

Rozana Teixeira

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE
DISCRIMINAÇÃO E ATENUAÇÃO DO RACISMO NO BRASIL**

FLORIANÓPOLIS - SC

2006

Rozana Teixeira

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE
DISCRIMINAÇÃO E ATENUAÇÃO DO RACISMO NO BRASIL**

**Dissertação apresentado ao Curso de
Mestrado em Ciências da Linguagem
como requisito parcial à obtenção do grau
de Mestre em Ciências da Linguagem, na
Universidade do Sul de Santa Catarina.**

Orientador: Prof. Dr. Aldo Litaiff

FLORIANÓPOLIS - SC

2006

RESUMO

O estudo apresentado nesta dissertação é relativo à imagem do negro brasileiro no livro didático e paradidático. Objetivou-se apontar o papel da linguagem visual dos livros didáticos e paradidáticos, do ensino fundamental, no que diz respeito à atenuação ou à perpetuação do racismo no Brasil. As teorias apresentadas procuram mostrar que as imagens que fazem parte do cotidiano escolar são fundamentais para explicar e reforçar a nossa relação com o mundo visual, que é essencial para a atividade intelectual das crianças em situação de aprendizagem. Para tanto, partiu-se do pressuposto que o desenvolvimento social do indivíduo passa, necessariamente, pelas imagens com as quais teve contato ao longo da vida, particularmente da vida escolar. A pesquisa apresentada se serve de dados qualitativos, que respondem a questões muito particulares, neste caso, a imagem que crianças de 11 a 15 anos de idade retêm em suas memórias do negro no livro didático, o que essas imagens transmitem e como interferem em suas vidas. A primeira fase do trabalho compreende a um levantamento de coleções de livros didáticos e paradidáticos, disponíveis e em uso na escola escolhida para a pesquisa, registro de imagens e textos que levantam a importância da diversidade cultural brasileira; imagens estas consideradas positivas ou negativas. Os agentes participantes da pesquisa de campo, alunos de 5ª, 6ª e 7ª séries, do Colégio Estadual Hélio Antonio de Souza, utilizaram a linguagem visual, através de desenhos, para retratar a imagem do negro brasileiro no livro didático e paradidático. Pretendeu-se mostrar com isto a vida escolar de alunos afros descendentes, como também contribuir para modificar as relações preconceituosas existentes dentro do espaço escolar de aluno para aluno, em relação a afro-descendentes, indígenas, idosos, obesos, alunos com necessidades especiais etc.

Palavras-chave: linguagem visual; educação; imagem; racismo; livros didáticos.

ABSTRACT

The study presented in this dissertation is relative the image of Brazilian black in didactic and paradidactic book. Object if point the paper of visual language of the didactic and paradidactics books, in fundamental teaches, in that say about attenuation or perpetuation of racism in the Brazil. The presented theories search shows that the images that do part of daily school are basic to explain and reinforce our relation with the visual world, which is essential for the intellectual activity of the children in apprenticeship situation. For as much, start if of presuppose that a social development of individual passes, necessarily, for the images with which had contact long of life, particularly of school life. The research presented if serve of dice quality, which reply a question much particulars ,in this case, the image that children between 11 to 15 years old retain in your memories of black in the didactic book, and a that the one images transmit and as interfere in your life. The first phase of work understood a one lift of collections didactics and paradidactics book available and in use in the school chosen to a research, the register of images and text that carry a importance of diversity cultural Brazilian, those considered positive and negative images. The participant agents of field research, pupils of 5^a, 6^a and 7^a series, of state college Helios Antonio de Souza, had used the visual language, through drawings, to portray the image of Brazilian black in the didactic and paradidactic book. It was intended show, with this, the school life of descending pupils' afro, as also contributed to modify inside of school space existing prejudiced relations of pupil for descending, aboriginal, aged, obese, pupils with necessities special, etc...

Key-words: visual language; education; image; racism; didactics

APRESENTAÇÃO

Talvez seja oportuno iniciar esta dissertação, comentando as razões que me levaram a definir e delimitar o meu problema de pesquisa. A escolha específica do tema faz parte de minhas preocupações de infância.

Pertenço a uma família predominantemente de descendência italiana. Minhas bisavós, das famílias Brancalhão, Celerri e Giggioli, vieram para o Brasil no final do século XIX, imigrantes em busca de uma vida melhor. Com eles, vieram seus hábitos, costumes, sua cultura e preconceitos. Espalharam-se pelo interior de São Paulo e Paraná, como tantas outras famílias de italianos, procuravam manter pelo menos em parte suas tradições. Uma das formas escolhidas para manutenção das tradições, foi a união matrimonial entre membros de famílias italianas.

Nasci no município de Santa Mariana, no estado do Paraná. Chamado Norte Velho, possuía grande incidência de plantio de café, cultura esta que atraiu imigrantes italianos para o estado de São Paulo e posteriormente deslocaram-se para o norte do Paraná.

Sempre que possível, as famílias de imigrantes se reuniam no final do ano, geralmente nas festas natalinas. Em uma dessas reuniões de família, presenciei uma conversa entre minha mãe, que tinha até então três filhas, com uma tia que lhe aconselhava. A conversa era em torno dos procedimentos mais corretos a adotar com as filhas, de dar um pouco de estudo, prepará-las para o casamento, e tomar todo o cuidado, porque o que não poderia acontecer, era o casamento de uma das filhas com um negro, para não “estragar” a família.

Foi uma situação conflituosa na minha infância, porque eu não conseguia entender esta visão preconceituosa em relação ao negro, nem sequer supunha, que

a sociedade em que vivia, conservava uma imagem desvalorativa do cidadão negro e valorativa do cidadão branco. Esta preocupação me acompanhou desde então.

Na adolescência, mudei com minha família para o Centro do Paraná, no município de Ivaiporã, mais precisamente numa localidade chamada Pindaúva. Lá existia uma colônia de pessoas de várias regiões do Brasil.

Sou Historiadora, formada no final da década de oitenta, e minha prática como profissional de educação teve início na década de noventa, nas escolas públicas do Paraná, como docente de História. Como educadora, me preocupava a quantidade reduzida de alunos afros descendentes em sala de aula, porque isto não se devia ao fato de o número de pessoas negras na região serem inferior ao número de pessoas brancas. Preocupava-me também, o fato de não só se encontrar em inferioridade numérica em sala de aula, pois a quantidade deles como alunos retidos, desistentes e desestimulados para continuarem os estudos eram grandes.

Mais tarde fui morar na cidade histórica da Lapa, no leste do Paraná, que recebeu no período colonial, grande quantidade de emigrantes italianos, russos, alemães, poloneses e também uma grande quantidade de escravos. Os lapeanos falavam orgulhosos sobre a origem seus sobrenomes, seus pratos típicos, deixando de lado a influência do negro na cultura local. Nesta cidade, a situação dos alunos afros descendentes não era diferente da anteriormente citada, muita repetência, desinteresse e evasão escolar.

No ano de 1994, eu trabalhava na escola estadual “Antônio Manoel da Cunha”, em uma 7ª série do período noturno. Estudávamos conteúdos relacionados ao Segundo Reinado, “Libertação dos Escravos”, e todas as suas implicações. Aproveitando a oportunidade, conversávamos sobre as imagens da escravidão no livro didático, sobre a falsa “democracia racial” existente no Brasil. Foi quando uma aluna

afro-descendente levantou-se da carteira, atirou o livro no chão, saiu correndo e bateu a porta da sala de aula com vigor. No dia seguinte, numa conversa entre eu, a aluna e a orientadora educacional, ela disse que não gostava de ouvir sobre a vida passada dos escravos, nem tão pouco ver as imagens dos negros escravizados nos livros didáticos. Disse que já tinha passado por situações preconceituosas na sua vida pessoal, e assim, acreditando que a professora fosse mais uma pessoa preconceituosa no seu caminho.

Juntando a preocupação que eu já possuía sobre os altos índices de repetência de alunos afros descendentes, a falta de estímulo destes, da evasão escolar e, sobretudo, o depoimento da aluna, passei a me preocupar cada vez mais com as imagens apresentadas nos livros didáticos. Passei então a pensar, que estas imagens poderiam ajudar de alguma maneira a vida escolar de alunos afro-descendentes, como também, modificar as relações preconceituosas existentes dentro do espaço escolar, de aluno para aluno, em relação a afro-descendentes, indígenas, idosos, obesos, alunos com necessidades especiais, etc.

Por fim, surgiu a oportunidade do Mestrado em Ciências da Linguagem, e não tive dúvidas em definir e delimitar o meu problema pesquisa: as imagens do livro didático, a relação da imagem com aprendizagem e o sentimento de um número maior de alunos a respeito delas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
METODOLOGIA.....	19
CAPÍTULO 1 QUADRO TEÓRICO.....	23
1.1 Conceito de linguagem	32
1.2 O signo lingüístico	33
1.3 Semiótica	34
1.4 A simbologia humana	35
1.5 A Imagem	39
1.6 Representações individuais	41
1.7 Representação social	46
1.8 Ideologia	49
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE.....	
2.1 Educação.....	53
2.1.1 Educação e vida em sociedade	54
2.1.2 Educação direta e formal da infância.....	56
2.1.3 Educação – perpetuação da sociedade.....	56
2.1.4 Educação como socialização e individualização	57
2.2 Cultura	58
2.2.1 Etnia (grupos étnicos).....	60
2.2.2 Etnocentrismo: o mundo dos nossos valores	62
CAPÍTULO 3 – RAÇA, RACISMO, PRECONCEITO, ESTERÓTIPO	
3.1 Raça	64
3.1.1 Racismo.....	65
3.1.2 A ilusão das relações raciais	66
3.1.3 Preconceito.....	68
3.1.4 Estereótipo	69
3.2 A Linguagem do Racismo na História do Brasil.....	70
3.2.1 Justificativa para a escravidão.....	72
3.2.2 Visão científica sobre a miscigenação	76
CAPÍTULO 4	
4.1 Apresentando o livro didático	82
4.1.1 Amostragem dos livros didáticos pesquisados em comunicação e expressão	83
.....	

4.1.2	I – Coleção de comunicação e expressão pesquisada.....	84
4.1.3	II - Coleção de comunicação e expressão pesquisada.....	86
4.1.4	III - Coleção de comunicação e expressão pesquisada.....	88
4.1.5	IV - Coleção de comunicação e expressão pesquisada	89
4.1.6	V - Coleção de comunicação e expressão pesquisada	90
4.1.7	VI - Coleção de comunicação e expressão pesquisada	91
4.1.8	VII - Coleção de comunicação e expressão pesquisada	92
4.2	Pesquisa por amostragem- livro de história geral.....	94
4.2.1	I coleção de história geral pesquisada.....	94
4.2.2	II coleção de história geral pesquisada.....	97
4.2.3	III coleção de história geral pesquisada.....	99
4.3	Decifrando a linguagem visual sobre a imagem do negro no livro didático.....	103
4.3.1	Fala e imagem do negro no livro didático sob a ótica de alunos afrodescendente do Colégio Hélio Antonio de Souza.	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS		128
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS		133

INDICE DE TABELAS

TABELA 1 – LISTA DE COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO PESQUISADOS.....	83
TABELA 2 – LISTA DE COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA GERAL PESQUISADOS	94

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA Nº 1 – SONHOS DE POETA	84
FIGURA Nº 2 – DIFERENÇAS PESSOAS	85
FIGURA Nº 3 – ANÚNCIOS DE HOJE	87
FIGURA Nº 4 – NO TEMPO DA ESCRAVIDÃO	89
FIGURA Nº 5 – RESPEITO ÀS DIFERENÇAS	90
FIGURA Nº 6 – TANTAS CORES	91
FIGURA Nº 7 – LEITURA DE TIRA	92
FIGURA Nº 8 – A CERAMISTA E O NEGRINHO	93
FIGURA Nº 9 – FAMÍLIAS	94
FIGURA Nº 10 – TEMPO E CRIANÇA	95
FIGURA Nº 11 – PESSOA NÃO ALFABETIZADA	96
FIGURA Nº 12 – FAMÍLIA NA CARVOARIA	97
FIGURA Nº 13 – À MESA NO BRASIL COLONIAL	98
FIGURA Nº 14 – ESCRAVO NO TRONCO	99
FIGURA Nº 15 – BUMBA-MEU-BOI	100

ÍNDICE DE DESENHOS

DESENHO 1 – O NEGRO ACORRENTADO	107
DESENHO 2 – O NEGRO NO TRONCO	109
DESENHO 3 – APANHANDO	111
DESENHO 4 – NEGRO NO TRONCO	113
DESENHO 5 – CASTIGO EM FAMÍLIA	114
DESENHO 6 – CHIBATADAS	114
DESENHO 7 – DIFERENTES FORMAS DE CASTIGO	116
DESENHO 8 – LÁGRIMAS DE SANGUE	117
DESENHO 9 – CASA-GRANDE	119
DESENHO 10 – O SOL COMO TESTEMUNHA	121
DESENHO 11 – A COR DO SOFRIMENTO	122

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo do presente trabalho é a identificação da imagem/ representação da população negra brasileira, apresentada nos livros didáticos e paradidáticos.

Parte-se do princípio de que os seres humanos estão inseridos, necessariamente, em um sistema de signos que é a linguagem. Este sistema tem na linguagem visual um dos elementos modeladores do nosso pensamento, das nossas emoções, dos nossos esforços, dos nossos atos. Além disso, forma-se um elo significativo com o domínio do simbólico, fazendo da imagem, que pode ser: uma fotografia, uma pintura, um desenho e ou uma escultura, a mediadora entre o espectador, ator e a realidade.

Aumont (1990, p. 77) afirma que o espectador mantém uma relação complexa com a imagem; sendo que muitos fatores devem ser levados em consideração, tais como a capacidade perceptiva, o saber, os afetos e as crenças, que por sua vez estão diretamente ligadas a uma classe social, uma época que se vincula a uma cultura.

Desta maneira, entende-se que a comunicação e a transmissão de conteúdos simbólicos, fazem parte de um processo cultural, sendo que a troca de conteúdos significativos acontece por intermédio de sistemas de comunicação, desenvolvida pelo homem.

Thompson (2001, p. 20) afirma que na produção e na distribuição de formas simbólicas, o homem se serve de muitas fontes para realizar ações que possam intervir no curso dos acontecimentos com conseqüências diversas. São várias as instituições que assumem o papel de acumulação dos meios de informação e de

comunicação. Entre as instituições, o sistema educacional exerce um papel fundamental na transmissão de formas simbólicas, conhecimentos, crenças, costumes, habilidades e competências.

