não são justos do ponto de vista da representatividade e simetria na distribuição do poder a todos os grupos da sociedade, é possível exigir que o sejam, pois, concordando com o autor:

[...] quando se dá voz às pessoas e aos grupos que até aqui ocuparam posições sociais subordinadas, então é provável que suas necessidades e desejos, suas preferências e prioridades, devem ser tomadas em conta no processo de decisão. E a consequência não é indesejável, porque numa sociedade onde todas as pessoas são tratadas como sujeitos capazes de entendimento e reflexão, as instituições e acordos sociais em que as pessoas vivem sua existência devem contribuir, o mais possível, com o que elas têm a dizer, mais do que com uma situação onde apenas algumas pessoas são tomadas em consideração, e a maioria tem de aceitar isso como inevitável e imutável (THOMPSON, 2002, p. 417).

Portanto, uma pesquisa que se propõe a interpretar formas simbólicas, buscando desvelar seus aspectos ideológicos e os comprova, assume também a responsabilidade e o compromisso de promover uma inclusão social dos grupos por ela evidenciados como sendo os excluídos. Neste caso, se a esparsa produção literária infanto-juvenil disponibilizada nas escolas públicas brasileiras que aborda a diversidade étnico-racial do país foi evidenciada, é preciso que as vozes dos sujeitos que compõem a “diversidade” sejam ouvidas; se os

encaminhamentos metodológicos desenvolvidos na escola acerca desta esparsa produção (mesmo que com grandes ressalvas) seja inadequado do ponto de vista do reconhecimento e valorização da “diversidade”, é preciso que a sociedade mobilize-se em busca de propostas educacionais que ampliem a formação de profissionais da educação para abordar tais temas; e, por último, se a recepção e a forma de assimilação da leitura de tais obras apresente problemas relacionados a concepções prévias, errôneas e equivocadas acerca dos grupos “Outros”, é preciso que a sociedade mude. E esta mudança não é proposta aqui como algo utópico ou panfletário, mas sim como um processo plausível e concreto de acontecer, pois a humanidade já teve(tem) mostras, por diversas vezes, inclusive, que o estabelecimento de relações assimétricas de poder não construiu um mundo melhor nem para os que se estabeleceram no poder (sempre considerado um poder provisório) nem para os que foram a ele submetido.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Leandro F. **Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia**. São Paulo: Editora da PUC – SP (EDUC), 2004.
- ANTUNES, Walda de Andrade. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 123-160.
- APPLE, Michael. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 25-43.
- _____. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 16, jan./abr. 2001. p. 61-67.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 12-17.
- BAZILLI, Chirley. **Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- BENJAMIN, Roberto *et al.* **A África está em nós – vol. 2**. João Pessoa: Editora Grafset, 2006.
- BERNARDI, Bernardo. **África: Tradizione e Modernità**. Roma: Carocci, 1998.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; _____. (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>> Acesso em 23/06/2009.
- _____. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>> Acesso em 05/10/2009.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>> Acesso em 04/03/2010.
- _____. Presidência da República. **Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível

em: << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>>
Acesso em 10/09/2009.

_____. Presidência da República. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>> Acesso em 23/06/2009.

BRASIL, FNDE. Programa Biblioteca da Escola. Disponível em: <<<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>>> Acesso em 24/01/2010.

_____. **Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. Com a palavra o leitor infantil. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil:** memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 269-285.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: EDUCAÇÃO, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005. (Coleção Educação para todos). p. 65-104.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CECCANTINI, João Luís C. T. Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: _____. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil:** memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 19-37.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

COPEL, Regina Janiaki. **Políticas públicas de incentivo à leitura:** um estudo do projeto “Literatura em minha casa”. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.** Vol. 3 – Ensino Fundamental. 2. ed. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=531&cod_dica=508#508>> Acesso em 13/09/2009.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea.** n. 31. Brasília, jan./jun. 2008. p. 87-110.

ESCANFELLA, Célia Maria. **Literatura infanto-juvenil brasileira e religião:** uma proposta de interpretação ideológica da socialização. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

_____. Relações raciais na literatura infantil: uma construção de palavras e imagens. In: **Encontro Regional da ABRALIC 2007**. Literatura, artes, saberes. USP, São Paulo, Brasil, 23 a 25 de julho de 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Cultura negra e identidades).

FERREIRA, Leda Cláudia da Silva. **A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005**. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Universidade de Brasília – UnB, 2008.

FRANÇA, Luiz Fernando de. **Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.

_____. Desconstrução dos estereótipos negativos do negro em *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e em *O menino marrom*, de Ziraldo. In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. Brasília, n. 31, jan./jun. 2008. p. 111-128.

FURLANI, Jimena. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na Educação Sexual. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Sexualidade**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2009. Disponível em: << http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/arquivos/File/cadernos/SEXUALIDADE_SEED.pdf>> Acesso em 14/11/2009. p. 131-158.

GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. In: **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 8, 1, dez. 2006 (Artigos Estudos em Cidadania & Movimentos Sociais). p. 121-130.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, jul. 1999. p. 97-132.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, Set./Out./Nov./Dez. 2002. p. 40-51.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: EDUCAÇÃO, Ministério da/ DIVERSIDADE, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos). p. 37-62.

_____. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs). **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.1, jan./abr. 2005. p. 77-89.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Ideologia. In: STREY, Marlene Neves [et al.]. **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. In: **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(2), nov. 2001. p. 121-142.

