

Há diálogo entre a lei 11.645/2008 e o livro didático aprovado no PNLD?

Is there a dialogue between Act 11.645/2008 and textbooks approved by PNLD?

Sirlene Barbosa*
silenefb@yahoo.com.br
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESUMO: Este texto pretende analisar se a comunicação visual dos centros de compras da cidade, bem como as apresentadas nas mídias, de uma forma geral – a que mostra, como modelo, a estética do homem branco, num país que tem, como formação cultural, as vozes dos negros e dos indígenas, além da dos europeus colonizadores e, basicamente, única enaltecida – aparece na escola: o local em que discursos excludentes devem ser desconstruídos. Para tanto, averigui a comunicação visual de uma escola pública municipal paulista, focando como a figura do negro aparece nesse contexto, para então analisar de que forma a coleção didática de língua portuguesa (6º ao 9º ano), aprovada no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e selecionada pela mesma unidade escolar, apresenta a imagem do negro, com recorte para a questão autoral dos textos que introduzem os capítulos dos livros.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 11.645/2008. Livro didático. PNLD. Imagem do negro.

ABSTRACT: This article aims to analyze if visual communication that shows, in shopping centers as well as in the general media, the white man aesthetics in a country whose cultural formation is comprised of voices of black people, native people, European colonizers – the only ones that are exalted – is present in schools, a place where exclusion discourses should be deconstructed. In order to do so, I analyzed a visual communication piece from a public school in Sao Paulo, focusing on how black people are portrayed in that context, so as to be able to analyze the textbook collection The Portuguese Language (6th to 9th grades), approved by the Plano Nacional do Livro Didático [Textbook National Plan] (PNLD) and chosen by the same school, in terms of how it presents the image of black people, pinpointing the authorial issues of the texts that introduce the textbooks' chapters.

KEYWORDS: Act 11.645/2008. Textbook. PNLD. Image of black people.

* Doutoranda em Educação: psicologia da educação (PUC-SP), projeto desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP) e professora de língua portuguesa (SME-SP). É uma das autoras da HQ *Carolina* (no prelo), obra que narra a vida da escritora Carolina Maria de Jesus – premiada pelo ProAC-2014 (Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo). Pesquisa literatura negra e relações étnico-raciais (11.645/08) na educação básica, da rede municipal paulista de ensino. Em suma, trabalha com foco na descolonização do currículo educacional.

[...]

- Olha a escritôra!

O outro agêitou a gravata e olhou a loira. Assim que eu passei fui apresentada.

- Ele olhou-me e disse:

- É isto!

E olhou-me com cara de nôjo. sorri, achando graça.

Os passageiros sorriram e repetiam. Escritôra vira-lata.

(Trechos do diário, não publicado, da escritora Carolina Maria de Jesus, datado de 15 de maio de 1960, cuja ortografia foi respeitada, tal como consta no original.)

A escola é um importante espaço para reflexão e desconstrução de discursos postos por uma sociedade que tem, como voz fundamental, a cultura europeia branca, não apresentando, portanto, a “memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos [...] [negros] no sistema educativo, baseado no modelo eurocêntrico” (MUNANGA, 2005, p. 16). Trata-se de um local para discussões amplas que deveria proporcionar a “construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano” (GOMES, 2005, p. 146).

Entendendo que a escola está dentro do todo da sociedade, as lentes deste estudo se voltaram, a princípio, aos famosos centros de compras – *shoppings centers*, em que é possível, analisando sua comunicação visual, verificar que esta é composta, praticamente, pela presença maciça de modelos brancos. Nestes locais, a figura do negro aparece, na maioria dos casos, servindo e limpando as praças de alimentação, banheiros etc., ou seja, aparecem na condição de subserviência, não de modelo, como aponta uma das acepções deste vocábulo “modelo”: exemplo a ser seguido, o que a sociedade entende por algo bom, belo etc. As telenovelas também reiteram esse discurso: a de que o branco aparece em posição de superioridade em relação ao negro, já que aquele é o patrão deste.