Para Dewey (1988, p. 116) o meio escolar deve oferecer condições para que o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade. Cavalleiro (2000, p.15) complementa ao dizer que, a experiência vivida no sistema educacional amplia e intensifica a socialização da criança. Estar em contato com outras crianças e com adultos que não pertencem ao seu grupo familiar é motivo de ampliação de conhecimentos, que possibilitará novas leituras de mundo.

Neste ambiente significativo é que se observou, ao longo de parte de uma vida profissional do pesquisador, a quantidade reduzida de alunos afros descendentes matriculados no ensino fundamental; constatado, em muitos casos, um posicionamento de neutralidade dos mesmos em relação a conteúdos trabalhados e, ao mesmo tempo, ouvindo reclamações constantes de professores quanto ao comportamento e uma freqüente segregação da própria instituição em relação ao grupo.

No início de cada ano letivo, a escola onde se realizou a pesquisa, ao receber os alunos oriundos de várias escolas municipais, para a formação das quintas séries, torna-se evidente a “divisão básica”, separando aqueles alunos que tem mais condições de “ir para frente”, dos alunos que têm dificuldades. Os alunos afros descendentes dificilmente ficam na sala dos promissores.

Passando por esta etapa, os alunos afros descendentes, seguem geralmente por dois caminhos: alguns se destacam por uma incrível espontaneidade e outros por uma retração fora dos padrões normais para crianças dessa idade. Os primeiros, geralmente são retidos por anos na mesma série, sob a alegação que é

inteligente, esperto, mas não querem nada com a escola e com um agravante: só atrapalham; os demais engrossam as estatísticas da repetência, porque não “rendem”, não conseguem entender o português e a matemática.

De encontro a situações vivenciadas no dia-a-dia das escolas, surge a preocupação estampada pelos PCNs¹, que em 1997, esclarece a importância do Brasil conhecer-se e reconhecer-se como um grande país heterogêneo na sua composição populacional, e que esta diversidade deve ser encarada como tesouro humano a ser explorado como fonte de enriquecimento e pesquisa.

No final da década de 1990 o IBGE incluiu um capítulo sobre desigualdade racial na síntese dos indicadores sociais. Os estudos demonstram que o analfabetismo entre a população branca brasileira é de 8,3%, e entre negros e mulatos é de 20%. O analfabetismo funcional, pessoas com menos de quatro anos de estudo, é de 20% entre a população branca e de mais de 40% entre negros e mulatos (CADERNOS DE EDUCAÇÃO, p.33. 2002). No ano de 2003, novos índices são apresentados - porcentagem da população brasileira - negros e pardos 46%, brancos 54%; taxa de analfabetismo 18% entre negros e pardos e 8% entre os brancos; média de anos de estudos 4,7% entre negros e pardos e 6,9% entre brancos (REVISTA SUPER INTERESSANTE, São Paulo, 2003).

Diante desses índices, surgem as indagações: por que mais crianças negras abandonam a escola? Seriam somente as condições sócio-econômicas as principais responsáveis? Teria a linguagem um papel de destaque na integração, na inclusão ou exclusão social dos diversos segmentos da sociedade brasileira? A linguagem usada nos diversos meios de comunicação tem influenciado na construção de barreiras e na manutenção do distanciamento criado entre brancos e negros na

sociedade brasileira? Estaria a linguagem utilizada nos livros didáticos e paradidáticos, reforçando a discriminação e contribuindo para a evasão escolar de alunos afros descendentes?

O objetivo geral da pesquisa procurou apontar o papel da linguagem visual, dos livros didáticos e paradidáticos do ensino fundamental, no que diz respeito à atenuação ou a perpetuação do racismo no Brasil.

Especificamente, o trabalho procurou:

a) Detectar nos livros didáticos e paradidáticos, imagens que colocam segmentos minoritários da sociedade brasileira, numa situação de invisibilidade.

b) Verificar se a linguagem utilizada nos livros didáticos e paradidáticos, publicados recentemente, trazem conteúdos sobre a diversidade cultural étnica brasileira, suas riquezas e complexidade.

c) Demonstrar, se constatadas imagens negativas, que as mesmas desestimulam os alunos afros descendentes no sentido de não conseguirem se identificar no processo ensino-aprendizagem.

d) Detectar que imagem do negro brasileiro a linguagem visual dos livros didáticos passam às crianças do ensino fundamental.

e) Verificar, a partir das imagens contidas no livro didático, o que a criança pode aprender sobre si, sua cultura, sua ancestralidade, diversidade de origens e culturas a sua volta.

f) Observar em que medida (pós Constituição Federal de 1988, PCNs, Código do Menor e do Adolescente) a linguagem dos livros didáticos e paradidáticos vêm contribuindo para a construção de uma sociedade, que seja, de fato livre de preconceito racial.

¹ PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

A relevância social da pesquisa enquadra-se na tentativa de uma vez mais, abrir uma discussão sobre as relações étnicas - culturais no meio escolar. Acredita-se que o tema em questão é antigo, de uma complexidade enorme e sobretudo, polêmica. Inúmeros educadores esquivam-se do assunto, preferem dizer que isso é coisa do passado.

A intenção ao pesquisar um tema polêmico foi trazê-lo à tona, mostrar a necessidade do debate a professores e organizadores de materiais didáticos, a revisão dos currículos e materiais pedagógicos, especificamente dos livros didáticos no que diz respeito à veiculação de imagens estereotipadas de alguns segmentos da sociedade brasileira.

A pesquisa levanta a necessidade de instrumentalização de professores no que diz respeito à diversidade étnica e cultural, dando aos mesmos condições de viabilizar estratégias que elevem a auto-estima de crianças pertencentes a grupos discriminados, criando condições para que o espaço escolar possibilite uma convivência positiva entre seus membros.

Com base nestes questionamentos e hipóteses, a pesquisa procurou levantar elementos que pudessem dar sustentação e porque não dizer, importância ao assunto em debate. Para isso dividiu-se o quadro teórico em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresenta um texto entrelaçando as teorias norteadoras do trabalho apresentado. Em seguida é apresentada a linguagem sob a ótica de vários autores: Saussure e a teoria dos signos verbais; Peirce e a Semiótica, elucidando as espécies de raciocínio; Thompson e a teoria da simbologia humana; Aumont que ressalta a importância da imagem como ponto de ligação entre o cérebro e o mundo que nos rodeia; Durkheim que defende a idéia de que a vida psíquica é um curso contínuo de representações, que não se pode afirmar onde uma

começa e a outra termina; Moscovici argumenta que o homem está cercado individualmente e coletivamente por palavras, idéias e mensagens que penetram nossos olhos, nossa mente e nos atingem de alguma forma.

No segundo capítulo, apresenta-se educação e cultura. Dewey, fala da educação como um processo de formação do homem integral, que é a forma mais eficaz de comunicação entre as pessoas; Laraia, diz que o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado, diz ainda que a cultura depende de símbolos, simbolizar garante sua perpetuação.

Fazem parte do terceiro capítulo, autores como Ellis Cashore, que explica que o grupo étnico é possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, e tem interesses comuns. Que a consolidação de um grupo se dá através da linguagem, na transmissão de valores, crenças, tradições etc. o mesmo autor explica o conceito raça: é um termo que designa um grupo ou categoria de pessoas conectadas por origens comuns e racismo como termo que denota todo um complexo de fatores que produzem as desvantagens raciais; Eliane Cavalleiro mostra que preconceito é um julgamento negativo sobre pessoas ou grupos distintos e apresentam estereótipos como fios condutores que propagam o preconceito. Lílian Scawarcz, Kabengele Munanga, Caio Prado Júnior, Ana Lúcia Valente entre outros, explicam os caminhos percorridos por teorias racistas que se desenvolveu inicialmente na Europa, e depois se espalharam pelo mundo, inclusive no Brasil.

No quarto capítulo, o livro didático é apresentado como instrumento no processo de socialização, como veículo condutor de linguagem simbólica. Faço um levantamento dos livros didáticos de comunicação e expressão, e história por amostragens disponíveis e em uso na instituição de ensino definida para a pesquisa, editados a partir de 2000, procurando verificar que tipo de imagens do negro

brasileiro, tais livros apresentam; logo em seguida procuro decifrar a linguagem visual (desenhos) e transcrever a linguagem oral (entrevistas) de alunos afros descendentes, sobre a imagem do negro no livro didático.

METODOLOGIA

Segundo Minayo (2004, p.11) a metodologia é o caminho do pensamento, a prática exercida na abordagem da realidade, é o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade aliada à criatividade do investigador. Método e teoria caminham juntos; são inseparáveis. Enquanto, conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado e capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

A pesquisa apresentada se serve de dados qualitativos, que respondem a questões bem particulares, neste caso, à imagem que crianças de 11 a 15 anos de idade retêm em suas memórias do negro no livro didático e paradidático, e o que essas imagens transmitem e como interferem em suas vidas.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2004), se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não se podem ser quantificados. Ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Em termos gerais num espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ela se detém no mundo dos significados das ações e relações humanas, um universo não perceptível em equações, médias e estatísticas.

A pesquisa qualitativa procura alcançar a compreensão da realidade humana vivida socialmente, o significado é o espaço privilegiado, é, portanto, o conceito chave de investigação. Esta modalidade de pesquisa procura trabalhar com a vivência, com a experiência, com o cotidiano das pessoas que revelam crenças, valores e hábitos.

Para alcançar o objetivo foi usada uma das técnicas de abordagem do trabalho de campo que é a entrevista. Através dela, o pesquisador procura obter informações embutidas nas falas dos atores sociais. Segundo Minayo (2004) ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se encontra como meio de coleta dos fatos relatados pelos participantes, que participam como sujeitos-objetos da pesquisa e vivenciam uma realidade que está sendo estudada.

A entrevista é entendida, genericamente, como uma conversa a dois com propósitos bem definidos, é um processo de interação social, onde o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro: o entrevistado. Esta técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem, do significado da fala e da interação face-a-face. Por outro lado, é um importante meio de coleta de dados sobre um determinado tema científico.

O método foi usado com certa flexibilidade, adaptando-se a certas particularidades exigidas pelo assunto pesquisado.

Esta pesquisa utilizou, em dois momentos distintos, a linguagem visual (desenhos) e a linguagem oral (entrevistas), para a aquisição de informações fundamentais ao desenvolvimento da mesma. No primeiro momento, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, para melhor atender as necessidades de coleta de dados empíricos. Este instrumento possibilitou buscar mais esclarecimentos, quanto às respostas dadas, estabelecendo um diálogo aberto com os entrevistados dando a

eles condições de expressar os sentimentos que os afligia sobre a questão em pauta.

No segundo momento, as crianças utilizaram a linguagem visual (desenhos), para responder a seguinte indagação: qual a imagem do negro no livro didático ficou mais presente em sua memória? É necessário esclarecer que, os desenhos obtidos acerca da imagem do negro no livro didático, partiram de uma conversa coletiva com turmas de trinta alunos. A explicação objetivou esclarecer o que é um livro didático e paradidático, ressaltando a importância da imagem para o aprendizado escolar. Em outro momento, a atividade foi executada, com cada aluno produzindo o desenho da imagem do negro mais presente em sua memória, vistas por ele no livro didático.

Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos da Escola Estadual Helio Antonio de Souza, situada no município de Pontal do Paraná, que atende em média 1.500 alunos do ensino Fundamental e Médio. Os alunos atendidos pela escola, são na sua maioria, filhos de pescadores, trabalhadores urbanos de baixa renda, trabalhadores de temporada e oriundos da zona rural, num raio de 10 quilômetros, os quais recebem transporte escolar gratuito.

A escolha da instituição escolar se deu pelas características dos educandos que lá freqüentam: grupo heterogêneo, quanto à cor; grupos étnicos, distintos; crianças brancas, negras e mestiças.

Os participantes da tarefa de desenhar a imagem do negro no livro didático, que estava mais presente em suas memórias, compuseram um total de 360 alunos distribuídos em: cinco turmas de quinta série, quatro turmas de sexta série e três turmas de sétima série, totalizando trinta alunos por turma.

As crianças e adolescentes entrevistados compuseram uma amostra de quinze sujeitos, representados por alunos das três séries acima citadas, afros descendentes, meninos e meninas com idade variando de 11 a 15 anos de idade.

CAPÍTULO 1: QUADRO TEÓRICO

De acordo com Laraia (2000), o homem é um ser social, cujo comportamento depende de um aprendizado, um processo que chamamos de endoculturação, ele é resultado do meio cultural em que foi socializado e herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. Este processo de aprendizagem tem na linguagem e na simbologia aliados perfeitos, que transformam o homem num ser dotado de predicados, capaz de inventar, criar, recriar sistemas de representação, objetivar seus pensamentos e sentimentos, compreenderem o mundo a sua volta e viver melhor.

Para entender melhor a importância da linguagem no desenvolvimento humano, Hjelmslev afirma que a linguagem é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos, sendo o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, instrumento graças ao qual influencia e é influenciado (apud CHAUÍ, 1997). A linguagem é uma particularidade destinada somente ao ser humano, segundo Saussure (1988), é uma abstração, uma capacidade que o homem tem de comunicar-se com seus semelhantes através de signos verbais. A linguagem abrange por isso fatores físicos, fisiológicos e psíquicos. Na visão de Rousseau, a linguagem foi importantíssima para o desenvolvimento do homem, pois é a linguagem que diferencia o homem dos outros animais (apud CHAUÍ, 1997).

O homem é, portanto (segundo autor desconhecido), o único animal inserido em um sistema simbólico e também num sistema de signo, que é a linguagem.

Sistema que pode ser representado pela linguagem oral (a fala), gráfica (a escrita, um gráfico), tátil (o braile, um beijo), auditiva (o apito do guarda, do juiz de futebol), visual (o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia) entre tantas outras. Somos os únicos a olhar, por exemplo, para uma fotografia de um carro e fazer a conexão, que aquela fotografia representa uma outra coisa, porque a fotografia do carro não é o próprio carro. É o signo dele, um representante. Ao ser comunicado a alguém, o signo produz na mente do interprete um segundo signo que traduz o significado do primeiro, e assim infinitamente.

É importante lembrar que o signo lingüístico só representará algo para nós se o objeto ou imagem, fotografia, pintura, seja lá o que for, fizer parte das referencias pessoais e culturais do intérprete, ou seja, de quem olha ou entra em contato com ele.