HABIB, Paula Arantes Botelho Briglia. “**Eis o mundo encantado que Monteiro Lobato criou**”: raça, eugenia e nação. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – 1999. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: histórias & histórias. São Paulo: Ática, 1984.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**: ensaios de sociosemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LOBATO, Monteiro. **Histórias da Tia Nastácia**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, Brasília: INL, 1982.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário**. São Paulo: Ática, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002. (Coleção letramento, educação e sociedade).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Discurso como arma de guerra: um posicionamento ocidentalista na construção da alteridade. In: **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 21, n. Especial, 2005. p. 239-285.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. Segunda edição das obras O genocídio do negro brasileiro e Sitiado em Lagos. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002.

NASCIMENTO, Sergio Luis do. **Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito de “exclusão”. In: **Civitas**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jan./jun. 2004. Disponível em: <<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/52/1726>>>. Acesso em 27/02/2010. p. 159-188.

OLIVEIRA, Elânia de. **Relações étnico-raciais e de gênero no discurso da sala de aula de Português**: uma abordagem etnográfica interacional. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Identidade e interação em sala de aula**: pre/conceito e auto/conceito. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1993.

OLIVEIRA, Lívio Lima de. **Indústria editorial e o Governo Federal: o caso do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e suas seis primeiras edições.** Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989.** Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

OLIVEIRA, Rachel de. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

PAIVA, Aparecida [et al.]. **Literatura na infância: imagens e palavras.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf>> Acesso em 24/01/2010.

PAIVA, Maria da Conceição. Transcrição de dados lingüísticos. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Augusta. (Orgs.). **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 135-146.

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

PESTANA, Paulo Sérgio. **Exu literário: presença do afro-descendente nos romances infanto-juvenis Nô na garganta de Mirna Pinsky e A cor da ternura de Geni Guimarães.** Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba: Centro Universitário Campos de Andrade, 2008.

PIZA, Edith. **O caminho das águas: estereótipos de personagens negras por escritoras brancas.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com Arte, 1998.

_____. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

PLATT, Adreana Dulcina. **O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação).** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade Estadual de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2004.

PORTERA, Agostinho. **L'Educazione Interculturale nella teoria e nella pratica: Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare.** Padova: CEDAM, 2000.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: **Estudos avançados.** 18(50), 2004.

REIS, Rozana Clair da Cruz. **Diversidade étnico-racial: a lei 10.639/2003 e abordagens possíveis na sua aplicação.** Dissertação (Mestrado em Letras). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO Viviane. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. “Criança pequena e desigualdade social no Brasil”. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985 (Teses; 11).

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

SARZEDAS, Letícia Passos de Melo. **Criança negra e educação: um estudo etnográfico na escola**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista: Assis, 2007.

SILVA, Amauri Rodrigues da. **Presença e Silêncio da colônia à metrópole: sina-is do personagem negro na Literatura Brasileira**. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. – Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

_____. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In: COSTA, Hilton; _____. (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007. p. 159-190.

_____. Projeto “Racismo e discurso na América Latina”: notas sobre personagens negras e brancas no discurso midiático brasileiro. In: **III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso**. Belo Horizonte, Núcleo de Análise do Discurso (NAD) e o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 1º a 4 de abril de 2008a.

_____. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun A. (Org.) **Racismo y discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-117.

SOARES, Magda. Alfabetização e cidadania. In: _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 55-60.

SUNNY. Okpija. In: _____. **Ulomma: a casa da beleza e outros contos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2005. (Coleção árvore falante).

_____. **Ulomma**. In: _____. **Ulomma: a casa da beleza e outros contos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2005. (Coleção árvore falante).

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís C. T.. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 38-44.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005. p. 68-76.

VAN DIJK, Teun A. **Racismo y discurso de las elites**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

_____. **Racismo y análisis crítico de los medios**. Barcelona: Paidós Comunicación, 1997.

_____. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. Introdução. In: _____. (Org.) **Racismo y discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 11-24.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

WARE, Vron. O poder duradouro da branquidade: ‘um problema a solucionar’. In _____. (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 7-40.

YUNES, Eliana. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º Cole. p. 123-160. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987. (Teses; 1).

_____. **A leitura e o ensino de literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Contexto Jovem).

_____. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º Cole. p. 123-160. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1 – LIVROS ÉTNICO-RACIAIS ENVIADOS PARA TODAS AS BIBLIOTECAS