Ocorre, no entanto, que, em muitos momentos, o ambiente escolar reitera o discurso marcadamente branco (da branquitude) ao expor, por exemplo¹, cartazes

¹ As situações apresentadas neste artigo são verídicas. Por uma questão de ética, não mencionarei o nome das instituições escolares onde ocorreram as práticas discriminatórias, aqui, descritas. Acredito que os educadores, ao exporem seus trabalhos (cartazes), não tiveram a intenção de reiterar um discurso racista, segregador; portanto, estes apenas reproduziram o discurso coletivo do racismo institucionalizado, o que apresenta como única voz vencedora, de representatividade e de modelo estético, a do branco. O perigo, no entanto, está no fato de professores construírem enunciados

em seu corredor cujo enunciado é composto por um texto verbal que dialoga com outro visual. No verbal há a seguinte oração: “enquanto você joga comida fora, outros por ela imploram”; no visual, há imagens de crianças negras desnutridas, aparentando não ter acesso ao mínimo de condições de higiene etc.. Em outra imagem, no mesmo cartaz, há o registro de um homem, imenso e branco, jogando restos de uma maçã diante de um menino negro, em condições idênticas a dos personagens já citados. No mesmo andar da escola, há um painel chamado “Cantinho da leitura”, e a imagem presente neste enunciado é composta de duas crianças brancas, limpas e aparentando estar bem alimentadas, permitindo inferir, a partir da leitura dos dois textos, que o negro é o que não tem acesso ao mínimo para manter sua dignidade humana, enquanto que o branco é o bem alimentado, bem cuidado, leitor e, portanto, modelo.

Analisando os cartazes expostos no ambiente escolar, é possível inferir que poucos serão os estudantes que vão querer ter sua imagem relacionada ao negro. Afinal, se assim se assumirem, se colocarão na posição de ausência do mínimo de garantia de dignidade, conforme explicitado no cartaz, em contraposição aos bem alimentados e leitores brancos. É possível afirmar que o estudante negro não se enxerga no ambiente escolar – as vozes que lhe chegam não lhe pertencem, não lhe fazem sentido, pois, de acordo com o relato da procuradora de justiça Maria Bernadete Figueiroa, em audiência pública, realizada em 30 de maio de 2003, em Pernambuco, e registrado na obra de Moraes (2013):

A história tradicional costuma mostrar o povo negro num lugar de humilhação e subserviência, como objeto, e não como sujeito da história, de modo que a pessoa negra, principalmente a criança e o jovem que estão em construção de sua identidade, acabam por não querer se identificar com uma ancestralidade humilhada, que remete ao sofrimento [à falta de dignidade etc.] (p. 75).

Louzano (2013) aponta dados preocupantes e alerta para o fato de a exclusão escolar ser o início da exclusão social dos negros:

27% dos estudantes brancos relataram ter vivido alguma experiência de fracasso escolar (repetência, evasão, baixo rendimento) enquanto o total de alunos negros na mesma situação era de 43% [...] mesmo em escola pública, pertencendo à mesma classe social, com o

espontaneístas, sem a menor reflexão da sociedade excludente em que vive e do papel social da escola, sendo um desses, o de garantir uma educação acolhedora e plural, que dialogue com todos, já que educação é um direito e não privilégio.

mesmo nível socioeconômico que alunos brancos pobres, os negros ainda são os que têm notas mais baixas [...] Some-se a isso o fato de a escola abrigar práticas sutis de exclusão (p. 118).

Ao não se sentir parte do processo educativo, o estudante pode se perguntar: ora, se eu não me reconheço nesse ambiente (a escola), por que continuar a frequentá-lo, quando sei quais são meus papéis na sociedade, já que todos os discursos (midiáticos e pedagógicos) conversam e reiteram onde eu devo estar e ficar?