Certamente é por este motivo que Aumont (2005) afirma que a produção de uma imagem jamais é gratuita, em todas as sociedades, as imagens foram elaboradas para determinados usos individuais ou coletivos. O autor ressalta como essencial à vinculação da imagem em geral com o domínio do simbólico, o que faz com que a imagem seja mediadora entre o espectador e a realidade. Acrescenta ainda que a imagem se destaque por três valores fundamentais: o valor da representação, o valor do símbolo e o valor de signo. O sujeito espectador, mantém uma relação complexa com a imagem. Muitos fatores devem ser levados em conta, como a capacidade perceptiva, o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez estão diretamente ligados a uma classe social, a uma época, uma cultura.

Para Thompson (2001), as sociedades humanas estão envolvidas na produção de informações, na troca destas e nos conteúdos simbólicos. Desde o gestual, passando pelas pinturas rupestres, já manifestaram a vocação inventiva do

homem, sua mente criadora na interpretação da realidade e na capacidade mental de simbolizar. O uso das mais diversas formas de linguagem, das mais remotas as mais atuais, a produção, o armazenamento e a circulação de informação e conteúdos simbólicos tem sido aspecto central na vida social.

Dessa maneira, entende-se que a comunicação e transmissão de conteúdos simbólicos fazem parte de um processo cultural, a linguagem humana é um produto da cultura, não existiria troca de conteúdos significativos se o homem não tivesse desenvolvido sistemas de comunicação.

Segundo Thompson (2001), na produção e distribuição de formas simbólicas, o homem se serve de muitas fontes para realizar ações que possam intervir no curso dos acontecimentos com conseqüências diversas. São várias as instituições que assumem o papel de acumulação dos meios de comunicação. Entre as instituições, a educacional exerce um papel fundamental, na transmissão de formas simbólicas, conhecimentos, crenças, costumes, habilidades e competências.

Para Dewey (1980), no processo educativo, o indivíduo e o meio social são fatores harmônicos e ajustados. O meio escolar deve oferecer condições para que o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade. A vida social se perpetua por intermédio da educação. Cavalleiro (2000) complementa ao afirmar que a experiência vivida no sistema educacional, amplia e intensifica a socialização da criança. Estar em contato com outras crianças, com adultos que não pertencem ao seu grupo familiar é motivo de ampliação de conhecimentos que, possibilitará novas leituras de mundo.

Dewey (1980), afirma que o ensinar e o aprender são próprios do processo da vida coletiva. É a permanente troca de reações, de experiência e de conhecimento que formam a vida comum dos homens, a renovação de suas

experiências, através de uma contínua reeducação. Sua teoria tem um grande mérito de restaurar o equilíbrio entre educação não formal recebida diretamente na vida e educação direta e expressa das escolas, ele ressalta que deve haver uma integração em relação à aprendizagem obtida na escola, com aprendizagem absorvida nas experiências sociais.

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento do indivíduo, está atrelado tanto por suas crenças, valores, quanto pelas influências recebidas ao longo da vida, estas experiências estão ligadas aos processos educacionais formais e informais, aos sistemas simbólicos, enfim, ao processo cultural. O sistema formal de educação desempenha papel importantíssimo na mediação, na valorização de todas as formas de manifestação cultural. É lugar propício para o enriquecimento entre membros de uma sociedade multiétnica e multicultural como a brasileira.

A integração do sistema formal de ensino, com a aprendizagem absorvida nas experiências sociais, ganha importância e proporções gigantescas, num país como o Brasil, que não consegue suprir todas as necessidades educacionais, e que tem uma tarefa enorme a cumprir: respeitar as diferenças étnicas, culturais e diminuir as diferenças sociais.

Freqüentemente, nos deparamos em nossas experiências sociais com curiosidades apresentadas pela televisão, ou mesmo numa conversa entre amigos, com comentários que são uma tentativa de mostrar como o outro faz ou é diferente de nós, como o outro tem um comportamento estranho aos nossos olhos, enfim, criam-se situações e apontamentos que justifiquem a inferioridade do outro. “Passamos então a colocar as nossas atitudes, nosso comportamento, a nossa cultura, a nossa culinária, nossa vestimenta, os nossos saberes, como os mais próximos da perfeição” (ROCHA, 2004, p. 9).

Rocha (2004), afirma que o grupo do “eu” faz, da sua visão a única aceitável a melhor, a natural, a superior. O grupo do “outro”, aparece como engraçado, absurdo, anormal. Acredita que é uma tentativa de deixar o outro sem ação e, mais tarde passar a acreditar que o seu grupo se encontra em situação de desvantagem, acontecendo dessa forma uma aparente e enganosa acomodação.

Estamos portanto, diante de uma visão etnocêntrica, preconceituosa, ou seja, idéias preconcebidas, intolerantes e de aversão a outros povos a outras culturas, credos e religiões.

Para Cavalleiro (2000, p. 34), o preconceito está presente na sociedade brasileira, no cotidiano dos indivíduos, e é altamente prejudicial para a população negra, tanto nas relações sociais (família, escola, trabalho etc.), quanto nos meios de comunicação.

Vivemos e convivemos num universo de sutilezas, violências, persistências etnocêntricas, que nos levam a rotular e aplicar estereótipo, num confronto direto e cotidiano com a diferença. Segundo Pittgrew, os estereótipos são imagens prontas disponíveis sobre grupos sociais, imagens que podem ser recuperadas pela simples menção de se pertencer a um determinado grupo (apud, CAVALLEIRO, 2000, p.35). Na visão de Brown, o estereótipo se caracteriza como parte integrante do preconceito. Permite ao indivíduo atribuir às pessoas ou grupos, algumas características que consideram compartilhadas por todos ou quase todos os membros de um grupo (apud, VALENTE, 1993, p. 35).

Os estereótipos podem apresentar-se como positivos ou negativos, mas segundo Cashmore (2000), mesmo os ostensivamente positivos, podem tornar-se negativos. Dizer por exemplo que os negros são musicais, tem bom ritmo, aproxima-

se do estereótipo mais abertamente negativo de que eles são infantis e eternamente felizes.

Chegamos, pois, numa encruzilhada: já discutimos que o homem é um ser social; que seu comportamento depende de um aprendizado; que ele através da linguagem pode influenciar e ser influenciado; que é o único que tem a capacidade de comunicar-se através de signo verbais; que é o único capaz de distinguir imagens e fazer conexões; é o único a viver numa sociedade envolvida na produção e troca de informações simbólicas; é o único a criar um meio de aprendizagem formal; é o único a criar uma sociedade etnocêntrica; é o único a criar o tal preconceito. E agora vem uma pergunta inevitável: que mecanismos o homem utiliza para a retenção de tantas imagens? Como conceitos positivos ou negativos vêm se perpetuando e outros se renovando de geração a geração? Recorro ao cientista social francês Émile Durkheim (2004) para tentar entender essa questão. Durkheim trabalha com um conceito que parece ser fundamental para ultrapassarmos este emaranhado de possibilidades que é “representação”. Para começar, o termo “representação” é usado como vocabulário geral que pode referir-se a diversos tipos de apreensão de um objeto (intencional). O termo faz parte da reflexão dos mais renomados cientistas e das mais variadas ciências.

Dentro da psicologia tradicional, representação pode significar entre outras coisas: a) a apreensão de um objeto efetivamente presente. É usual equiparar, então a representação à percepção, ou a alguma de suas formas; b) a representação como reprodução na consciência de percepções passadas. São chamadas “representações de memória” ou “recordações” (MORA, 2001, p. 630).

No âmbito da epistemologia a representação pode ser entendida em dois sentidos básicos. Representação como conteúdo mental, tendo um sentido

“subjetivo” e “privado”; e representação como aquilo que se representa no ato de representar, ou seja, como objeto intencional de semelhante ato (MORA, 2001, p. 63l).

Teóricos de uma concepção psicológica, dizem que a consciência é um simples reflexo dos processos cerebrais subjacentes, uma claridade que os acompanha, mas não os constitui. Que a consciência uma vez produzida, é incapaz de nada produzir, ela permaneceria o que é e não haveria mais nada.

Durkheim (2004, p. 11), acredita que um agente dotado de consciência não se conduz como um ser cuja atividade se reduziria a um sistema de reflexos, ele tateia, delibera, é essa particularidade que se reconhece nele. A excitação exterior está sujeita a passagem, submetida a uma elaboração *suigeneris*. Essa indeterminação relativa não existe sem consciência, e ela cresce com a consciência. Tudo que existe, existe de uma maneira determinada, tem propriedades características. Todavia, chama-se a consciência pelo nome que quiser, ela tem traços sem os quais não seria representável ao espírito. A observação revela a existência de uma ordem de fenômenos chamados representações, que se distinguem por traços particulares dos outros fenômenos da natureza, são contrários a todo método, tratá-los como se não existissem. Tem causas, mas são causas particulares.

Outras teses vêm à tona, Leon Dumont, citado por Durkheim (2004, p.13), diz: “que quando pensamos a idéia, ela não existe, nem mesmo no estado latente;” diz que existe uma explicação para que o mesmo pensamento se remova: a) uma maneira de ser do organismo; b) um complemento de força vindo de fora. William James, diz que o fenômeno de retenção, não é de ordem mental. É um fenômeno físico. Para ele, a representação se junta á recitação da região afetada, com ela é

somada a excitação primeira: mas no intervalo deixou completamente de existir (2004, p. 13).

Para tentar desatar este nó, Durkheim, dá um exemplo de uma folha de papel branco. Uma vez em contato com a folha de papel, reporta-se ao branco da neve espalhada pelo solo. “Eis portanto, que há em meu espírito duas representações de brancura e não apenas uma.” Ele acredita que duas idéias semelhantes são:

Distintas mesmo pelos pontos onde estão superpostos. Os elementos que se diz serem comuns a uma e outra existe separadamente e em uma e na outra; não os confundimos quando comparamos. Eis a relação *suigeneris* que se estabelece entre eles, a combinação especial que eles formam em virtude dessa semelhança, as características particulares dessa combinação, que nos dão a impressão da similitude... As imagens, as idéias agem umas sobre as outras, e essas realizações devem necessariamente variar com a natureza das representações; que são assim relacionadas se assemelham ou diferem ou contrastam. Não existe nenhuma razão para que a semelhança não desenvolva uma propriedade *suigeneris* em virtude da qual dois estados, separados por intervalo de tempo, seriam determinados a se aproximar (DURKHEIM, 2004, p. 24).

De todas as hipóteses levantadas de tudo que se ouviu dizer, Durkheim (2004, p. 32) acredita que o certo é que, fenômenos se passam em nós, são de ordem psíquica e não são conhecidos do eu que somos. Quanto, a saber, se eles são percebidos por “eus” desconhecidos, ou o que eles podem ser fora de toda apreensão, isso não nos importa. Que seja concedido somente que a vida representativa se estende para além de nossa consciência atual, e a concepção de uma memória psicológica se torna inteligível. A memória existe, entretanto não temos que escolher entre todas as maneiras possíveis de concebê-la.

Como teoria complementar ao pensamento de Durkheim, Moscovici (2004, p. 30), afirmam que percebemos o mundo tal como é, e todas as nossas percepções, idéias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou

quase físico em que vivemos. Cada um de nós está cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, idéias e mensagens que penetram aos nossos olhos, nossos ouvidos e nossas mentes, quer queiramos ou não, e nos atinge de alguma forma, intervêm em nossa atividade e até que ponto elas são independentes dela, ou até que ponto a determina. Se aceitarmos que existe certa quantidade de autonomia, como condicionamento em cada ambiente, natural ou social, pode dizer que as representações possuem duas funções: em primeiro lugar convencionalizam objetos, pessoas ou acontecimentos. Dão forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. E quando uma pessoa, não se enquadra ao modelo, nós a forçamos a assumir determinada forma, entrar em uma determinada categoria, a se tornar idêntica aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado; em segundo lugar, as representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo de que nós comecemos a pensar, e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

Segundo Moscovici (2004 p. 31), os meios de comunicação desempenham um papel importantíssimo no processo de representação social, tornando-a senso comum. As representações entram para o mundo comum, para o nosso dia-a-dia, discutimos com amigos e colegas, circulam na mídia que lemos e olhamos. Sustentadas pelas influências sociais da comunicação, constituem as realidades de nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

1.1 CONCEITO DE LINGUAGEM

Quando falamos em linguagem, logo nos vêm à memória a fala e a escrita. Estamos condicionados a pensar que linguagem é tão somente linguagem verbal, oral ou escrita. Achamos também que é a única forma que usamos para interpretar e produzir conhecimento, não nos dando conta que existem outras formas de linguagens, por exemplo, de modo não verbal, que também expressam, comunicam e produzem conhecimentos.

Para desvendarmos o papel da linguagem e da educação no processo de discriminação ou atenuação do racismo no Brasil, se faz necessário responder algumas perguntas: Qual a importância da linguagem? E o que é linguagem?

Grandes filósofos da humanidade como Aristóteles na sua obra *Política*, e Rousseau em *Ensaio sobre a origem das línguas*, defendem a idéia de que a “linguagem diferencia o homem dos outros animais” (CHAUÍ, 1997, p. 136).

Escrevendo sobre a teoria da linguagem, Chauí (1997, p. 137) se reporta ao lingüista Hjelmslev que afirma que a linguagem é inseparável do homem, segue-o em todos seus atos sendo o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciada, a base mais profunda da sociedade humana... O recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta contra a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na mediação do pensador. A linguagem é um complicado sistema que envolve signos, sinais que são usados para representar coisas, para as pessoas se comunicarem, expressar idéias, valores e sentimentos.

Para tentar entender um pouquinho sobre este sistema complexo e responder o que é linguagem, é necessário apresentar de forma resumida a teoria de dois grandes estudiosos do enigma da linguagem, Ferdinand Saussure e Charles S. Peirce.

Primeiramente uma pequena introdução sobre a teoria do signo lingüístico, defendida por Saussure, que serve de base para vários estudos contemporâneos. Em segundo plano, um breve histórico da teoria dos signos ou semiótica, como os signos lingüísticos operam.

1.2 O SIGNO LINGÜÍSTICO: SIGNIFICADO X SIGNIFICANTE

Para Saussure (1988), a linguagem humana é uma abstração, uma capacidade que o homem tem de comunicar-se com seus semelhantes através de signos verbais. A linguagem abrange, por isso, fatores físicos, fisiológicos e psíquicos. O autor diz que:

O signo lingüístico resulta da união de um conceito com uma imagem acústica: O que o signo lingüístico une não é uma imagem a um nome, mas um conceito a uma imagem acústica, tornando ambas, como entidades psíquicas e unidas em nossa mente, por um vínculo, também chamado relação. A imagem acústica não é o som material, coisa puramente física, mas é o seu correlato psíquico, aquilo que nos evoca um conceito (1988, p.72).