OBRA	AUTOR	EDITORA
ABC do continente africano	Rogério Andrade Barbosa	SM
A África, meu pequeno chaka	Marie Sellier	CIA das letrinhas
Benjamin o filho da felicidade	Heloisa Pires Lima	FTD
Boizinho brioso e outros bois	Anna Flora	Salamandra
Cadê você, Jamela ?	Nick Daly	SM
Canto Negro	Solano Trindade	Nova Alexandria
O chamado de Sosu	Meshack Asare	SM
Chico Rei	Graça Lima	Pallas
Chuva de Manga	James Rumford	Brinque-Book
Contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa	Editora Paulinas
Contos da lua e da beleza perdida	Sunny	Paulinas
Contos e lendas afro-brasileiras: a criação do mundo (professor)	Reginaldo Prandi	Cia das Letras
De alfaias a zabumbas	Raquel Nader	Paulinas
De grão em grão, o sucesso vem na mão	Katie Smith Milway	Melhoramentos
Eleguá	Carolina Cunha	SM
Falando banto	Eneida Duarte Gaspar	Pallas
Gosto de África - histórias de lá e daqui	Joel Rufino dos Santos	Global
Lendas de Exu	Adilson Martins	Pallas
Mãe África mitos, lendas, fábulas e contos	Reconto de Celso Cisto	Paulus
A mbira da beira do rio Zambeze	Décio Gioielli	Salamandra
Menino Parafuso	Olívia de Melo Franco	Autêntica
*Minhas contas	Luiz Antonio	Cosacnaify
O navegante negro e a chibata - a revolta dos marinheiros de 1910	Agnaldo Kupper e Paulo André Chenso	FTD
O negro em versos	Luiz Carlos dos Santos, Maria Glas e Ulisses Tavares	Salamandra
O negro no Brasil de hoje (professor)	Kabengele Munanga	Global
Olhar a África e ver o Brasil - A vida em sociedade		Nacional
Olhar a África e ver o Brasil - Crianças		Nacional
Olhar a África e ver o Brasil - Influências		Nacional
Olhar a África e ver o Brasil - O mundo do trabalho		Nacional
Outros contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa	Paulinas
Os reizinhos de Congo	Edimilson de Almeida Pereira	Paulinas
Saruê, Zambi!	Luiz Galdino	FTD
A semente que veio da África	Heloisa Pires Lima	Salamandra
Os sete novos - um conto de Kwanzaa	Angela Shelf Medearis	Cosacnaify
Sua majestade, o elefante – contos africanos	Luciana Savaget	Editora Paulinas
Ulomma - a casa da Beleza e outros contos	Sunny	Paulinas
*Yemanjá	Carolina Cunha	SM
Zumbi	Joel Rufino dos Santos	Global

FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DO DIA 05/06/2009

ESCOLA B – 4ª B

LEGENDA

AS = várias crianças falando ao mesmo tempo

G = garoto

M = menina

P = professora

Pq = pesquisadora

() = algo inaudível

/ = pausa curta

// = pausa longa

[= fala sobreposta

01 **P:** O trabalho da semana passada, fizeram? Lembra que a professora Charlotte veio e contou /
02 pra vocês a história da Ulomma, né? / Aí o que que ela havia pedido: um desenho e uma
03 frase explicativa sobre o conto. / Trouxeram?

04 **AS:** (). Ela ia pedir de novo hoje.

05 **P:** Pois é, mas ela comentou com vocês que era pra fazer uma frase reflexiva, não era? Do
06 que vocês haviam achado do conto? Não comentou isso?

07 **AS:** Não.

08 **P:** Comentou sim. /Eu quero saber quem é que fez. / Que na verdade a frase reflexiva é
09 um comentário sobre o conto, né, sobre o que vocês acharam sobre do conto da Ulomma.
10 / Alguém quer fazer alguma colocação? / Do que achou do conto? / Vocês lembram do
11 conto?

12 **AS:** Sim.

13 **G¹:** Uma mulher que, uma mulher que não nunca teve filho aí tinha que que o homem só
14 queria filho homem e daí ela nunca teve filho, daí o homem ().

15 **G²:** E ela não sabia que era mulher dele.

16 **G¹:** Todas as mulher dele só teve filha, aí quando ele deu pa, como que é o nome mesmo?
17 Daí o cachorro levou o caroço pra ela lá, ela pegou e engoliu aí ela pegou e teve o filho
18 dela.

19 **P:** Hum-hum. / E o que vocês acharam desse conto?

20 **AS:** Legal!

21 **P:** Legal? Por que legal?

22 **G²:** Legal, legal, legal!

23 **P:** Só legal, só gostei não...

24 **G²:** [Gostei muito, foi muito legal.

25 **AS:** [().

26 **M¹:** () que ela teve um filho como o rei queria.

27 **P:** E o que vocês [acham disso?

28 **G²:** [Professora, eu achei legal, muito interessante.

29 **P:** Tá, mas por quê?

30 **G²:** Porque é uma história...

31 **P:** Uma história?

32 **G²:** Legal! (risos)

33 **P:** Tem que ter um porquê.

34 **G²:** Uma história muito...

35 **M²:** Diferente.

36 **G²:** Diferente de todas.

37 **P:** Diferente? / E o que mais?

38 **AS:** Emocionante,

39 **G²:** Emocionante...

40 **P:** As atitudes, as atitudes é... Me digam um pouquinho sobre as atitudes é... das... das
41 outras, das outras esposas: o que vocês acharam das atitudes que ela teve, que elas