A pesquisa da professora Fúlvia Rosemberg, presente no livro *Relações raciais e rendimento escolar* (1987), mostra que para todas as séries, do antigo primeiro grau (atual ensino fundamental), o aluno negro apresentava os maiores índices de evasão e repetência em relação ao aluno branco e afirma que um dos problemas era a falta de interação entre estes estudantes e o sistema de ensino, ou seja, a falta de integração entre o estudante negro e o que é proposto no currículo educacional.

Ao confrontar os dados da obra de Fúlvia, do final da década de 1980, com outra mais recente, de 2009-2010, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – *Relatório Anual das Desigualdades Raciais: 2009-2010* (PAIXÃO et al., 2011), nota-se que os problemas da repetência/multirrepetência, bem como a evasão escolar ainda se mantêm.

Após esses apontamentos, é possível levantar o seguinte questionamento: até que ponto o discurso coletivo, mantido e reiterado pela mídia, de um modo geral, influencia a construção do currículo educacional? Essa inquietação surgiu ao verificar o quanto os discursos predominantes na comunicação visual do maior centro de compras da América Latina, o *shopping* Aricanduva (localizado no extremo Leste da cidade de São Paulo e praticamente “quintal” da residência dos estudantes da escola onde trabalhei – uma escola pública municipal paulistana, cuja maioria dos educandos é composta de população negra), estão presentes na escola.

Observei que sua comunicação visual não foge à regra dos demais centros de compra da capital paulistana, ao testemunhar o contraste entre os visitantes do local com o discurso posto, por meio de sua publicidade, na qual, como já citado, todos os modelos são brancos, com exceção de única negra: uma criança que tem sua

imagem associada à carência. Abaixo da fotografia de seu rosto, pede-se para os visitantes do *shopping* doarem suas notas fiscais sem o número do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), afirmando que estas servirão para auxiliar determinadas instituições de caridade. Ou seja, assim como nos discursos presentes nos cartazes expostos no ambiente escolar, aqui, também, o negro representa a miséria, o que necessita de algo para manter a sua sobrevivência, diferentemente do branco que é o que representa o consumidor. Foi lamentável observar que essa realidade dialoga com a sala de leitura da escola em que lecionei, uma vez que, dentre quase 15 mil títulos de livros, há apenas uma prateleira (aproximadamente 50 unidades) com obras que abordam e outras que procuram abordar a entrada da voz do negro na literatura: há, então, um exílio da cor preta no *shopping* e nos livros da sala de leitura frequentada pelos estudantes, por sinal, o mesmo que visita o Aricanduva.

Vejo a importância de outras vozes aparecerem no currículo educacional da educação básica, que não somente a representada pela cultura europeia branca – apenas uma das que formou a cultura brasileira. Faz-se necessário que a figura do negro apareça em outras condições, além das já citadas na introdução deste texto, ou seja, sempre servindo.

1 Outros escritores – para além da literatura canônica

As práticas pedagógicas são embasadas pelo trabalho de vários textos, dos mais variados gêneros e temas. Os autores dos textos têm certo papel de importância na sociedade, e há, embora muito apagado, uma produção literária negra, que deve ser ensinada na escola, com o propósito de apresentar aos estudantes que além de homens e brancos (em sua maioria), mulheres e negros/as também escrevem.

A professora Regina Dalcastagnè (2008), da Universidade de Brasília, estudiosa de literatura e sociedade e representação literária, principalmente, mas não somente, pesquisou quem são os escritores brasileiros das maiores editoras do país (maior, no sentido mercadológico), portanto, “os guardiões das verdades absolutas, dominantes de uma arte humana importante” – a literatura. Afirma ser de suma importância trabalhar com a literatura negra, de fato, na escola, com o objetivo

de mostrar outras vozes em relação à já pronta da literatura tida como a tradicional – que não se interessa pelo grito dos vencidos (BERND, 1988). Sua pesquisa nos diz que nesta literatura, dita canônica, na imensa maioria de seus textos (79,8%), o homem branco surge como personagem protagonista. Ignorar esse dado é o mesmo que reiterar o fato de o negro continuar apagado na sociedade que vive, que faz parte, mas não aparece na condição de assumir algum papel protagonista. Por isso, há a necessidade de o estudante negro se perceber nas leituras de textos literários, ainda mais quando concebemos a literatura como guardiã do discurso hegemônico, a que propaga, portanto, a voz do vencedor.