Portanto, a união do conceito mais a imagem acústica, recebem o nome de signo; o conceito está diretamente relacionado ao significado, enquanto a imagem acústica está relacionada ao significante. Saussure afirma que o signo lingüístico exhibe duas características principais: “a arbitrariedade do signo e o caráter linear do significante”. (1988, p.73).

1.3 SEMIÓTICA

No texto de Winfried Noth, *Panorama da Semiótica de Platão a Peirce* (1983, p.101), a Semiótica é apresentada como a ciência que estuda os signos e as leis que regem sua geração, transmissão e interpretação. O objeto da Semiótica compreende, portanto, todos os sistemas de comunicação, tanto a linguagem verbal como as entonações emotivas, os gestos e qualquer atividade comunicativa ou significativa, artes, moda, publicidade, rituais, sinalização de trânsito, etc.

É necessário dizer que a ciência criada por Peirce, a Teoria Geral dos Signos, além de investigar o que são e como operam os signos, tem um amplo potencial de aplicação na área dos estudos da comunicação.

Através dos estudos do filósofo norte americano Charles Sander Peirce, criador da teoria geral dos signos, a *Semiótica*, têm-se a possibilidade de compreender melhor o caminho mágico do signo lingüístico, do significado, do significante e suas infinitas possibilidades.

Humberto Eco em seu livro “A Estrutura Ausente”, contribui para o entendimento do signo lingüístico e comenta:

“Alguma coisa que está para alguém em lugar de outra sob algum aspecto ou capacidade”) como uma estrutura triádica, em cuja base se acha o símbolo ou representação, colocado em relação com um objeto que representa; no vértice do triângulo, o signo tem o interpretante, que muitos foram levados a identificar com o significado e a referência. O interpretante não é o intérprete, isto é, aquele que recebe o signo. O interpretante é aquilo que garante a validade do signo mesmo na ausência do interprete (1976, p.25).

Em A Estrutura Ausente, Umberto Eco diz “que pareceria fácil então sair desse círculo vicioso, tendo em vista, que seria só apontar o significado do significante de qualquer objeto, que tudo estaria resolvido (1976, p.27)”. Mas que

não é bem assim. Por exemplo, o significado do significante abacaxi, pode ser muito mais rico que simplesmente uma fruta, isso tudo depende de cultura para cultura.

Pensando nesta possibilidade, e tendo como princípio que um significante, denota um significado e este por sua vez é fixado por códigos, normas e sempre vai ter uma relação unívoca, entretanto, o mesmo, significante poderá conotar outros significados, dependendo do intérprete.

O termo abacaxi, denota certo tipo de fruta tropical, mas para os brasileiros, também conotará um problema de difícil solução, referindo-se a cobertura da fruta, como espinhosa, difícil de ser retirada.

Segundo Eco, “os significados denotativos são estabelecidos pelo código, os conotativos são estabelecidos por subcódigos ou “léxicos” específicos, comuns a certos grupos de falantes e não necessariamente a todos” (1976, p.26).

Verifica-se mais um caso, o significante “*homem negro*”, poderia denotar tão somente, “*homem de pele escura*”, mas se este significante é recebido por um adulto que vive no Brasil, e que ao longo de sua vida, tem participado de uma sociedade discriminadora, o significado, dependendo do intérprete, poderá agrupar-se a muitas outras associações e chegar a interpretações do tipo: preguiçoso, ladrão, sujo, etc.

1.4 A SIMBOLOGIA HUMANA

O homem é um ser simbólico, e isso faz com que sejamos capazes de inventar e criar símbolos, interpretando o mundo por meio de sistemas de representação. Cada indivíduo, munido dessa capacidade, realiza o ato de simbolizar utilizando sistemas de representação para elaborar e objetivar seus

pensamentos e sentimentos, com o intuito de compreender o que se passa no mundo.

Para Thompson (2001, p. 19), as sociedades humanas estão envolvidas na produção, troca de informação e conteúdo simbólico. Desde o gestual, passando pelas pinturas rupestres, já manifestaram a vocação inventiva do homem, sua mente criadora na interpretação da realidade e na capacidade mental de simbolizar. O uso das mais diversas formas de linguagem, das mais remotas até os dias atuais, a produção, o armazenamento e a circulação de informação e conteúdos simbólicos tem sido aspecto central na vida social.

É necessário também falar sobre as características da comunicação mediada, seu caráter cultural, sobre sua dimensão simbólica, produção, armazenamento e a circulação de materiais significativos para quem os recebem. Não menos importante também, levantar a questão do poder que é um fenômeno social, característico de diferentes tipos de ação, desde uma simples conversa na rua, passando pelo poder político, econômico, coercitivo e simbólico. Mas o tipo de poder que me interessa neste momento é ressaltar o poder simbólico na visão de Thompson:

O poder cultural ou simbólico, que nasce na atividade de produção, transmissão e recepção do significado das formas simbólicas. A atividade simbólica é característica fundamental da vida social, em igualdade de condições com a atividade produtiva, a coordenação dos indivíduos e a atividade coercitiva. Os indivíduos se ocupam constantemente com as atividades de expressão de si mesmos, em formas simbólicas ou de interpretação das expressões usadas pelos outros; eles são continuamente envolvidos na comunicação uns com os outros e na troca de informações de conteúdo simbólicos. Na produção de formas simbólicas, os indivíduos se servem de muitas fontes para realizar ações que possam intervir no curso dos acontecimentos, com consequência as mais diversas. As ações simbólicas podem provocar reações, liderar respostas de determinado teor, sugerir caminhos e decisões, induzir a crer e a descrever, apoiar os negócios do estado ou sublevar as massas em revolta coletiva. Usarei o termo “poder simbólico” para me referir a esta capacidade de intervir no curso dos acontecimentos, de influenciar as ações dos outros e produzir eventos por meio de produção e transmissão de formas simbólicas (2001, p. 24).

Segundo Thompson (2001, p. 25), são várias as instituições que assumem o papel de acumulação dos meios de informação e de comunicação. Instituições religiosas, que se preocupam na transmissão de formas simbólicas ligadas à salvação; instituições educacionais, que se ocupam com a transmissão de conteúdos simbólicos adquiridos, com o conhecimento e com treinamento de habilidade e competência; instituições da mídia, que se ocupa da produção em larga escala e a difusão generalizada de formas simbólicas no espaço e no tempo.

Para que haja a transmissão das formas simbólicas, são empregados recursos técnicos, definidos por Thompson dessa maneira:

Na produção de formas simbólicas e na transmissão para os outros, os indivíduos geralmente empregam um meio técnico. O meio técnico é o substrato material das formas simbólicas, isto é, o elemento material com que, ou por meio do qual, a informação ou conteúdo simbólico é fixado e transmitido do produtor para o receptor. Todos os processos de intercâmbio simbólico envolvem um meio técnico de algum tipo (2001, p. 26).

Pensando especificamente em termo educacionais e particularmente em livros didáticos, estes são uns meio técnicos de elaboração e de transmissão de conhecimentos historicamente elaborados, se transformarem numa ferramenta de perpetuação de ranços há muito tempo pela nossa Sociedade. “Os meios técnicos e as informações ou conteúdo simbólico neles armazenados, podem servir assim de fonte para o exercício de diferentes formas de poder (THOMPSON, 2001, p. 27)”.

Thompson (2001, p.78), salienta a existência de três tipos de situação interativa criados pelos meios de comunicação: interação face a face, interação mediada e quase interação-mediada, a interação face a face acontece num contexto de co – presença e partilham um mesmo sistema referencial de espaço e de tempo. Uma das características mais marcantes dessa forma de interação é a aplicação de

uma multiplicidade de deixas simbólicas para transmitir e interpretar mensagens. As palavras podem vir acompanhadas de sorrisos, piscadelas, gestos etc. As interações mediadas implicam o uso de “um meio técnico” (papel, fios elétricos, ondas eletromagnéticas, etc.), que possibilitam a transmissão de informação e conteúdos simbólicos para indivíduos situados remotamente no espaço, no tempo, ou em ambos.

Considera-se agora o terceiro tipo de interação, a “quase interação mediada”. Termo usado para referir às relações sociais estabelecidas pelos meios de comunicação de massa (livros, jornais, rádio, televisão, etc.) Como o precedente, este terceiro tipo de interação implica uma extensa disponibilidade de informação e conteúdo simbólico no espaço e no tempo, ou em outras palavras, a interação quase mediada se dissemina através do espaço e do tempo. Contudo, há dois aspectos – chave em que as quase – interações mediadas se diferenciam dos outros dois tipos. Em primeiro lugar, os participantes de uma interação face a face ou de uma interação mediada são orientados para outros específicos, para quem eles produzem ações, afirmações, etc.; mas no caso de quase – interação mediada, as formas simbólicas são produzidas para um número indefinido de receptores potenciais. Em segundo lugar, enquanto a interação face a face e a interação mediada são dialógicas, a quase – interação mediada é monológica, isto é, o fluxo de comunicação é predominantemente de sentido único. O leitor de um livro, por exemplo, é principalmente o receptor de uma forma simbólica cujo remetente não exige (e geralmente não recebe) uma resposta direta e imediata (THOMPSON, 2001, p. 79).

Apesar de não ter uma interação de forma direta, acontece uma ligação entre os indivíduos num processo de comunicação e intercâmbio simbólico. Neste

caso, a produção de formas simbólicas implica num número indefinido de receptores potenciais, de outro lado existe uma estrutura, onde indivíduos se ocupam na produção de formas simbólicas para atender a necessidade de outros que não estão presentes, mas estão prontos para recebê-las.

1.5 A IMAGEM

Jacques Aumont (2005, p. 77) ressalta que as imagens são feitas para serem vistas, e que o órgão de visão não é um elemento neutro. O olho é um ponto de ligação importantíssimo entre o cérebro e o mundo que nos rodeia. O observador de imagens é chamado por Aumont de espectador. O sujeito espectador, mantém uma relação complexa com a imagem, muitos fatores devem ser levados em conta, como capacidade receptiva, o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez, estão diretamente ligadas a uma classe social, a uma época, a uma cultura.

Aumont (2005, p. 78) afirma que a produção de imagens jamais é gratuita, em todas as sociedades, as imagens foram elaboradas para determinados usos individuais ou coletivos. Os fins variam desde propagandas, informações, religiosos, ideológicos em geral. O autor ressalta como essencial à vinculação da imagem em geral com o domínio do simbólico, o que faz com que a imagem seja mediadora entre o espectador e a realidade. A imagem se destaca por três valores fundamentais: o da representação, quando representa coisas concretas, o valor de símbolo, quando representa coisas abstratas, e o valor de signo, quando representa um conteúdo cujos caracteres não são visualmente refletidos por ela.

Aumont (2005, p. 80), explica que em sociedades antigas, as imagens serviam de símbolos religiosos, os quais eram vistos como capazes de dar acesso à

esfera do sagrado pela manifestação mais ou menos direta de uma presença divina. Nas sociedades modernas ocidentais, as imagens simbólicas assumiram novos papéis, veiculam valores tais como a democracia, a liberdade, a igualdade, o progresso etc. Uma outra função da imagem é o valor epistêmico. A imagem traz informações visuais sobre o mundo, que podem ser através de um mapa rodoviário, um cartão postal ilustrado, etc. O modo estético é uma outra função da imagem, destinada a agradar seu espectador, oferecendo-lhe sensações específicas.

Para responder por que e como se olha uma imagem? Aumont recorre a termos mais psicológicos, na linha de E.H. Gombrich, que levanta a seguinte tese: a imagem tem por princípio garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual: desempenha o papel de descoberta visual, que é essencial para a atividade intelectual dos humanos. A imagem opõe duas formas principais de investimento psicológico: o reconhecimento e a rememoração. Estes dois fatores correspondem em termos psicológicos à função representativa e a função simbólica; uma puxando pela memória, para o raciocínio e outra para a apreensão do visível, as funções sensoriais (AUMONT, 2005, p.81).

Reconhecer alguma coisa em uma imagem segundo este mesmo autor (2005, p. 82), é identificar o que nela é visto com alguma coisa que se vê ou se pode ver no real. É um processo, um trabalho, que emprega as propriedades do sistema visual. Reconhecer o mundo visual em uma imagem pode ser útil, além de proporcionar também um prazer específico. Reconhecer uma imagem em uma paisagem, em uma tela, resulta da satisfação psicológica pressuposta pelo fato de reencontrar uma experiência visual em uma imagem, sob forma ao mesmo tempo repetitiva, condensada e dominável.

O espectador tem um papel importante a desempenhar neste processo. Foi Gombrich (citado por Aumont 2005, p. 83), que propôs a expressão “papel do espectador” para designar o conjunto dos atos perceptivos e psíquicos para o espectador perceber e compreender uma imagem. Para Gombrich, a percepção visual é quase um processo experimental, que implica um sistema de expectativas, onde são emitidas hipóteses, que podem ser verificadas ou anuladas. Esse sistema de perspectiva é alimentado por nosso conhecimento prévio do mundo das imagens. Ao fazer intervir seu saber prévio, o espectador supre o não representado nas lacunas da representação, uma vez que a imagem nunca pode representar tudo. A imagem é tanto do ponto de vista de seu autor e de seu espectador um fenômeno ligado à imaginação.

1.6 REPRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS

Durkheim explica que existem muitos erros de interpretação quanto à proximidade de leis sociológicas e leis psicológicas. Ele acredita ser perfeitamente natural pesquisar analogias que, podem existir entre as leis sociológicas e as leis psicológicas, porque esses dois reinos estão intimamente ligados e vizinhos uns dos outros.

Observe o comentário de Durkheim a respeito da proximidade entre fatores sociológicos e fatores psicológicos: “*A vida coletiva, como a vida mental do indivíduo, é feita de representações; é, portanto presumível que representações individuais e sociais são de alguma maneira, comparáveis*” (DURKHEIM, 2004, p.9).

Ao mesmo tempo em que reconhece esta proximidade, rejeita a concepção que reduz a sociologia a ser apenas um corolário da psicologia individual, muito pelo

contrário defende a independência relativa desses dois mundos e dessas duas ciências.

Teóricos de uma concepção psicológica como Huxley e Maudsley (DURKHEIM, 2004, p.10), reduzem a consciência apenas como um epifenômeno da vida física, e é rejeitada por muitos estudiosos. Os teóricos acima citados, dizem que a consciência é um simples reflexo dos processos cerebrais subjacentes, uma claridade que os acompanha, mas não os constitui. Dizem que a consciência uma vez produzida é incapaz de nada produzir. A consciência permaneceria então, o que ela é enquanto é; a série de transformações de que ela faz parte pararia nela; além disso, não haveria mais nada.