42 tiveram, né, mas da primeira esposa quando a Ulomma teve seu filho? / O que vocês
43 acharam da atitude das outras esposas?
44 **G³**: Horrrosa.
45 **M³**: Horrrosa.
46 **P**: [Por quê?
47 **G⁴**: [Horrrosa,cara?
48 **M³**: Porque elas... porque elas não queriam que ().
49 **P**: E por que elas agiram assim, Tracy?
50 **TRACY**: Porque só a Ulomma que tinha engravidado de um menino.
51 **AS**: ().
52 **P**: Teve um desprezo, né, ela foi muito desprezada, coitada / né?
53 **G³**: [Porque ela teve um filho,
54 **G⁴**: [Ela teve um filho que ele queria, [coisa que ele queria.
55 **G³**: [Daí chegou as mulher e pegaram o filho e jogaram dentro ().
56 **AS**: [().
57 **P**: Então olha só, nós vamos fazer uma produção sobre um outro conto e como então
58 aquele já passou um pouquinho talvez até é... não fique tão vivo na nossa memória. / Mas
59 eu vou contar hoje pra vocês
60 **G⁴**: Dos Irmãos Green.
61 **P**: Não, não é sobre os Irmãos Green. É... é... eu vou contar um outro conto, tá, e eu quero
62 daí saber bem como é a opinião sobre esse conto. Ele é bem interessante. / Não mexa.
63 **G⁴**: Que que é isso, professora?
64 **P**: É da professora Débora.
65 **G⁴**: Ah.
66 **P**: O material dela. / Deve tá gravando tudo que nós fazemos.
67 **G⁴**: Que (). (Risos)
68 **AS**: É o mesmo da Ulomma?
69 **P**: Hã?
70 **AS**: É o da Ulomma?
71 **P**: Não, lembram que a professora Ana falou que neste livro haviam vários contos?
72 **AS**: Tem um desse na biblioteca!
73 **Gⁿ**: Professora!
74 **P**: É esse.
75 **Gⁿ**: A professora pegou?
76 **Gⁿ**: Professora! / Que que qual mais livro tinha mesmo?
77 **AS**: ().
78 **P**: Então olha só, eu vou contar a história o conto sobre a Okpija. Então olha só, a Okpija
79 é essa moça,
80 **Gⁿ**: Horrível! (Risos)
81 **P**: Tá? Lembram que a... professora Charlotte havia comentado com vocês / sobre a questão
82 dos costumes, né? / Porque nós estamos falando de tribos africanas / né, que nem nessa
83 tribo,
84 **P**: Essa é a Ulomma, [o costume é, até pelo sinal de nobreza, era /
85 **Gⁿ**: [Ui!
86 **Mⁿ**: [Deixa eu ver, professora.
87 **AS**: [().
88 **Gⁿ**: [Todas careca!
89 **Gⁿ**: [Ô professora, acho que essas mulher tá tudo sem ().
90 **P**: Manter a cabeça raspada.
91 **AS**: ().
92 **P**: E agora, olha só, neste outro nesse outro conto / já, a gente não percebe mais que é um
93 sinal de nobreza estar com a cabeça raspada. Então
94 **Gⁿ**: ().
95 **P**: Então provavelmente aqui é uma outra tribo, né, e é... os enfeites já são diferentes. Né,
96 ela tem adornos no cabelo, / ela tem os colares, ela tem pinturas no [corpo // né?

97 **G^a:** [Professora, é implante, num é cabelo não, né?

98 **P:** Não, não é implante de cabelo. São os cabelos dela mesmo. / Então essa história

99 começa assim: havia uma moça de extraordinária beleza chamada Okpija. / Sua pele era

100 tão macia quanto a lã, / seus olhos brilhavam como dois diamantes. Era tão bonita que as

101 deusas africanas a invejavam / pois ela recebia muitos elogios e era galanteada por todos

102 os homens. / Havia aqueles que nem conseguiam falar diante de tanta formosura. A moça

103 ciente de sua dádiva tornou-se orgulhosa e se aproveitava dessa situação. Quando atingiu

104 a idade de casar, a sua maior virtude transformou-se em uma maior maldição. Por quê?

105 Por se achar a mulher mais bonita do mundo, não havia pretendentes que estivessem a sua

106 altura. Jamais aceitou um pedido de casamento. / Mesmo tão orgulhosa e prepotente os

107 homens a desejavam como fosse e pagariam qualquer dote para se casar com ela. / Os

108 cantores compunham canções em sua homenagem, reis de todos os cantos da África

109 vinham conhecê-la e tentar a sorte. Recebia muitos pre muitos presentes deles mas jamais

110 houve um que a agradasse. / E todos voltavam para as suas terras sem a esposa sonhada.

111 Muitos anos se passaram. Um dia, alguns pescadores lançavam suas redes ao mar

112 enquanto entoavam canções que falavam de Okpija e do modo como ela rejeitava todos

113 os homens / só por se achar muito bonita. Os peixes ouviram as cantigas e três deles

114 resolveram tentar a sorte / Mas, como não tinham forma humana, decidiram pedir a Deus

115 que lhes concedesse um corpo por alguns dias. Em agradecimento eles iram limpar a água

116 do mar. / Deus atendeu-os. Os peixes, transformados em homens, partiram para a cidade

117 onde morava Okpija. / Ao chegarem, apresentaram-se à moça oferecendo pérolas trazidas

118 do fundo do mar. Okpija gostou deles e também dos presentes. / Curiosa ela perguntou de

119 onde vinham e quem eram. Responderam-lhe que eram irmãos. Vindos de uma terra bem

120 distante para propor-lhe casamento. / Okpija gostou dos três e não conseguia decidir com

121 qual se casaria. / Então, resolveu casar-se com os três.

122 **AS:** Nossa!

123 **P:** Alguns dias depois o casamento foi realizado / e todos compareceram para finalmente

124 ver a bela moça dizer sim, não para um marido mas para três. / Foi uma grande festa.

125 **G^a:** Professora, não tem imagem?

126 **P:** Tem, depois eu mostro. / Terminada a festa de núpcias os maridos precisavam voltar

127 para casa, o mar! Porém não podiam levar a jovem e bela esposa junto. Inventaram uma

128 viagem mas Okpija insistiu em acompanhá-los. Tentavam a todo o custo dissuadi-la de

129 sua idéia deixando que o caminho dizendo que o caminho era longo e inóspito. Porém,

130 nada do que diziam surtiam efeitos. / Okpija estava firme em seu propósito. Assim eles

131 partiram: a jovem moça e os três maridos. Escolheram o caminho mais difícil e longo no

132 intento de que a moça se cansasse e desistisse da viagem. Após três dias de caminhada

133 finalmente chegaram ao mar. Nenhum deles tinha a menor idéia do que dizer a Okpija

134 como consolo e que ela descobrisse dele. Um dos maridos pediu licença para se ausentar

135 e correu em direção ao mar enquanto seu corpo voltava à forma de peixe. O segundo fez a

136 mesma coisa. Surpresa, Okpija pediu explicações ao terceiro marido, o único que

137 restara. / Ele decidiu contar-lhe toda a verdade. Enquanto falava, seu corpo retornava à

138 forma de peixe e em dois pulos entrou no mar.