Em relação aos escritores, a pesquisadora afirma que dos 258 romances brasileiros analisados, os homens representam 72,7% dos autores publicados; sobre a hegemonia racial, os dados são ainda mais gritantes: “são brancos 93,9% dos autores e autoras estudados (3,6% não tiveram cor identificada e os ‘não-brancos’, como categoria coletiva, ficaram em menos de 2,4%” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 89).

Por entender que representatividade importa, sim, ainda mais, no ambiente escolar, é necessário inserir outros olhares no currículo educacional, descolonizá-lo, portanto, o que não significa calar o movimento da branquitude, mas inserir outras culturas, como a negra e a indígena.

Após essas constatações, selecionei como objeto de estudo, para esta análise, a coleção didática de língua portuguesa adotada pela escola em questão. A obra é voltada para estudantes do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2011), cujo título é *Tudo é linguagem* (2012), editada pela Ática e de tripla autoria: Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchesi².

O objetivo geral deste trabalho é averiguar se esse material didático reitera o discurso do *shopping* e do já citado ambiente escolar, em questão, ou se tenta resignificá-lo, ao construir um enunciado que visa apresentar o negro em situações

² Utilizei este mesmo objeto de estudo em minha pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (BARBOSA, 2013), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujo título é *Ensino-aprendizagem da leitura do conto popular no livro didático de língua portuguesa*. O objetivo, porém, foi o de analisar como a coleção didática se propõe a ensinar a leitura crítica e reflexiva do gênero discursivo conto popular.

de igualdade com outras “raças”, por exemplo, como escritores, representando, assim, a autoria de alguns dos textos que introduzem suas unidades didáticas.

O uso das aspas para o termo raça deve-se ao fato de eu concordar com o professor Kabengele Munanga (2003): a de que raça, biológica e cientificamente falando, não existe. Dessa forma, quando me referir ao branco e negro, a citação será feita entendendo as raças como construções ideológicas. No entanto, embora as raças biológicas não existam, esse fator é insuficiente para fazer com que desapareça o racismo persistente em nossa sociedade, a começar pelo institucionalizado e naturalizado.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), que propõe direcionamentos para a educação, em nível nacional, reitera o que já está registrado no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988): de que a educação é um direito de todos, devendo ser resguardado pelo Estado e pela família; e seus princípios norteadores devem ter por inspiração os ideais de liberdade e solidariedade humana, visando ao acesso e à permanência dos estudantes, ao propor, para dentro do espaço escolar, entre outros fatores, o pluralismo de ideias e a valorização da experiência extraescolar, devendo, assim, haver igual reconhecimento e ensinamento das diversas culturas e etnias que, juntas, contribuíram para a formação do povo brasileiro, “[...] especialmente as matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1988).

Tanto esses princípios não foram respeitados que, em janeiro de 2003, a Presidência da República sancionou a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que alterou a LDB (1996) e estabeleceu a obrigatoriedade de se incluir no currículo o ensino da história, cultura e literatura negras; esta foi alterada, mais uma vez, em 2008, pela Lei 11.645 (BRASIL, 2008), incluindo o ensino da história, cultura e literatura indígenas.

Pela minha experiência docente, pude observar que o livro didático (doravante LD), apresenta um discurso pouco contestado por professores, que dirá pelo seu público-alvo, os estudantes – assim, o que lá está registrado torna-se discurso indiscutível, verdade incontestável.

Silva (2005) corrobora essa afirmativa, quando diz que:

O livro didático ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares.

Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas.

Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas.

Por outro lado, em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor (p. 22-23)

Fato preocupante, principalmente no que diz respeito à figura do estudante negro, pois, questiono-me: o LD conversa com todas as crianças e/ou adolescentes, de todas as raças e condições sociais? Claro que único material didático não dá conta de solucionar todas essas questões, mas em relação à imagem do negro, como este aparece no enunciado do LD? Assim, como objetivo específico, verificarei quem são os autores/escritores dos textos que introduzem as unidades didáticas da coleção. A análise versará sobre a obra tendo por embasamento a Lei 11.645/2008, mas com recorte racial negro.