Contrariando esses teóricos, Durkheim acredita que um agente dotado de consciência não se conduz como um ser cuja atividade se reduziria a um sistema de reflexos:

Ele hesita, tateia, delibera e é essa particularidade que se reconhece nele. A excitação exterior, em lugar de liberar imediatamente em movimentos, está sujeita a passagem, submetida a uma elaboração *suigeneris*, e um tempo mais ou menos longo se passa antes que a reação motriz apareça. Essa indeterminação relativa não existe sem consciência, e ela cresce com a consciência. Portanto, a consciência não tem a inércia que se lhe atribui (DURKHEIM, 2004, p.11).

Durkheim diz que não poderia acontecer de outra maneira a não ser dessa forma, pois acredita que:

Tudo que existe, existe de uma maneira determinada, tem propriedades características. Mas toda propriedade se traduz por manifestações que não se produziram se ela mesma não existisse; afinal é por essas manifestações que ela se define. Todavia, chama-se a consciência pelo nome que se quiser, ela tem traços sem os quais não seria representável ao espírito. Em consequência, a partir do momento em que ela existe as coisas não poderiam passar como se ela não existisse... A observação revela a existência de uma ordem de fenômenos chamados representações, que se distinguem por traços particulares dos outros fenômenos de natureza, é contrário a todo método tratá-lo como se não existissem. Sem dúvida, eles têm causas, mas são causas particulares (2004, p.11,12).

Uma outra tese que vem a tona, ela sustenta a escola psicofisiológica e também é admitida por numerosos psicólogos. Para Leon Dumont, citado por Durkheim (2004, p.13), *“quando pensamos a idéias, elas não existem nem mesmo no estado latente; mas existe uma das suas condições restando como permanente, e que serve para explicar como, com o concurso de outras condições, o mesmo pensamento pode renovar”*. Leon diz que uma lembrança resulta da *“combinação de dois elementos: a) uma maneira de ser do organismo; b) um complemento de força vindo de fora.*” Outras opiniões parecidas surgem como a de William James (apud DURKHEIM, p.14) que ressalta: *O fenômeno da retenção, não é absolutamente um fato de ordem mental”. É um puro fenômeno físico, um estado morfológico que consiste na presença de certas vias de condução na intimidade dos tecidos cerebrais”*. No seu ponto de vista, a representação se junta à reexcitação da região afetada, com ela é somada à excitação primeira. Mas, no intervalo ela deixou completamente de existir.

Durkheim se pergunta: *“se, portanto, as representações de toda ordem morrem tão logo tenham nascido, de que o espírito pode ser feito?”* Segundo essa teoria, continua Durkheim (2004, p.15), a memória é exclusivamente uma propriedade da substância nervosa, as idéias não podem se evocar mutuamente; a ordem no qual elas retornam ao espírito só pode reproduzir a ordem nas quais seus antecedentes físicos são reexcitados, e essa reexcitação mesmo só pode ser devida a causas puramente físicas. Assim sendo, acaba fazendo da vida psíquica uma aparência sem realidade, o que leva a concluir que é contrariada pelos fatos. Há casos onde a maneira pela qual as imagens são evocadas não parecem poder se explicar assim.

Nada do que sabemos, diz Durkheim, sobre *“o mecanismo cerebral, não nos permite conceber como uma vibração que se produz em A e poderia ter uma tendência a propagar em B, por aquilo somente que entre as representações A e B existem alguma similitude.”* Dessa maneira toda psicologia que considera a memória um fato unicamente biológico, só pode explicar as associações por contigüidade, negando-lhes toda realidade (2004, p.19).

Durkheim (2004, p.21), acredita que a vida psíquica é um curso contínuo de representações, que não se podem afirmar onde uma começa e outra termina. *“Elas se penetram mutuamente. Sem dúvida o espírito chega pouco a pouco a distinguir partes aí”*, mas essas distinções são obras nossas; somos nós que as introduzimos no *continuum* psíquico, bem longe de encontrá-las aí. É a abstração que nos permite analisar, assim é dado num estado de complexidade indivisa.

Durkheim dá um exemplo de uma folha de papel branco, uma vez em contato com a folha de papel, reporta-se ao branco da neve espalhada pelo solo. *“Eis, portanto, que há em meu espírito duas representações de brancura e não apenas uma”*. Ele acredita que duas idéias semelhantes são:

Distintas mesmo pelos pontos onde estão superpostos. Os elementos que se diz serem comuns a uma e outra existem separadamente e em uma e na outra; não os confundimos quando os comparamos. Eis a relação *sui generis* que se estabelece entre eles, a combinação especial que eles formam em virtude dessa semelhança, as características particulares desta combinação, que nos dão à impressão da similitude. Mas combinação supõe pluralidade... As imagens, as idéias agem umas sobre as outras, e essas ações e essas realizações devem necessariamente variar com a natureza das representações; que são assim relacionadas se assemelham ou diferem ou contrastam. Não existe nenhuma razão para que a semelhança não desenvolvesse uma propriedade *suigeneris* em virtude da qual dois estados, separados por intervalo de tempo, seriam determinados a se aproximar (DURKHEIM, 2004, p. 24).

Mesmo com todas as tentativas de explicação, restam dúvidas, conseqüentemente os questionamentos. Durkheim (2004), diz que sem dúvida é

permitido acreditar que esses fenômenos de atração se explicam por razões mecânicas e não por atração misteriosa que semelhante teria pelo semelhante. Mas por que o agrupamento das representações? Similar no espírito não se explicaria de uma maneira análoga? Por que não existiria um mecanismo mental (mas não exclusivamente psíquico), que justificaria essas associações sem fazer intervir nenhuma virtude oculta nem nenhuma entidade escolástica?

Onde enfim, estariam as respostas para tantas dúvidas? Uma coisa é certa, as representações no momento onde ela produz, afetam, além dos órgãos, o próprio espírito. As representações passadas e presentes subsistem em nós. A maneira pela qual a apresentação seria novamente feita, como a excitação se comunicará a representação anterior, como acontecerá a retificação? Durkheim aponta um caminho:

A menos que se recuse o estado psíquico toda eficácia, não se vê por que também eles não teriam a propriedade de transmitir a vida, a propriedade de transmitir a vida, que neles esta naqueles outros estados com os quais estão relacionados, assim como uma célula pode transmitir seu movimento às células vizinhas. Esses fenômenos de transferência são tão mais fáceis de conhecer no que diz respeito à vida representativa que ela não é formada de átomos, separados uns dos outros; é um todo contínuo, na qual todas as partes se penetram umas nas outras (DURKHEIM, 2004, p. 26, 27).

De todas as hipóteses levantadas de tudo que se ouviu dizer, Durkheim (2004), acredita que o certo é que fenômenos se passam em nós, pois são de ordem psíquica e não são conhecidos do eu que somos. Se forem percebidos por *eus* desconhecidos ou o que eles podem ser fora de toda apreensão, isso não nos importa. Que seja concedido somente que a vida representativa se estende para além de nossa consciência atual, e a concepção de memória psicológica se torna inelegível. A memória existe, entretanto não temos que escolher entre todas as maneiras possíveis de concebê-la.

1.7 REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Moscovici (2004, p. 8), apresenta a Psicologia Social, como uma ciência que estuda como, e por que, as pessoas partilham conhecimentos e desta maneira constituem sua realidade comum, como transformam idéias em prática, em síntese, tudo se reserva em um pensamento o poder das idéias.

Segundo Moscovici (2004, p. 9), na perspectiva da Psicologia Social, o conhecimento nunca é uma simples cópia ou descrição do estado de coisas. Ao contrário, o conhecimento produzido através da interação e comunicação, e sua expressão, estão sempre ligados aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. O conhecimento surge das paixões humanas, e como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontra em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos.

A Psicologia Social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social. Moscovici (2004, p. 30), afirma que nós percebemos o mundo tal como é e todas as nossas percepções, idéias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase-físico, em que nós vivemos. Existem situações que são como se nosso olhar ou nossa percepção estivessem eclipsados, de modo que alguns segmentos da sociedade tornam-se invisíveis. Essa invisibilidade acontece devido a uma fragmentação preestabelecida da realidade, uma classificação das

peças e coisas que a compreendem, que faz algumas delas visíveis e outras invisíveis.

Entretanto afirma Moscovici (2004, p. 31), nós muitas vezes percebemos que alguns fatos que aceitamos sem discussão, que são básicos a nosso entendimento e comportamento, repentinamente transformam-se em mera ilusão, caso específico da visão geocêntrica até Copérnico, passando a visão heliocêntrica, contudo, continuamos a ver o que nossos antepassados viam. Distinguimos, pois, as aparências da realidade das coisas, mas nós as distinguimos precisamente, porque nós passamos da aparência à realidade através de alguma noção ou imagem.

Existe ainda segundo Moscovici (2004, p. 32), uma outra situação: ele diz que nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas à determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual nós pertencemos. Relata o fato que se convencionou a chamar de acidente uma colisão, por exemplo, numa rua movimentada de automóveis, mesmo que de acidente nada exista. Sendo que cálculos estatísticos nos possibilitam avaliar o número de vítimas, de acordo com a localidade, o dia da semana etc.

De que modo o pensamento pode ser considerado como um ambiente (como atmosfera social e cultural). Moscovici (2004, p. 33) pergunta e responde. Evidentemente, cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, idéias e mensagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossas mentes, quer queiramos ou não, e nos atingem de alguma forma, intervêm em nossa atividade e até que ponto elas são independentes dela, ou, até que ponto a determina. Se aceitarmos que sempre existe certa quantidade, tanto de autonomia, como condicionamento em cada ambiente, natural ou social,

podemos dizer que as representações possuem duas funções: em primeiro lugar elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. E quando uma pessoa, não se enquadra ao modelo, nós a conduzimos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntica aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado.

Para Moscovici (2004, p. 33), cada experiência é somada a uma realidade pré-determinada por convenções, claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não-significantes, e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta. Ele complementa ao dizer que nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são imposta por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós só vemos o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. Em segundo lugar, representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

As representações sociais, segundo Moscovici (2004, p. 34), não são criadas isoladamente por um indivíduo. Pessoas e grupos criam representações no discurso de comunicação e da cooperação. Uma vez criadas, elas adquirem uma

vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Entretanto, Moscovici adverte, quanto menos conscientes somos delas, maior se torna sua influência.

Moscovici (2004, p. 7), ressalta o papel e a influência da comunicação no processo da representação social, ilustra a maneira como as representações se tornam senso comum dando como exemplo, o fato que geograficamente Budapeste localiza-se ao Leste de Viena, enquanto Praga está a Oeste de Viena, mas por motivos de definições políticas no período da Guerra Fria, as definições ideológicas de Leste e Oeste substituíram a geográfica.

Esse exemplo segundo Moscovici, além de demonstrar o papel e a influência da comunicação no processo da representação social, ilustra também o modo como às representações se tornam senso comum. Elas entram para o mundo comum, para o nosso dia-a-dia, discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações, com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

1.8 IDEOLOGIA

Ideologia é uma noção que nos foi infligida por Marx, mas antes de entendermos o que é ideologia, é necessário compreender o fenômeno da alienação social. Na ótica de Chauí:

A alienação é o fenômeno pelo qual os homens criam ou produzem alguma coisa, dão independência a essa criatura como se ela existisse por si mesma e em si mesma, deixam-se governar por ela como se ela poder em si e por si mesma, não se reconhecem na obra que criam, fazendo-a um ser outro, separado dos homens superior a eles e com poder sobre eles. Os homens ignoram que são os criadores da sociedade, da política, da cultura e agentes da história (1997, p. 170).

Por que os seres humanos não se reconhecem como sujeitos sociais, políticos, históricos, como agentes e criadores da realidade na qual vivem?

Segundo Marx citado por Chauí: “Os homens fazem a história, mas a fazem em condições determinadas, fazem a história, mas não sabem que a fazem. Isto é, as condições determinadas não foram escolhidas pelo homem” (1977, p.72). Mas os homens acabam acreditando que fazem, e pensam o que pensam porque são indivíduos livres. Acreditam também que possuem autonomia para mudar o curso das coisas quando quiserem.

Um exemplo clássico quando alguém diz que uma pessoa é pobre porque quer, é preguiçosa, ignorante, pensando que tudo depende da vontade de cada um, como se a organização da sociedade, da economia, da política não tivesse nada como isso. Chauí salienta que a alienação social é o:

Desconhecimento das condições histórico-sociais concretas em que vivemos, produzidas pela ação humana, também sob o peso de outras condições históricas anteriores e determinadas. Há uma dupla alienação: por um lado, os homens não se reconhecem como agentes e autores da vida social com suas instituições, mas, por outro lado e ao mesmo tempo, julgam-se indivíduos plenamente livres, capazes de mudar suas vidas individuais como e quando quiserem, apesar das instituições históricas. No primeiro caso, não percebem que instituem a sociedade; no segundo caso, ignoram que a sociedade instituída determina seus pensamentos e ações (1997, p.72).

A ideologia propriamente dita, é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações, idéias e valores, normas e regras de conduta que indicam e determinam aos membros da sociedade o que deve pensar e como deve pensar, o

que devem valorizar e como valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como fazer. Segundo Chauí ideologia é, portanto:

Um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera de população (1997, p. 174).

A função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certas referências identificadoras de todos e para todos como humanidade, igualdade, liberdade, etc.

Examinemos, então, o exemplo do trabalhador negro braçal, geralmente é analfabeto, ganha mal, não tem casa própria, não melhora seu padrão de vida, geralmente os filhos reproduzem seus passos.

Uma interpretação ideológica desse caso justificaria a situação nestes termos: ele é trabalhador braçal porque não tem competência para outro tipo de serviço intelectualizado; não fez o devido esforço para estudar, talvez por preguiça ou deficiência intelectual; não tem bens porque esbanjou o que ganhou, não fez poupança ao longo da vida, bebe, joga; não melhora o padrão de vida porque não é bom empregado, aplicado e perseverante. Mas quem sabe um dia Deus ajuda, é bom não perder as esperanças, um dia a sorte poderá lhe sorrir...