139 **AS:** ().

140 **P:** Okpija isolada e sozinha não acreditava no que estava acontecendo: havia rejeitado

141 tantos homens para no final casar-se com peixes? E agora? Nem os peixes ela tinha!

142 Chorou muito por remorso. / A tarde chegou e Okpija decidiu que não voltaria para a

143 aldeia pois ninguém acreditaria na sua história. Além de tudo, sentia-se envergonhada.

144 Então, resolveu seguir seus maridos: pulou no mar. Seu corpo chegou até o fundo do

145 oceano e foi acolhido pelos três peixes que compadecidos da moça pediram a Deus que a

146 deixasse morrer, desculpe, não a deixasse morrer. Deus atendeu o pedido mas Okpija foi

147 transformada em peixe e ali viveu para sempre em paz com seus três maridos. / Até hoje

148 nesta costa da África existe uma espécie de peixe que dizem ser descendente de Okpija,

149 pois possuem características parecidas com a de seres humanos como dentes e glândulas

150 que lembram o formato dos seios.

(A professora começa a mostrar as ilustrações)

151 **AS:** ().

152 **P:** Gente, olha só, pensando na outra história e nesse conto,

153 **Gⁿ:** Legal!

154 **P:** é... o que que a gente consegue perceber que aconteceu aqui?

155 **AS:** [().

156 **Gⁿ:** [Que ela () se transformou em peixe pra viver com os três maridos.

157 **P:** O que que a gente percebe do comportamento da Okpija, gente? // O que que a gente

158 pode perceber? // Por que que ela não se casou cedo?

159 **Gⁿ:** Porque ela sempre rejeitava os maridos.

160 **P:** Mas por quê?

161 **AS:** Porque ela se achava bonita.

162 **P:** Ela se achava bonita.

163 **GEORGE:** Mas num era bonita.

164 **P:** Ela era bonita. Todos achavam ela muito bonita. E realmente era muito bonita. / Só

165 que ela tinha um pequeno problema, né, ela tinha uma vaidade muito grande. Será que é

166 legal, né, a gente ter essa vaidade, achar que é melhor do que os outros?

167 **AS:** Não.

168 **P:** Não, né? Então a gente percebe ali no conto que apesar né, de de ela ter toda essa, essa

169 essa vaidade, de ser toda orgulha, né, as pessoas às vezes ficavam muito tristes, porque os

170 pretendentes chegavam com toda a boa vontade, né, ofereciam os melhores presentes, /

171 né, faziam assim as suas melhores ofertas, né, prometiam amor / e ela

172 **Gⁿ:** Rejeitava.

173 **P:** Rejeitava, menosprezava, né, dizendo que não tinha ninguém a sua altura. / Será que a

174 gente pode ter um, um pensamento assim?

175 **AS:** Não.

176 **P:** De achar que a gente é melhor do que qualquer outra pessoa?

177 **AS:** Não.

178 **Mⁿ:**[Tem gente aqui na sala

179 **Gⁿ:** [Tem gente que é melhor.

180 **P:** Na verdade não tem o que é melhor, tem o que completa, né? Porque todas as pessoas

181 da da sua da sua maneira de ser, uma completa a outra, / né? Até por isso existem os

182 casamentos, as amizades, né, [porque uma pessoa completa a outra, / né?

183 **RYAN:** [().

184 **P:** O que às vezes eu tenho né, Ryan? / Quem se acha mais que os outros, Ryan?

185 **AS:** ().

186 **P:** Conta pra nós.

187 **AS:** Eu sei.

188 **Mⁿ:** O Henry e o Kirk podem ficar passeando na sala e a gente não pode e eles se acham

189 melhor que a gente.

190 **AS:** [().

191 **P:** [E me diga uma coisa, é...

192 **AS:** [(). (Uma discussão formou-se).

193 **P:** [Aqui na sala, existe alguém melhor que o outro?

194 **AS:** [().

195 **P:** Não, né? Até porque a quarta B é o que é / pela colaboração que cada um dá na sua

196 maneira de ser dentro da sala, / né? Então a gente não vem pra um lugar pra ser um

197 melhor que o outro, a gente vem pra ser melhor, mas não melhor que o outro. Eu não

198 venho pra ser melhor que a professora L., eu não venho pra ser melhor que a

199 professora M., eu venho pra dar o meu melhor. A mesma coisa com vocês. Diga,

200 Gordon?

201 **GORDON:** Professora, é... isso é quando uh, é... quando o Marvin, quando ele fica atentando

202 o outro, daí quando é... a gente conta pra professora ele, ele faz a gente pagar o pato.

203 **AS:** É verdade! ().

204 **P:** E nem melhor que os meninos, / né? Porque é questão de respeito. A gente tem que ter

205 respeito pelas pessoas.