2 Os autores das unidades didáticas dos livros do 6º ao 9º ano

Tudo é linguagem, aprovada no PNLD (2011), é organizada em unidades temáticas que têm um gênero discursivo como centralizador de suas atividades. A obra se embasa, também, mas não somente, na teoria da análise dialógica do discurso russa (Mikhail Bakhtin [1895-1975]; Valentin Volochinov [1895-1936] e Pável Medvedev [1892-1938]), quando discute a questão da dialogicidade entre enunciados. É composta de quatro volumes, cada um dos quais destinado a uma série do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Em cada livro há, além das “Unidades didáticas”, cuja discussão será mostrada a seguir, uma “Unidade prévia”, uma “Unidade suplementar” e um “Projeto de leitura”.

Os livros do 6º e 7º anos apresentam oito unidades didáticas, enquanto os do 8º e 9º anos, sete unidades, e todas com um gênero discursivo centralizador de suas atividades. Como a coleção tem quatro volumes, logo, temos 30 unidades didáticas para serem estudadas durante todo o período escolar do ensino fundamental II. Após análise do quadro “Visão geral da coleção”, presente na página 6 do livro para os estudantes, é possível inferir que os gêneros discursivos prevaletentes em cada ano escolar é o gênero conto, no livro do 6º ano; o relato, no do 7º ano; a crônica, o artigo de opinião e o texto publicitário, no do 8º ano; e os gêneros entrevista, editorial, artigo de opinião e manifesto, no livro do 9º ano.

Por fim, passemos à análise dos autores do LD, vejamos quem são os escritores dos textos que centralizam as unidades didáticas dos livros:

6º ano: Ricardo Azevedo; Pedro Bandeira; Ana Maria Machado; Marina Colasanti; Georgina Martins; o jornal *Folha de S.Paulo*, cujo diretor é Otavio Frias Filho; Fernando Sabino; e Marcos Bagno – cinco homens, três mulheres e **todos brancos**.

7º ano: Orígenes Lessa; Rubem Braga; Lauren Child; Amyr Klink; José Paulo Paes e Rubens Matuck; o jornal *Folha de S.Paulo*, cujo diretor é Otavio Frias Filho; Cândido Rondon e Villas Bôas; Laerte Coutinho; e Michael Kepp – dez homens, uma mulher e **todos brancos**.

8º ano: Ludmila Zeman e Sérgio Capparelli; Aluísio Azevedo; Carlos Drummond de Andrade; Edson Alencar e Hélio Matheus; Contardo Calligaris; Bill Watterson (escritor de *O melhor de Calvin* [2004]) e um anúncio da revista *Veja*, cujo presidente do editorial é Victor Civita Neto; e Gilberto Gil – nove homens, uma mulher e somente Gilberto Gil **é negro**, mas é preciso reiterar que, pelo menos na sociedade brasileira, sua imagem não está vinculada à literatura, mas à música, ou seja, Gilberto Gil não é apresentado como escritor, mas como cantor ou compositor, e essa observação não significa um desmerecimento em relação à sua figura, mas um parêntese em relação ao recorte desta pesquisa, assim, também neste livro, continuamos não tendo a presença de **nenhum escritor negro**.

9º ano: Paulinho da Viola, Ricardo Ramos; Rachel de Queiroz; Machado de Assis; Carolina Costa (jornalista da *Folha de S.Paulo*), Mariana Kallil (jornalista da revista *IstoÉ*); o jornal *Folha de S.Paulo*, cujo diretor é Otavio Frias Filho; revista *Carta Capital*, cujo diretor de redação é Mino Carta; Oswald de Andrade – seis

homens, três mulheres e somente Paulinho e Machado **são negros**. Paulinho se enquadra no caso de Gilberto Gil; Machado, na famosa discussão: negro, mulato ou embranquecido? Levarei em consideração a forma como as autoras o apresentaram – com a imagem do homem de pele clara e com dizeres referentes à sua condição social humilde e nada relacionado à sua “raça”. Assim, mais um livro sem **nenhum escritor negro ou referencial negro**.