Umberto Eco em *A Estrutura Ausente* aborda o tema ideologia da seguinte forma:

O termo “ideologia” presta-se a numerosas decodificações. Há uma ideologia como falsa consciência, que mascara as relações reais entre as coisas, e há uma ideologia como tomada de posição, filosófica, política, estética, etc. em face da realidade. Nosso intuito é conferir ao termo ideologia, e a par dele ao de retórica, uma concepção muito mais ampla:

entendemos por ideologia o universo do saber do destinatário e do grupo a que pertence, os seus sistemas de expectativas psicológicas, suas atitudes mentais, a experiência por ele adquirida, os seus princípios morais (diríamos a sua “cultura”), no sentido antropológico do termo, se da cultura assim entendida não fizessem parte também os sistemas retóricos (1976, p. 32).

Uma ideologia funciona como representações da realidade, e com valores que formam um tecido de imagens que explicam toda a realidade, e indicam para a sociedade o que ela deve e como deve pensar.

Como procede a ideologia para obter esse resultado? Chauí acredita que: “Em primeiro lugar, a ideologia, opera por inversão, isto é, coloca os efeitos no lugar das causas e transforma estas últimas em efeitos. Ela opera como o inconsciente: este fabrica imagens e sintomas; aquela fabrica idéias e falsas causalidades” (1997, p.174). A segunda maneira de operar da ideologia é a produção do imaginário social, através da imaginação reprodutora. Marilena Chauí afirma que:

Recolhendo as imagens diretas e imediatas da experiência social, a ideologia as reproduz, mas transformando-as num conjunto coerente, lógico e sistemático de idéias que funcionam em dois registros: como representações da realidade (sistema explicativo ou teórico) e como normas e regras de conduta e comportamento (sistema prescritivo de normas e valores) (1997, p. 75).

Estas normas, representações, valores, criam um conjunto de imagens que explicam a realidade e indica como a sociedade deve pensar, sentir e agir. A ideologia serve para eliminar dúvidas, ansiedades, angústias, admirações, ocultando as contradições da vida social.

Segundo Chauí (1997, p. 76) a terceira maneira de operação da ideologia é o silêncio. “Um imaginário social se parece com uma frase onde nem tudo é dito, nem pode ser dito, porque, se tudo fosse dito, a frase perderia a coerência, tornar-se-ia incoerente e contraditória”.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

2.1 EDUCAÇÃO

Falar em educação é acreditar que o desenvolvimento de uma criança passa efetivamente por ela. Portanto, a socialização recebida na infância é significativa para o desenvolvimento de futuros cidadãos.

Para Cavalleiro (2000, p.15), a experiência vivida no sistema educacional, amplia e intensifica a socialização da criança. Simplesmente, o fato de estar em contato com outras crianças da mesma faixa etária, com adultos não pertencentes ao seu grupo familiar, é motivo de crescimento, de ampliação de conhecimentos que lhe possibilitará novas leituras de mundo.

Educação é, portanto, o meio capaz de desenvolver a criança na sua integralidade é a força necessária que levará a sociedade, inclusive, combater o racismo no Brasil. Este combate se efetivará, quando educadores forem capazes de atacar as raízes que alimentam a falsa idéia de igualdade racial.

Neste capítulo apresento a teoria do Americano John Dewey, que em seus estudos sobre educação afirmou: “somente através da educação é possível à formação do homem integral”.

Esse poder da educação de conceder ao homem a possibilidade da formação do homem integral, só será possível no Brasil, quando todos os brasileiros desfrutarem das mesmas condições de oportunidades, o mesmo respeito independentemente de sua cultura, da cor de sua pele, da religião que professa e das condições econômicas.

Segundo Dewey (1980, p.116), Educação é como um processo de formação do homem integral. Como a forma mais eficaz de transmissão e comunicação entre pessoas. Um processo que não pode e não deve ser separado da própria existência humana, deve ser encarada como uma contínua reconstrução de experiências. Essa reconstrução de experiências, é uma fase da própria natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram, situação e agente, são modificados.

Para Dewey (1980, p. 117), a educação é como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. Um dos aspectos a notar, é que pela educação, se realiza um processo de identificação entre seus resultados, com seus meios, ou seja, o processo educativo, da mesma maneira, que os fins da vida se identificam com o processo de viver. Sobre vida e educação, Dewey afirma:

Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em nenhum momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo, têm todas igual importância, e todas colaboram para que eu me instrua e me educam instrução e educação que não são resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração (1980, p.117).

Portanto, educação é para toda a vida, não importa o momento, seja na infância, na idade adulta, ou na velhice, todas participam do caráter educativo de suas experiências.

2.1.1 Educação e vida em sociedade

A vida social segundo Dewey (1980, p. 119), se perpetua por intermédio da educação. Considera-se que a vida social é um complexo de crenças, costumes, instituições, idéias, linguagem, lenta e laboriosamente adquiridas e solicitamente, transmitidas das mãos dos mais velhos para os mais novos. Sem essa transmissão contínua de valores entre gerações, os grupos sociais voltariam às condições de primitivismo.

Mas não é só isso. A Sociedade, como diz Dewey, se perpetua continuamente por transmissão, através da comunicação, como a sua própria existência se edifica em transmissão e comunicação.

Estar em sociedade indica uma consciência comum, participação inteligente na coletividade, compreensão comum. Só se consegue com comunicação, com mútua e permanente informação. Sociedade é, portanto, comunicação ou participação coletiva.

Ora, comunicação é educação. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação – o que recebe e o que comunica – se mudem ou se transforme de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência. Há assim uma troca, um mútuo dar e receber. Neste sentido, toda relação social que seja realmente vivida e partilhada é educativa para os que dela participam (1980, p.119).

Dewey é convicto ao dizer que:

A vida social não exige somente para se perpetuar, o ensinar e aprender que constituem a educação, como o seu próprio modo de ser, o próprio processo de vida coletiva. Em essência, consiste em ensinar e aprender. É a permanente troca de reações, de experiência e de conhecimento que forma a vida comum dos homens, a renovação de suas experiências, através de uma contínua reeducação. Diz ainda que essa influência educativa recebida diretamente da participação social acontece de forma acidental e imprecisa (1980, p.119).

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio de experiências vividas, ocorrendo pouco a pouco a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando as formas simbólicas que significam o mundo social.

2.1.2 Educação direta e formal da infância

Segundo Dewey (1980, p.120) as sociedades atuais, ganharam, porém, como já havia ganhado todas as sociedades civilizadas anteriores, uma complexidade tal que a participação direta da criança na vida adulta se torna impossível. Cresce assim, à medida que avança a cultura social, a necessidade de uma educação direta para a criança. Há a necessidades de escolas, estudos e professores: todo um mecanismo especializado e sistemático, para fornecer aquilo que a vida, diretamente pode ministrar.

A teoria de Dewey tem um grande mérito de restaurar o equilíbrio entre educação não formal recebida diretamente da vida e educação direta e expressa das escolas. Ele diz que deve haver uma integração em relação à aprendizagem obtida na escola, com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais.

2.1.3 Educação perpetuação da sociedade

Para Dewey (1980, p. 121), a Educação tem como função a perpetuação da sociedade, é dessa forma que crenças e costumes são transmitidos da geração

adulta para as gerações mais novas. Esse processo de crescimento e perpetuação se dá, pela reorganização e reconstrução da experiência. Como se dirige esse processo, que forças o orientam o conduz, para que se assegure a renovação social.

Segundo Dewey, atividade educativa é sempre uma resposta a estímulos específicos, nascido no organismo e principalmente do meio ambiente vivenciado pelo indivíduo. Sobre a importância do meio social, Dewey complementa:

O meio constitui nas condições que promovem ou independem, estimulam ou inibem as atividades características do nosso organismo. São essas condições que determinam a direção do processo educativo. Não pode, portanto, haver atividade educativa, isto é, um reorganizar consciente da experiência, sem direção, sem controle. Educação não pode e não deve ser um treino. A verdadeira educação deve levar a criança para além da aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, a criança deve associar-se sim a experiências comuns, modificando de acordo com ela seu estímulo interno, e sentido, como próprio, o sucesso ou o fracasso da atividade. Neste sentido a educação é social, uma participação, uma conquista de um modo de agir comum (1980, p.122).

2.1.4 Educação como socialização e individualização

No texto *Educação como Socialização e Individualização* (1994, p. 67), pode ver a filosofia de Rorty (*Filosofia sem Espelho*), como uma filosofia da educação. Há autores norte-americanos ligados à filosofia da educação que viram no livro de Rorty de 1979, *Philosophy and Mirror of Nature*, como um marco de uma bem-vinda transição de paradigmas: a passagem de um paradigma epistemológico – a filosofia como fundamentação do conhecimento – para um paradigma pedagógico – a filosofia como conversação contínua e plural, visando à edificação das pessoas. Rorty defende Dewey, dizendo que o que falam e a caricatura que pintam não é a pura verdade.

Rorty vê a socialização proposta por Dewey em fusão com as próprias “narrativas inspiradoras e as utopias nebulosas” contidas na filosofia do pragmatista. Da mesma maneira como Rorty atualiza Dewey, são as histórias de uma América mítica, contados por Dewey, em substituição a um sistema metafísico capaz de fornecer critérios últimos para sermos morais e

certezas de que nossa natureza espelha a democracia e vice-versa, que preenchem o conteúdo do processo da socialização (1994, p.78).

A socialização proposta por Dewey, na leitura de Rorty, consistia em um processo nos quais os jovens adquiririam uma imagem de si mesmos como herdeiros de uma tradição de liberdade cada vez maior e de esperança em ascensão. O que na verdade ele desejava é que cada jovem chegasse a pensar em si mesmo como cidadão de um país que se livrou do jugo estrangeiro, libertou os escravos, emancipou suas mulheres e tantos outros feitos.

Rorty(1994, p. 80) defende a idéia que, a educação deve transmitir mais a “esperança que a verdade”. Acredita também que na sociedade liberal é “razoavelmente fácil reunir o ensino dos fatos históricos com o ensino de esperança social”.

Salienta também, que professores devem apostar em socialização compatível com a individualização. E também, que professores poderiam socializar os alunos a partir de conteúdos que acenam para o desejo de mudança e de aperfeiçoamento moral e social. Isto é algo que Rorty defende na medida em que pode dizer, como diz, que a história da América e da Modernidade não fornece só imagens de retrocessos, mas fornece imagens de reformas saudáveis.

2.2 CULTURA

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não é algo independente da vida social, algo toamente desligado da realidade, ao contrário, cultura diz respeito a todos os acontecimentos da vida social. A cultura, na ótica de José Luiz dos Santos:

É uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade (2004, p.45).

Uma sociedade é uma coletividade internamente dividida em grupos e classes sociais, na qual há indivíduos isolados uns dos outros. A convivência se dará de forma harmônica, quando a diversidade for não só aturada, mas respeitada. Cada classe social é antagônica às outras, com valores e sentimentos diferentes, e até opostos. Os grupos se relacionam pela mediação, como por exemplo, a família, a escola, o trabalho, a noção de estado etc.

A escola desempenha papel importante nesta mediação, na valorização de todas as formas de manifestação cultural. Por esse motivo, é fundamental uma escola que proporcione o encontro fraterno entre os membros dessa sociedade multirracial e multicultural que é a brasileira.

Segundo Laraia (2002, p. 53), antropologicamente a cultura tem sentido de formação de um povo com suas tradições, valores, crenças, mitos... É dentro deste contexto cultural que se encontra a expressão do sentimento de nacionalidade, que tem origem em grupos remotos, com algum tipo de afinidade, que caracteriza a língua, a cor da pele, os modos de comportar, os rituais e assim por diante. Portanto, a cultura é um conjunto de ações e comportamentos que projetam os diferentes povos e apontam as condições básicas de cada um, em ter opiniões a respeito de determinados modos de ser, agir, comportar, tratar seus semelhantes, como ocorre com a manifestação do racismo.

A divergência existente entre os estudiosos a respeito da cultura de cada povo tem como elemento básico a interpretação de informações colhidas com base

científica, mas que nem sempre são vistas pela mesma forma devido à metodologia aplicada.

Na visão de Laraia:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. Todo o comportamento humano se origina no uso de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos. Todas as civilizações se espalharam e se perpetuaram somente pelo uso de símbolos... Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura, e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano. O comportamento humano é o comportamento simbólico. Uma criança do gênero *Homo* torna-se humana, somente quando é introduzida e participa da ordem de fenômenos superorgânicos que é a cultura. E a chave deste mundo, e o meio de participação nele, é o símbolo (2002, p.55).

Isso sugere que concordar-se que é impossível para um animal compreender os significados que os objetos recebem de cada cultura. Como por exemplo, a cor preta significa luto entre nós, e entre os chineses, é o branco que exprime esse sentimento. Ou seja, para perceber o significado de um símbolo, é necessário conhecer a cultura que o criou.

2.2.1 Etnia e grupos étnicos

Ellis Cashmore, em seu livro *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais* (2000, p. 196) descreve a palavra etnia como um termo que deriva do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e refere-se a um povo e nação. Afirma também que em sua forma contemporânea, “étnico” ainda mantém o seu significado básico, no sentido que descreve um grupo possuidor de algum grau de coerência e

solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos de forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico, portanto, não é um mero agrupamento de pessoas, ou setores populacionais, mas uma agregação de pessoas conscientes unidas por experiências compartilhadas.

A unidade dos grupos étnicos se consolida através da linguagem, levando em conta a linguagem verbal, não verbal, oral e escrita. Dessa forma se dá a transmissão de tradições, valores, crenças, formas de trabalho e relações de poder em cada sociedade.

Historicamente, a etnicidade foi pensada primeiramente em termos biológicos, quando se falava de raças e de sua heterogeneidade, entretanto, a noção de cultura veio a substituir a de raça. Nesta perspectiva, verifica-se que a cultura era adquirida, construída ao longo da vida e não recebida como herança biológica, dessa forma poderia também ser perdida. Teóricos inventam um novo conceito, o da aculturação, pensando na possibilidade da perda da diversidade cultural, porque a diversidade trazia muitos problemas na constituição de uma nação moderna.

Verifica-se, que a etnicidade encontra-se espalhada pelo mundo todo, e em situações de conflito ou de extrema adversidade, há um apego muito grande às tradições culturais. Quanto a isso, veja o que afirma Manuela Carneiro da Cunha (1987, p. 99): "A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna cultura de contraste." A cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacrítico.

Neste processo de redução de traços culturais, de determinados grupos étnicos, no enfrentamento de uma situação difícil, como o caso de uma diáspora, a língua, por exemplo, que é um importante sistema simbólico, organizador e diferenciador de percepção do mundo de um grupo, dificilmente é mantido por muitas gerações.

Dessa forma, a escolha dos tipos de traços culturais que garantirão a distinção de um grupo, depende de outros grupos da sociedade em que se acham inseridos, já que os sinais devem se opor a outros do mesmo tipo.