206 **GORDON:** E a Angel também faz isso quando ela chega perto de mim.
207 **P:** Então olha só, então agora vocês sabem, / né, que / a gente não é melhor que o outro e
208 que nós vimos isso no conto.
209 **MARVIN:** E ela ta me xingando aqui.
210 **P:** Ana, / por favor?
211 **ANGEL:** Eu nem falei com ele () fica mostrando () pra mim.
212 **MARVIN, ANGEL, AS:** [().
213 **G¹:** [Professora, ele nem fiz nada, professora! Faz horas que eu to olhando pro Marvin e
214 ele tá assim, ó.
215 **P:** [O problema, o problema é que às vezes a gente acostuma que sempre é a mesma
216 pessoa que faz determinada, que tem determinada atitude, às vezes ela nem faz nada e a
217 gente diz “ah foi fulano”. // Por quê? Porque o fulano fez tanto que sempre sobra pra ele. /
218 E daí até quando não faz ainda sobra. / Então por isso a gente tem mudar um pouquinho.
219 E me diga uma coisa: é... ela se achava, né e realmente ela era muito bonita, / né? É... e aí
220 você, daí alguns disseram: “ah professora mas ela não era bonita não ela era feia”. Por
221 que ela era feia? Por que vocês acham que ela era feia?
222 **M¹:** Eu não sei.
223 **G¹:** Eu não falei nada.
224 **P:** Acho que foi você, Ryan?
225 **AS:** Foi.
226 **P:** George, por que que você acha, não, a gente tá conversando. Não to dizendo se tá certo
227 ou tá errado, quero saber a opinião. Por que você acha que ela era feia? Vou mostrar de
228 novo pra você olhar bem pra ela pra não... pra [não
229 **GEORGE:** [Ah, por causa do rosto dela, professora, cheio de enfeite.
230 **P:** Por causa do [rosto.
231 **G²:** [O rosto não tem nada de enfeite.
232 **GEORGE:** Tem sim, tem umas bolinhas.
233 **P:** Tem, ela tem alguns desenhos no rosto.
234 **G²:** Ah.
235 **AS:** [().
236 **GEORGE:** () que ela é indiana.
237 **P:** E me diga uma coisa, e aquelas pessoas que usam piercing, põem piercing aqui na
238 sobancelha,
239 **GEORGE:** [Nossa eu acho ridículo, horrível!
240 **G²:** [No nariz.
241 **P:** [No nariz?
242 **G²:** [Na língua.
243 **GEORGE:** Nossa eu acho ridículo!
244 **P:** Elas também, elas também têm (), Elas são feias?
245 **AS:** [Sim.
246 **AS:** [Não. ().
247 **G³:** O professora, professora, meu primo tá assim, ó: ele coloca uma bola assim, ó.
248 **P:** E me diga uma coisa, e aqueles meninos que fazem topete, passam gel no cabelo pra
249 ficar arrepiadinho, eles são feios?
250 **AS:** [Sim.
251 **AS:** [Não.
252 **P:** [É uma maneira de se arrumar.
253 **AS:** Eu uso assim, professora.
254 **P:** É? / E aquelas meninas que fazem os frufruzinhos, põem as presilhinhas, arrumam
255 [maria-chiquinhas,
256 **G³:** [Ridículas! Acho elas ridículas!
257 **P:** Elas também são feias?
258 **AS:** [Sim.
259 **AS:** [Não.
260 **P:** Olha só, em todas as perguntas que eu fiz eu ouvi sim e não

261 **AS:** ().

262 **P:** Uma parte sim e uma parte não. Então olha só, gente, na verdade, / é bem o caso lá da

263 Ulomma, né, que a professora Charlotte contou semana passada. / É... não existe o feio.

264 **Gⁿ:** A Ulomma é feia porque ela é careca.

265 **P:** Mas ela não é feia, sabe por que? Porque lá na tribo onde ela mora, é... [ter

266 **Gⁿ:** [Tudo careca.

267 **P:** [A cabeça raspada é um sinal de nobreza e um sinal de beleza.

268 **M¹:** E se a gente raspasse a cabeça?

269 **AS:** [() (Risos).

270 **P:** [Pra nós ia ser normal?

271 **AS:** (). Pinduca!

272 **P:** Pois é, olha lá. O Marvin tem a cabeça raspada, vocês é... deram risada.

273 **AS:** É a maneira [().

274 **P:** [Por que o que acontece? / É uma coisa normal?

275 **AS:** [Não.

276 **AS:** [É.

277 **P:** Pra nós é normal?

278 **AS:** [É.

279 **P:** [É normal ()? Por que normal?

280 **AS:** [Não é normal.

281 **P:** [(). Né? / Então, o que que [acontece,

282 **Gⁿ:** É a Pinduca!

283 **P:** Hã?

284 **Gⁿ:** A farinha, a marca da farinha.

285 **P:** Quem é a marca da farinha?

286 **Gⁿ:** [Pinduca!

287 **P:** [Aqui quem tem a marca da farinha Pinduca?

288 **Gⁿ:** [Porque ele é careca!

289 **Gⁿ:** [Ele é o Pinduca!

290 **P:** Ah...

291 **Gⁿ:** Professora eu raspo o cabelo e ninguém me chama de Pinduca.

292 **AS:** ().

293 **M²:** Porque sua cabeça é gordinha e ().

294 **P, AS:** (). (Risos)

295 **P:** Então [olha só,

296 **AS:** [().

297 **P:** Vamos voltar aqui um pouquinho, meninos. Vamos voltar aqui um pouquinho aqui. //

298 Então olha só, / como disse o George, né, ela é feia porque ela tem uns desenhos, né? Então

299 veja (), qualquer pessoa que tenha algo () vai se tornar feia?

300 **AS:** Não.

301 **P:** Não. Até porque lembram que nós estamos vendo contos africanos. / Então, assim

302 como vocês estão vendo na novela / do Caminho das Índias,

303 **Gⁿ:** É massa.