Excluindo as revistas e jornais, enquanto instituições, e os dois cantores e compositores (Gilberto Gil e Paulinho), temos, diante desta análise, um total de 33 escritores e sem entrar, aqui, na questão de gênero, algo importante, mas não pertinente para este momento de análise, confirmo que a coleção didática não fugiu à regra da pesquisa da professora Dalcastagnè (2008), pois nenhum desses escritores é negro ou nenhum dos textos teve como enunciador o negro, tentando, dessa forma, representar esse estudante já tão excluído em outros discursos, os quais ele e todos nós estamos mergulhados, caso do já citado discurso midiático.

Antes de partir para as “Considerações finais”, faço questão de elencar alguns poucos nomes de pessoas negras que escrevem(ram) literatura negra e poderiam ter aparecido no rol dos autores presentes na coleção didática, são eles: Luiz Gama, João do Rio, Lima Barreto, Solano Trindade, Márcio Barbosa, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Cidinha da Silva, Esmeralda Ribeiro e Jussara Santos, para equilibrar, no quesito gênero. Paro por aqui, porque não tenho a intenção de, pelo menos neste momento, elencar, de fato, os grandes nomes da literatura negra, apagados no ambiente escolar.

É preciso ratificar que, para uma coleção didática ser aprovada no PNLD, ela deve atender a algumas prescrições de seu edital, dentre as quais a LDB, bem como as já citadas leis, que a alteraram. Conferi, porém, que pelo menos a partir deste recorte de análise, até o livro didático, que dita, de certa ou “toda forma”, o currículo educacional, burlou a lei, pois concretizá-la não significa inserir algumas ilustrações de negros no meio de algumas atividades, justificando o fato de décadas atrás isso inexistir ou incluir na grade curricular mais uma disciplina, mas dar voz, de fato, ao calado; ação, ao inexpressivo; contribuir, pois, para a construção positiva do processo de identidade racial e proporcionar mudanças estrutural, conceitual e política no currículo. Torna-se importante dar voz a grupos sociais marginalizados e, portanto, silenciados, para que estes apareçam não de forma estereotipada e

deformada como, por exemplo: pintar a face das crianças em 19 de abril, fazendo uma alusão à cultura indígena ou se “comemorar” o dia da Consciência “Humana”, em 20 de novembro, alegando sermos “todos iguais”, anulando, dessa forma, as possibilidades de reação desses grupos, já tão silenciados.

Gomes (2012) aponta, em seus estudos, que quanto mais se amplia o direito à educação, mais entram no espaço escolar grupos antes desconsiderados: os negros, por exemplo, “[...] eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias [...]” (GOMES, 2012, p. 99).

As desigualdades na escolarização no Brasil, no recorte racial, ainda são chocantes. Dados apresentados no Relatório nº 5 do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (BRASIL, 2014) apontam que o país ainda está aquém de pagar suas dívidas históricas com o povo negro, haja vista o fato de a média de anos de estudo da população branca ser de 8,7 anos, em contrapartida dos 7,1 anos da população preta ou parda (dados coletados em 2012).

Essas informações, somadas aos elementos aqui apontados – a reiteração do discurso midiático no ambiente escolar, fazem-me deduzir que o currículo educacional é colonizado, apresentando, dessa forma, única voz, a do colonizador europeu e, sendo assim, é excludente, ao não propor a entrada de outras vozes, tidas como vencidas – a do negro, por exemplo.

Considerações finais

Introduzo essas considerações, afirmando que não me propus a escrever este texto para criticar as autoras e equipe editorial responsáveis pela construção do enunciado do LD, mas para chamar a atenção para o quanto o racismo institucionalizado está tão impregnado em nossos olhos que o repetimos, inclusive, dentro de ambientes como o da escola, e muitas das vezes, sem perceber.