É importante destacar que a cultura não é algo dado, posto, ela é constantemente reinventada, recomposta, incorporando novos significados, há um uso constante de símbolos e signos que promovem significações novas não oficiais.

A diversidade das manifestações culturais se estende não só no tempo, mas também no espaço: se dirigirmos o olhar para os diferentes continentes encontraremos costumes que nos parecerão, à luz dos nossos olhos, curiosos e aberrantes. Assim, como os povos falam diferentes línguas, expressam das formas mais diferenciadas os seus valores.

2.2.2 Etnocentrismo: o mundo dos nossos valores

Não é difícil nos depararmos com curiosidades apresentadas pela televisão, ou mesmo numa conversa entre amigos, cujos comentários são sempre uma tentativa de mostrar a estranheza do outro, o comportamento animalesco do outro, a inferioridade do outro. Passamos então a colocar as nossas atitudes, nosso comportamento, a nossa cultura, a nossa culinária, nossa vestimenta, os nossos saberes, como os mais próximos da perfeição ou a perfeição em si.

Foi justamente esta visão, que impulsionou os europeus, a partir da adoção do absolutismo da política mercantilista, das grandes navegações e a conseqüente conquista da América. Inicialmente com os grupos indígenas que aqui viviam e posteriormente com os negros africanos, reivindicando para si o direito de subjugar estes povos por considerar que tinham uma cultura superior, uma tecnologia que não era do domínio desses povos, conhecerem a religião cristã e ainda ter um código de leis baseado no Direito Romano. O etnocentrismo é na ótica de Everardo Rocha:

Uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo, é pois, indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto os elementos intelectuais e racionais, quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão junto compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas (ROCHA, 2004, p.7).

Rocha (2004, p. 9), situa o etnocentrismo sob dois caminhos: intelectual-racional e o emocional-efetivo, que permeiam a vida das pessoas, conseqüentemente a história das sociedades. O etnocentrismo não é exclusividade de nossa sociedade, historicamente é antigo. Entretanto, a colonização européia na América trouxe uma boa justificativa. A dominação e a conseqüente espoliação eram naturalizadas frente à inferioridade do “outro”, e passa a ser encarada como um grande legado dos europeus frente aqueles, que nem humanos eram considerados, visto que os jesuítas foram encarregados de torná-los melhores.

O mesmo autor afirma que o grupo do “eu”, faz da sua visão, a única aceitável, a melhor, a natural, a superior. O grupo do “outro”, aparece como engraçado, absurdo, anormal. Parece-me que foi uma tentativa de deixar o outro

sem ação e, mais tarde passar a acreditar que o seu grupo se encontra em situação de desvantagem, acontecendo dessa forma uma aparente e enganosa acomodação.

A respeito dessa aparente e enganosa acomodação, apresento adiante um estudo realizado sobre a imagem do negro nos livros didáticos, de comunicação e expressão, e de história geral. Busco apresentar o livro didático como um importante instrumento de interação mediada, que possibilita deixas simbólicas importantes para a classe de educando do ensino fundamental no Brasil.

CAPITULO 3 - RAÇA, RACISMO, PRECONCEITO, ESTEREÓTIPO

3.1 RAÇA

Cada palavra tem um sentido de base e um sentido contextual; é o contexto que indica o sentido e em cada caso o nome evoca o conceito preciso. No sentido de base e no sentido contextual, o Dicionário Aurélio traz raça como: “conjunto dos ascendentes a dos descendentes de uma família, de um povo; geração; origem; conjunto de indivíduos que conservam, por disposições hereditárias, caracteres semelhantes, provenientes de um tronco comum; classe qualidade” (2001, p.415).

Ainda no sentido de base raça, é um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum. Ele diz ainda que seu uso na literatura para designar descendentes de uma mesma figura ancestral ou com sinônimos para nação, persiste até os dias de hoje, embora atualmente pareça arcaico. No sentido contextual, a partir do século XIX, a palavra raça adquiriu vários sentidos. Devemos

verificar que o que importa não é o que vem a ser raça, mas o modo como o termo é empregado (CASHMORE, 2000, p. 447).

Na visão de Cashmore (2000, p.448), as mudanças no uso da palavra raça, refletem as mudanças na compreensão popular das causas das diversidades físicas e culturais. Pelo menos até o século XVIII, o principal paradigma para explicar tais diversidades era provido pelo Antigo Testamento. Isto possibilitou uma série de genealogias, isto é, o estudo da origem das famílias, por meio das quais parecia possível investigar a população mundial e as relações que os diferentes grupos estabeleciam entre si. As diversidades nas aparências externas puderam então ser interpretadas de uma das três seguintes formas: como desígnio de Deus, como resultado das diversidades ambientais independentemente de questões morais e como fruto de diferentes ancestrais originais.

3.1.1 RACISMO

Podemos identificar uma infinidade de sentidos à palavra racismo, contudo os sentidos são virtuais; é sempre um só deles que se atualiza num contexto todo. A palavra racismo no sentido de base, de acordo com o dicionário Aurélio (2001, p.616), significa teoria da pureza da raça ou da separação das mesmas: segregacionismo. No sentido contextual, Cashmore diz que:

A palavra vem sendo usada em vários sentidos dependendo da época. Até o final da década de 1960, a maioria dos dicionários definia como doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças. O elemento essencial dessa doutrina era que a raça determinava a cultura, e dela derivavam a idéia de superioridade racial. A partir do final da década de 1960, a palavra foi usada num sentido ampliado para incorporar as práticas, atitudes e crenças; nesse sentido, o racismo denota todo o complexo de fatores que geram a discriminação social e designa às vezes mais livremente, também aqueles fatores que produzem as desvantagens raciais. Um terceiro uso do termo pode ser encontrado nas obras acadêmicas. Diz-se que a expansão do

capitalismo no Novo Mundo, necessitou de mão-de-obra africana. A exploração poderia ser mais efetiva se a mão-de-obra negra pudesse ser tratada como um bem; para tanto se criou todo um complexo para facilitar isso. As crenças a respeito da inferioridade dos negros podem ser adequadamente compreendidas, apenas como parte de uma nova criação histórica, que nos séculos subsequentes foi modificada juntamente com a estrutura econômica. O nome desse complexo histórico é racismo. (2000, p. 458, 459)

3.1.2 A ILUSÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS

A interpretação do comportamento das pessoas diante da questão do racismo, nem sempre é realizada de forma eficiente. Julga-se muitas vezes, apenas um dos lados e não raro esquece-se também de considerar o preconceito entre pessoas de um mesmo grupo racial, que não deixa de ser uma forma de racismo. Isso faz com que as discussões em torno do assunto se tornem cada vez mais complexas, e exige ponderações das mais diferentes. Segundo Da Matta:

No século XVIII, Antonil percebeu algo interessante numa sociedade dividida entre senhores e escravos, e escreveu: O Brasil é um inferno para os negros, um purgatório para os brancos e um paraíso para os mulatos. A frase foi como sempre acontece com as coisas profundas que são faladas com simplicidade, mal entendida. É que quase todos os seus intérpretes viram nela uma afirmativa ao pé da letra, algo que se referia exclusivamente a um fenômeno biológico e racial, quando de fato, ela diz muito mais de fatos sociológicos básicos. Na verdade, penso que, caso se queira ter uma compreensão mais profunda e original das relações raciais que existem no Brasil, será necessário tornar essa expressão nos seus sentidos velados, considerando todas as suas implicações morais e políticas. E elas, conforme veremos a seguir, nos levam muito longe de uma mera questão fisiológica de raças (1986, p. 37).

Qualquer analista que assistia pela primeira vez as condições de vida dos negros escravos no Brasil, escrevia horrores, que, aliás, aconteciam de verdade nas senzalas, nas plantações de cana, na mineração, no tronco, na implacável perseguição dos negros fujões. Mas, ao comparar como eram tratados os negros escravos do Brasil e dos Estados Unidos da América, segundo Da Matta:

No Brasil, ao contrário do que aconteceu em outros países – e eu penso aqui, sobre tudo, nos Estados Unidos –, não ficamos com uma classificação racial formalizada em preto e branco (ou talvez, mais precisamente, em preto ou branco), com aqueles conhecidos refinamentos ideológicos que, na legislação norte-americana, eram pródigos em descobrir porções íntimas daquilo que a lei chamava de “sangue negro”, nas veias de pessoas de cor branca, que assim passavam a ser consideradas pretas, mesmo que sua fenotípia (ou aparência externa) fosse inconfundivelmente “branca”. É preciso, portanto, que se trabalhem questões práticas, como as que referem aos valores evidenciados nas análises dos grandes humanistas, que servem de argumento para os grupos e organizações, que defendem os direitos de igualdade, pelo menos de oportunidades. Trata-se, conforme já apontou um sociólogo brasileiro, Oracy Nogueira, de um tipo de preconceito racial, que considera básicas as “origens” das pessoas, e não somente a “marca” do tipo racial, como ocorre no caso brasileiro. Desse modo, o nosso preconceito seria muito mais contextualizado e sofisticado do que o norte americano, que é direto e formal. A consequência disso, sabemos bem, é a dificuldade de combater o nosso preconceito, que em certo sentido tem, pelo fato de ser variável, enorme e vantajosa invisibilidade. Na realidade, acabamos por desenvolver o preconceito de ter preconceito, conforme disse Florestan Fernandes numa frase lapidar (1986, p. 42).

Segundo Da Matta (1986, p.43), o que parece ter ocorrido no caso brasileiro, foi uma junção ideológica básica entre um sistema hierarquizado real, concreto e historicamente dado e a sua legitimação ideológica, num plano muito profundo. Observo que as hierarquias sociais “antigo regime”, isto é, o regime anterior à Revolução Francesa, eram ideologicamente fundadas nas leis de Deus e da Igreja. Era o fato de Deus ter armado uma pirâmide social, com os nobres lá em cima, e com o Imperador e o Papa legitimando seus poderes no plano temporal e espiritual que respondia às questões neste sistema. No caso brasileiro, a justificativa fundada na Igreja e num Catolicismo formalista, que chegou aqui com a colonização portuguesa, foi o que deu direito à exploração da terra e à escravização de índios e negros. No nosso caso, tal legitimação estava fundada numa poderosa junção de interesses religiosos, políticos e comerciais, numa ligadura que era ao mesmo tempo moral, econômica, política e social e que tendia a mexer-se como uma totalidade.

Da Matta (1986, p. 45), diz que a discriminação não é algo que se dirige apenas ao diferente, mas ao estranho, ao indivíduo desgarrado, desconhecido e

solitário: ao estrangeiro – o que, numa palavra, não está integrado na rede de relações pessoais altamente estruturadas que, por definição, não pode deixar nada de fora: nem propriedade nem emoção nem relação. É claro, que nos sistemas hierarquizados, pessoas de cor sofrem discriminação com mais frequência, mas não se pode esquecer que pessoas pobres e até mesmo visitantes ilustres, podem ser discriminados pela simples razão de não terem nenhuma associação firme com alguém da sociedade local. O maior crime entre nós, ou melhor: no seio de um sistema hierarquizado, não está em ter alguma característica que permita diferenciar e assim inferiorizar, mas em não ter relações sociais. Uma vez que tais relações são estabelecidas, todos ficam dentro de um sistema totalizante, e é sempre por meio dele que as diferenças entre os grupos são resolvidas.

Da Matta, diz que enquanto a leitura americana condenava a “mistura de raças”, optando por uma solução radical, contida na divisão entre brancos e negros, aqui no Brasil a preocupação e a conseqüente teorização, foi realizada em cima do “mestiço” e do mulato, ou seja, nos espaços intermediários e interstícios, do que percebíamos como sendo o nosso “sistema racial”. Nos pontos onde cada “tipo racial puro” encontrava o outro, e criava elementos ambíguos, com supostas características dos dois (1986, p. 46).

3.1.3 PRECONCEITO

O dicionário Aurélio traz preconceito como “uma idéia preconcebida, suspeita, intolerância, aversão a outros povos, credos, religiões” (2001, p.588). Conseqüentemente, o preconceito aparece como um subproduto do racismo. Na

visão de Leon Crochik, a socialização pode tornar um indivíduo preconceituoso, afirmando:

Não se pode por isso se estabelecer um conceito unitário de preconceito, pois ele tem aspectos constantes, que dizem respeito a uma conduta rígida, frente a diversos objetos e aspectos variáveis, que remetem às necessidades específicas do preconceituoso, que são representados nos conteúdos distintos atribuídos aos objetos. Na relação entre a identificação de características do preconceituoso e da diversidade de conteúdos que percebe em suas vítimas, se apresenta na base a relação entre indivíduos e sociedade, isto porque a fixidez de um mesmo tipo de comportamento se relaciona com estereótipos oriundos da cultura. Esta relação não é direta, pois o indivíduo se apropria e modifica estereótipos de acordo com suas necessidades; contudo, as idéias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura (Apud CAVALLEIRO, 2000, p. 23).

Para Cavalleiro (2000, p. 24), o preconceito é um julgamento negativo e prévio em relação às pessoas ocupantes de cargos ou papel social significativo. É algo que se mantém, mesmo que fatos digam o contrário, pois não se apóia em uma experiência concreta. Ele indica suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a indivíduos pertencentes a um mesmo grupo étnico, credos, etc.

A mesma autora salienta que o “preconceito está presente na sociedade brasileira, no cotidiano dos indivíduos, e é altamente prejudicial para a população negra, tanto nas relações sociais (famílias, escolas, trabalho, etc), quanto nos meios de comunicação (Cavalleiro, 2000, p.25)”.

3.1.4 ESTEREÓTIPO

Freqüentemente, o termo estereótipo é usado como sinônimo de preconceito. Segundo Cashmore, estereótipo deriva do termo “pintores de pratos de um molde (originalmente do grego stereos para sólido), a expressão refere-se a uma impressão metal fixa” (2000, p.193).

Para Cavalleiro (2000, p. 25), os estereótipos são fios condutores que propagam o preconceito. Funcionam como simplificadores de problemas. Eles evitam a necessidade de se pensar sobre os efeitos das condições sociais, que contribuem para os desajustes de muitos e a exclusão como consequência. Os estereótipos impedem a reflexão sobre o mundo real.

Segundo Brown, citado por Valente (1993, p. 10), apresenta o estereótipo como parte integrante do preconceito, permite ao indivíduo atribuir às pessoas ou grupos, algumas características que considera compartilhada por todos ou quase todos os membros de um mesmo grupo. Na ótica de Cashmore:

No campo das relações raciais e étnicas, um estereótipo é freqüentemente definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos. Os estereótipos étnicos e raciais podem ser positivos ou negativos. Mesmo os ostensivamente positivos podem comumente implicar uma avaliação negativa. Assim, dizer que os negros são musicais e tem um bom ritmo aproxima-se do estereótipo mais abertamente negativo de que eles são infantis e eternamente felizes (200, p.194).