304 **P:** Então o que que acontece? Aquela parte do mundo, né, na Ásia e na África, as pessoas

305 têm por é... tradição,

306 **M³:** Aquele carinha careca, lá que tem aqueles negocinhos...

307 **P:** Isso! Eles têm por por símbolos, né, por por maneiras, [por costumes,

308 **Gⁿ:** () é um Dalit.

309 **AS:** ().

310 **P:** Então olha só, eles têm, por tradição esses costumes, / né, e a gente pode pensar, bem

311 aquilo, né, é feio pra mim, mas pruma outra pessoa é bonito. O George de topetinho e gel

312 pode ser feio, mas para uma outra pessoa pode ser bonito, né? A... Grace, de touquinha

313 na cabeça aqui pode estar feia para alguns, pra alguns ela pode estar bonita. / [A Megan,

314 com o cabelinho preso, pra alguns pode estar feia, pra outros pode estar bonita.

315 **AS:** [().

316 **P:** Então, é... a gente vai... /
317 **Gⁿ:** Professora, o Billy com o cabelo arrepiado!
318 **P:** O Billy com todo o cabelo arrepiado ().
319 **AS:** (Risos) ().
320 **P:** Olha só, então o que que acontece? Às vezes o cabelo da gente ele realmente é
321 arrepiadinho, a gente pode até tentar [().
322 **G¹:** [O meu cabelo é arrepiado, professora só que eu passo gel daí ele fica arrepiado
323 **P:** [Por conta
324 **G¹:** [() fica normal.
325 **P:** [Por conta que a gente tem os redemoinhos na cabeça e eles deixam os cabelos
326 oriçadinhos mesmo. / Alguns podem achar feio, alguns podem achar bonito. De repente
327 alguém vai achar: nossa, Billy, você fez um penteado novo? // [Né?
328 **Gⁿ:** [É, professora, a Cheryl nem penteou [o cabelo ().
329 **P:** [Às vezes tem, quan quantas pessoas saem com o cabelo sem pentear só fazem assim,
330 ó: pegam, passam os dedos assim, “ai tá bom, pronto!”
331 **AS:** [().
332 **G²:** Meu irmão é um destes, só faz assim, ó.
333 **P:** [Então, é uma maneira de viver.
334 **G³:** [Seu irmão tem o cabelo liso também, né?
335 **G²:** [Só que ele usa boné, por isso ele fica assim.
336 **AS, P:** [().
337 **P:** [É, daí tem que arrumar o cabelo. // Então olha só, o que nós vamos fazer
338 **AS:** [().
339 **P:** Então olha só o que nós vamos fazer / Roland, / é, quando se usa touca acontece isso, a
340 gente ().
341 **AS:** [().
342 **Gⁿ:** É, Roland, tira a touca aí pra nós ver.
343 **AS:** Nossa!!!! (Risos)
344 **P:** Então olha lá, / então olha lá, pronto? / Pronto essa parte de, de brincar um pouquinho,
345 né? / Então agora
346 **Gⁿ:** Agora acabou.
347 **P:** Agora acabou. // Então olha só,
348 **AS:** ().
349 **P:** Vocês pedem eu tenho que fazer e eu peço e vocês não fazem?
350 **Gⁿ:** É mesmo, gente, vamos colaborar!
351 **Gⁿ:** O que que a professora quer?
352 **P:** Então olha só, que que eu quero que vocês façam agora? / Vocês vão fazer uma
353 ilustração sobre o conto, tá? E agora eu quero uma frase já! Não tem nada de levar pra
354 casa! Primeira coisa que vocês vão fazer: pensar, /na atitude que ela teve, foi correta?
355 Não foi? Por quê? Se foi correta a atitude que ela teve de ser vaidosa,
356 **Gⁿ:** Igual a Marie.
357 **P:** De casar () de casar, de recusar os pedidos de casamento, / de repente casar com três
358 maridos
359 **G¹:** Que se chamam peixes!
360 **P:** A atitude que ela teve de ser sempre vaidosa, / se foi por quê? Se não foi, por quê?
361 **G¹:** Porque não.
362 **P:** Tá? Primeiro a frase, bem bonita, uma frase bem jóia / e uma ilustração sobre o conto.
363 **AS:** ().
364 **P:** São nove e treze. Vou passar no quadro. Vocês têm nove minutos pra fazer.
365 **AS:** Nossa!
366 **P:** Então vamos lá!

367 **P:** Tá acompanhando bem o meu encaminhamento? Foi mais ou menos o que ela deixou
368 **Pq:** Fica à vontade, tá bem legal!
369 **P:** Aí ela disse: Sally, eu não venho,