Concordo que o mito da democracia racial, ainda reinante na cultura brasileira, compromete a educação escolar no processo de formação de cidadãos com consciências racial e social do amanhã e que

[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que, por isso, podemos reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

[...]

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental (MUNANGA, 2005, p. 16).

Avalio de suma importância, a partir de todo o contexto aqui apresentado, ter iniciado este estudo com a epígrafe da escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977), negra e chamada de vira-lata, justamente por sua cor de pele e condição social. Afinal, uma negra e nas condições sociais em que ela estava inserida se interessar por e escrever literatura ainda é, para muitos, surreal.

Os estudos de Ana Célia da Silva, em sua obra *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* (2011), apontam que, na década de 1990, a frequência com que a ilustração do negro aparecia nos LDs de língua portuguesa, da educação básica, era, muitas vezes, três representações para 347 de brancos (no caso da obra *Da palavra ao mundo*, Editora Atual, de Maria do Rosário Gregolin e Claudete Moreno Ghiroldelo, 1995).

Pude constatar que a análise de Silva (2011), embora com outro foco de pesquisa, é bastante coerente com a aqui apresentada: mesmo tendo se passado quase duas décadas, pois ela pesquisou livros do início e meados dos anos 1990, o negro ainda se mantém apagado no LD.

Silva (2005) reitera que:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação [...].

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (p. 23).

A partir deste estudo, é possível atestar que houve um olhar unilateral, em relação aos escritores de nossa literatura, pois não aparece, nas unidades didáticas, nenhum enunciado que se tenha como narrador ou como escritor o sujeito negro, não foi dada a devida atenção não somente ao estudante negro, mas à Lei 11.645/2008, que, como toda, deve ser cumprida.

Referências

BARBOSA, Sirlene Francisco. *Ensino-aprendizagem da leitura do conto popular no livro didático de língua portuguesa*. Dissertação de mestrado. São Paulo/SP, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

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

BRASIL (2014). *As desigualdades na escolarização do Brasil: relatório de observação nº 5*. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014.

_____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/crfb.pdf>>. Acesso em: 30 jan 2015.

_____. (1996). *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jan 2015.

_____. (2003). *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394/96, 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_03/leis/2003/L10.639.htm#art79a>. Acesso em: 30 jan 2015.

_____. (2008). *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, 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#art1>. Acesso em: 30 jan 2015.

_____. Ministério da Educação. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2011*. Brasília: MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/...editapnld2011consolidado/download>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos de língua portuguesa: PNLD 2011 (anos finais do ensino fundamental)*. Brasília: MEC/SEF, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Página explicativa sobre o PNLD*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 dez. 2011.

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHESI, Vera. *Tudo é linguagem*. 2.ed. São Paulo: Ática, 2010. (Obra em 4 volumes para alunos do 6º ao 9º ano).

CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Entre silêncios e estereótipos*. Disponível em: <http://www.gelbc.com.br/pdf_revista/3105.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, KABENGELE. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 21-38.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr 2012.

LOUZANO, Paula. *Fracasso escolar e desigualdade no ensino fundamental: problema afeta de maneira diferente alunos de diferentes grupos econômicos, sociais e étnico-raciais – de olho nas metas*. São Paulo: Moderna, 2013.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. *Escritoras negras: resgatando nossa história*. Campinas, SP: CIEC, 1989.

MUNANGA, KABENGELE. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. [Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 5 nov 2003].

_____. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005.

MORAES, Fabiana. *No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE*. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

PAIXÃO, Marcelo et al. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010: constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Orgs.). *Cadernos negros, volume 28: contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Relações raciais e rendimento escolar*. CP 63, p. 19-23, nov. 1987.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, KABENGELE. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 21-38.

_____. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: Edufba, 2011.

SILVA. Mário Augusto Medeiros da. *A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000)*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. *Carolina Maria de Jesus: o estranho diário da escritora vira lata*. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2012.