370 **Pq:** Eu liguei pra ela ontem e ela falou que não vinha.
371 **P:** Né, Adri, eu não venho, daí veja, eu deixei o encaminhamento ().
372 **Pq:** Não... é assim mesmo. / E pros próximos a ideia é que eu fique algum tempo. Então
373 pode ficar à vontade, escolha as obras que você quiser. O que eu tinha pedido pra Charlotte é
374 que fossem do acervo.
375 **P:** Ahã.
376 **Pq:** Então num importa.
377 **P:** E... até porque depois eles possam, né, tanto que tenham o interesse de ir na biblioteca
378 e pegar, / [né?
379 **Pq:** [Viu que legal? Não, é bom é bom variar, né? Isso que é o legal!
380 **P:** É.
381 **Pq:** Mas você fica à vontade porque em qualquer momento de leitura eles vão fazer
382 comentários da forma que eu que eu acho que vão, então não se preocupe.
383 **P:** Que ótimo! (Risos) Porque as vezes até / até tem umas viagens que vão até... né? E...
384 eu sei que a parte da Secretaria que tem o... a... o pessoal que faz parte da da... comissão
385 étnico-racial, né?
386 **Pq:** Isso.
387 **P:** Então, eu não faço, então eu não sei que pé está realmente
388 **Pq:** Não, mas é... na verdade, assim, o que eu vejo, né, porque eu não sou também da do
389 município, eu sou do estado, tá engatinhando, tá começando agora () e o suporte que a
390 prefeitura dá é a vinda de livros, né?
391 **P:** Ahã.
392 **Pq:** Então os livros tão aí, e eu acho que é isso mesmo, [a gente tem
393 **P:** Até porque, assim, a Charlotte () com ilustração. Eu gosto de pedir até pra ver o que vai
394 vir na ilustração. Que de repente a gente, xi, xi, xi, por favor! Até porque na ilustração é...
395 é... aquilo que a gente tem, eu tenho feito um curso de História e a... a nossa professora
396 trabalha, né, tem a questão da...
397 **G^a:** Professora, mas ().
398 **P:** Não, porque que contei pra vocês a história e pra gente imaginar a situação e mostrei
399 as ilustrações. / É... ela até comenta sobre a questão da da formação, né?
400 **Pq:** Hum-hum.
401 **P:** Da miscigenação que é hoje, né, mais a cidade, né, porque a gente () de Curitiba.
402 **Pq:** Hum-hum.
403 **P:** A miscigenação e o que que acontece? Daí ela fez até pediu pra que a gente fizesse um
404 auto-retrato pra gente se conhecer. Então o que que acontece? Tem crianças que às vezes
405 fazem os desenhos e colocam lá o cabelinho loirinho, né?
406 **Pq:** Porque é a idéia que a criança quer se representar, né?
407 **P:** É.
408 **Pq:** Ela quer ser vista daquela forma.
409 **P:** É. / Então eu até, a Charlotte não tinha falado que queria desenho não, mas eu acho legal
410 ilustrar porque eu quero ver até que ponto eles registram.
411 **Pq:** Sim. Como eles vão ilustrar uma personagem de pele escura, né?
412 **P:** É. Porque não se tem não se tem contos assim, né?
413 **Pq:** Hum-hum.
414 **P:** Então... até daí como ela falou que você viria eu tava fazendo com eles, quero ver se
415 faço com o primeiro ciclo, eu contei pro primeiro ciclo o mesmo conto, né?
416 **MARVIN:** ().
417 **P:** Legal, gostei da frase, Marvin, muito bem! / É... até porque daí se você também quiser
418 algum material registrado, eles têm.
419 **Pq:** É legal porque depois eu posso scanear, né?
420 **P:** Isso.
421 **Pq:** É ótimo! Me ajudaria bastante.
422 **P:** Então até por isso que eu to pedindo pra que eles registrem.
423 **Pq:** Que bom!
424 **P:** É... enquanto literatura não é o certo, né, fazer o conto e pedir pra que eles registrem.

425 A professora fica possessa com a gente com isso, né? Eu to fazendo um curso de
426 literatura também e ela acha que quebra toda a, eu acho que quebra e não quebra.
427 **Pq:** Depende, acho que depende da leitura também, né? Depende do momento,
428 **P:** É, então.
429 **Pq:** Acho que aqui ficaria bem legal, acho que aqui é o melhor encaminhamento mesmo.
430 **P:** Né, e e daí ela... eu quero ver como é que eles fazem essa questão do retrato, a questão
431 de se colocar ali, / né, / que eu acho interessante.
432 **Pq:** E daí você fez no primeiro ciclo a leitura?
433 **P:** E daí então, no primeiro ciclo eu quero ver se faço, então eu comecei eu comecei eu
434 fiz com eles dois contos Green, né?
435 **Pq:** Hum-hum.
436 **P:** Contos europeus. Aí fiz a Ulomma essa semana. Vou fazer a Okpija. E vou pegar
437 contos chineses.
438 **Pq:** [Ah, que legal!
439 **P:** [Então, e tem os contos indianos. / Então eu quero fazer a... aí vários contos de vários
440 de vários [países.
441 **Pq:** [De várias culturas diferentes.
442 **P:** De várias culturas, exatamente, né, pra montar uma atividade neste sentido, né?
443 **Pq:** Ah, é uma idéia..
444 **P:** Porque quando começou eu falei “Meu Deus” e agora eu acho que eles tendo o (),
445 que a gente trabalha também, e como eu sei que tem o acervo porque no curso de História
446 a professora disse: Olha, () contos chineses que chegaram () materiais pra escola,
447 então aproveitem! / Então, daí eu quero ver se eu faço, à medida que eu for trabalhando
448 com eles eu vou trabalhando com o primeiro ciclo também.
449 **P:** Gente, nós vamos utilizar os desenhos de vocês pra três momentos diferentes. No
450 primeiro momento vai pro portal; no segundo momento é... a professora Débora vai estar
451 utilizando também algumas ilustrações no trabalho dela; e no terceiro momento nós
452 temos uma atividade que nós temos que terminar em novembro. Mas pra não deixar para
453 novembro, nós já vamos nos mexer agora. Então, essas ilustrações também vão servir pra
454 novembro. // “Ah, professora, mas até meu caderno vai estar detonado”. Não tem
455 problema, a gente fotografa o caderno, a gente scaneia o caderno antes de novembro, tá?
456 Então as melhores vão ser selecionadas juntamente com as melhores frases pra gente estar
457 desenvolvendo estes três trabalhos, tá?