Pittgrew vê os estereótipos como “imagens prontas disponíveis sobre grupos sociais, imagens que podem ser recuperadas pela simples menção de se pertencer a um determinado grupo” (apud, CAVALLEIRO, 2000 p.26).

Desta maneira, o estereótipo está implícito no preconceito, uma vez que influencia as imagens atribuídas às pessoas. Essas imagens são fortemente constituídas a partir da cultura de cada indivíduo, da socialização na família, a escola e o uso de livros didáticos e paradidáticos, televisão etc.

3.2 A LINGUAGEM DO RACISMO NA HISTÓRIA DO BRASIL

Freyre apresenta o Brasil, a Colonização, a economia e a mão-de-obra utilizada:

No Brasil, como nas colônias inglesas de tabaco, de algodão e de arroz da América do Norte, as grandes plantações foram obras não do Estado colonizador, sempre sumítico em Portugal, mas da corajosa iniciativa particular. Esta é que nos trouxe pela mão de Martim Afonso, ao Sul, e principalmente de Duarte Coelho, ao Norte, os primeiros colonos sólidos, as primeiras mães de famílias, primeiras sementes, primeiro gado, primeiros animais de transporte, plantas alimentares, instrumentos agrícolas, mecânicos judeus para as fábricas de açúcar, escravos africanos para o trabalho no eito e de bagaceira (de que logo se mostrariam incapazes os indígenas molengos e inconstantes) (1987, p.18).

Segundo Fernando Novais, citado por Cotrim (1999, p. 53), a preferência pelo africano, só pode ser compreendida como mais um componente dentro da engrenagem do sistema de exploração colonial. Isso porque o tráfico negreiro abria um novo e importante setor do comércio colonial, tendo em vista que, movimentava muito mais recursos financeiros que a produção canavieira, enquanto que o apresamento de indígenas era um negócio interno da colônia. Os ganhos comerciais originários da captura dos indígenas ficavam dentro da colônia, entre aqueles que se dedicavam a esse tipo de atividade. Cotrim conclui:

Já os lucros do comércio negreiro dirigiam-se para a Metrópole, para a burguesia metropolitana. Dessa maneira, conclui Fernando Novais que é a partir do tráfico negreiro que se pode entender a escravidão africana colonial, e não ao contrário. A “opção” pela escravidão negra é, antes de tudo, uma imposição do sistema colonial (1999, p. 56).

Para Valente (1993, p. 11), as verdadeiras razões para utilização da mão-de-obra negro-africana, devem ser buscadas nas estruturas e práticas do mercantilismo português no início da colonização. Os portugueses a partir do momento que começaram a expandir seus domínios pela costa africana no século XV, iniciaram o tráfico dos negros escravos, pois isso se mostrava uma atividade bastante lucrativa.

O colonizador português defendia a idéia de uma colonização pacífica, nunca dando a impressão de um embate, contudo, tratava o índio sempre como povo bárbaro, sob a alegação de que era preguiçoso e indolente, portanto impróprio para o trabalho desejado pela metrópole. Este mito perdura até os dias atuais, herdamos a idéia de que o índio não tem a responsabilidade do homem civilizado.

3.2.1 JUSTIFICATIVA PARA A ESCRAVIDÃO

Na sociedade colonial, há uma permanente situação de violência, pois as duas sociedades que a constituem, só dependem da relação de força entre dominados e dominantes. Além da força, foram criados vários estereótipos e preconceitos através do discurso. Desta maneira, toda a diferença entre o colonizado e o colonizador, era interpretada como inferioridade e superioridade.

Segundo Valente (1993, p. 12), a primeira justificativa surge através da missão colonizadora, um peso que a sociedade colonial deveria assumir, tirando dos negros a condição de selvagens, poupando-os do longo caminho já percorrido pelos ocidentais. O discurso tentava legalizar a missão civilizadora, e mais, tentava reduzir o negro, agora ontologicamente, epistemologicamente e teologicamente. Portanto, duas afirmações tornaram-se proposições indiscutíveis: uma sobre a superioridade dos brancos, dogmaticamente confirmada, outra da inferioridade congênita dos negros.

Quando os portugueses, no século XV dominaram a África, impressionaram-se pelos aspectos que vários povos tinham em comum: pele, cabelo, forma de nariz, de lábios, forma da cabeça. Consideraram os traços elementos coletivos, as características passaram a ser elementos importantes para a montagem de um

negro geral. A partir daí, a ciência passará a explicar todos os males dos negros vistos pelos brancos.

Segundo Munanga (1988, p.13), a primeira tentativa de explicação, foi pensar o negro como um branco degenerado. A cor escura da pele só poderia se entendida, pelo clima muito quente, ou ainda pela natureza do solo, pela alimentação, no ar e na água, que constituem componentes específicos do clima africano. A linguagem das cores está representada na civilização européia, onde o preto indica uma mancha moral e física, morte e corrupção, enquanto o branco remete à vida e à pureza. Seguindo este mesmo pensamento, a Igreja Católica fez do negro, a representação do pecado, da maldição. Observe o que diz Munanga:

De acordo com a simbologia de cor, alguns missionários, decepcionados na sua missão de evangelização, pensaram que a recusa dos negros em se converterem ao cristianismo, refletia de fato, sua profunda corrupção e sua natureza pecaminosa. A única possibilidade de “salvar” esse povo, tão corrupto era a escravidão. Muitos se utilizaram de tal argumento para defender e justificar essa instituição. Desse modo não haverá nenhum problema moral entre os europeus dos séculos XVI e XVII, porque na doutrina cristã, o homem não deve temer a escravidão do homem pelo homem, e sim sua submissão às forças do mal. Por isso, foram instaladas capelas nos navios negreiros, para que se batizassem os escravos antes da travessia (1988, p. 15).

Segundo Munanga, (1988, p.16), o século XVIII foi o momento culminante das sucessivas transformações culturais, vividas pela sociedade européia. Muitos pensadores passaram a lançar teorias novas sobre os mais diversos assuntos: Deus, Terra, Planetas, Homem, Sociedade. Era de se esperar que os pensadores iluministas, trazendo idéias novas, pudessem ajudar a desmistificar a imagem negativa que se tinha do negro desde a Antiguidade, verificados em textos produzidos por Heródoto.

Segundo Munanga (1988, p. 17), os filósofos iluministas elaboraram teses de perfectibilidade humana, onde negros e índios estavam novamente fora do

circuito histórico e do desenvolvimento. Buffon, citado por Munanga, afirma que as raças são resultadas de mutações no interior da espécie humana. O determinismo do clima é importante. No mais temperado, vivem os homens bonitos e bem-feitos; é nele que se torna o modelo ao qual se devem referir todas as nuances de cor e beleza. As variedades humanas distanciam-se ou se aproximam desse modelo, o ambiente humano por excelência. A harmonia dos corpos e das mentes são signos visíveis de uma perfeita adequação entre o meio e a espécie. Para Munanga:

O caráter distintivo da raça negra na sua totalidade é a cor, mas há outros detalhes como os traços do rosto, os cabelos, o odor do corpo, os costumes, etc., que completam essa distinção. Assim, qualquer negro vive a mesma existência miserável: suas casas não têm móveis, nem conforto, sua alimentação é grosseira, os homens são preguiçosos e as mulheres debochadas. Na escala das sociedades humanas, os negros ocupam a mesma posição que o lapão e o samoiedo. São, como eles, rudes, supersticiosos e estúpidos (1988, p.18).

O século XIX, foi de grandes sínteses intelectuais, levadas sobretudo pelas transformações decorrentes do rápido processo de industrialização, que tomou conta de toda a sociedade. Crescia o número de operários pobres que reivindicam, através dos sindicatos, condições dignas de trabalho. Insensíveis às reivindicações dos trabalhadores, a burguesia industrial almejava apenas aumentar seus lucros e enriquecer.

Essa nova realidade provocou o surgimento de várias ideologias (teorias sociais). Algumas tinham o objetivo de justificar a organização da sociedade industrial capitalista. Outras, identificadas com os interesses dos trabalhadores, denunciavam a exploração do trabalhador pela burguesia e pregava uma sociedade mais livre e justa.

Entre as teorias que justificavam a sociedade industrial capitalista, destacou-se o liberalismo econômico. Na visão de Braick (1998, p. 361), os representantes do

liberalismo clássico, as bases para o bem da humanidade, seja na esfera pública (a nação), seja na esfera privada (a família), estariam na razão, na ciência e no progresso, sendo a ordem burguesa a mais apropriada às relações humanas. Contrariando a ordem vigente, teóricos como Karl Marx e Friedrich Engles, criticavam a exploração dos trabalhadores e as injustiças da sociedade industrial. Juntos foram responsáveis pela publicação do Manifesto Comunista em 1848. Conhecido como Marxismo ou “Socialismo Científico”, esse elaborado edifício teórico baseia-se em princípios como o materialismo histórico, o materialismo dialético, a luta de classes, a doutrina da mais-valia e a teoria da evolução socialista.

Por outro lado, surgem novas teorias no campo da biologia com Darwin e na teoria racial com Arthur Gobineau. Explica Braick:

Na primeira metade desse século, duas correntes de pensamento influenciaram a atitude perante os povos não-europeus. A primeira, evolucionista, explicava as diferentes culturas, baseando-se no predomínio exercido pelo ambiente. Afirmava, igualmente, que esses povos deviam seguir, com a ajuda do tempo, o itinerário feito pela Europa. A segunda, racista, pensava o destino dos homens determinado pela raça à qual pertenciam. Na ótica dessa corrente, Peyroux de La Coudrenière explicava, em 1814, o declínio da Grécia Antiga pela presença, no seu sangue, de elementos impuros, os negros. Segundo Saint Simon, os negros viviam num baixo grau de civilização porque biologicamente, são inferiores aos brancos. Augusto Comte, pai influente do Positivismo, pensava que a superioridade da cultura material européia tivesse, talvez, sua fonte de explicação numa diferença estrutural do cérebro do homem branco. Os dicionários e enciclopédias do século XIX são unânimes em apresentar o negro como sinônimo de humanidade de terceira (1998, p. 362).

Todas essas teorias sobre as características físicas e morais do negro, serviam para legitimar e justificar as duas instituições vigentes no Brasil, que era a escravidão e a colonização. Numa época em que as ciências eram endeusadas, a teoria da inferioridade racial serviu para esconder os objetivos econômicos e imperialistas da empresa colonial. O colonizador se esforçava, constantemente em

mostrar, justificar e manter, tanto pela palavra quanto pela conduta o lugar e o destino do colonizado.

3.2.2 Visão científica sobre miscigenação

Durante séculos as produções científicas, primeiramente no exterior e posteriormente no Brasil, giram em torno da tentativa de explicações sobre a origem do homem. Nestas investigações, as hipóteses de inferioridade e superioridade de um povo sobre o outro, tomam espaço primordial, e inúmeras teorias despontam. Se os cientistas chegaram a vários momentos a apontar que alguns são superiores aos outros, o que diriam os mesmos cientistas sobre a mistura de raças superiores com as ditas raças inferiores?

Segundo Schwarcz (1995, p.16), as teorias raciais, que tinham feito muito sucesso na Europa no início do século XIX, chegavam tardiamente no Brasil, recebendo, no entanto, uma calorosa acolhida, especialmente nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, para onde convergia uma minúscula elite pensante. A década de 1870 foi um marco importante que deu início aos mais diversos debates e o ano de 1871 foi primordial para a desmontagem da escravidão, já que a Lei do Ventre Livre anunciava a derrota de um regime de trabalho há muito tempo implantado. A partir de 1870, pode-se afirmar que houve um avanço na história das idéias no Brasil, uma vez que representava a entrada de todo um novo ideário positivo – evolucionista em que os modelos raciais de análise, cumprem um papel importante. Foi neste período também, que se fortaleceram alguns centros de ensino nacionais, como os museus etnográficos, as faculdades de

direito e medicina, e os institutos históricos e geográficos. Sobre o modelo de literatura consumida pelas elites Schwarcz diz:

As elites intelectuais locais não só consumiam uma literatura onde as teorias raciais predominavam, como a adotaram de forma original. Diferente eram os modelos, diversas eram as decorrências teóricas. Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, estas teorias se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão-de-obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania (1995, p.18).

Segundo Carneiro (1997, p.23), a monarquia brasileira, que havia recentemente saído de uma fracassada Guerra do Paraguai, queria diferenciar-se das demais repúblicas latino americanas, aproximando-se dos modelos europeus de conhecimento e civilidade. As produções da época, nos institutos, nos jornais, nos romances, passavam a imagem de uma sociedade científica e moderna, sendo a pretensão do Brasil para se auto-representar.

Segundo Schwarcz (1995, p.72), duas grandes vertentes aglutinavam os diferentes autores, que enfrentavam o desafio de pensar a origem do homem. De um lado a visão monogenista, pensadores que acreditavam que a humanidade era una, por outro lado havia a hipótese poligenista, que partiam da crença na existência de vários centros de criação, que corresponderiam por sua vez, às diferenças raciais observadas. O pensamento social da época também acabou sendo influenciado por estes vários debates teóricos. Assim, enquanto a etnografia cultural adaptava a noção monogenista aos novos postulados evolucionista, darwinistas sociais ressuscitavam com nova força, as perspectivas poligenistas de início de século. Era preciso pensar na Antiguidade da seleção natural e na nova realidade que se

apresentava: a mestiçagem racial. Quanto a esse fenômeno recente, segundo os poligenistas, havia argumentos variados.

Segundo Carneiro (1997, p. 28), enquanto Broca defendia a idéia de que o mestiço, à semelhança da mula, não era fértil, teóricos deterministas como Gobineau e Le Bon, diziam ao contrário, lastimavam a extrema fertilidade dessas populações que herdavam sempre as características mais negativas das raças em cruzamento. Segundo os poligenistas, a hibridação era um fenômeno a ser evitado. A mestiçagem passou a ser visto como um fenômeno de degeneração racial e social. Perante essas teorias, surge um ideal político, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a eliminação de raças inferiores, uma espécie de darwinismo social avançado, chamado eugenia, o termo eu: boa; genus: geração. Através do qual se tinha a pretensão de controlar os nascimentos indesejáveis, os teóricos acreditavam também que o bom desenvolvimento de uma nação seria resultado, de sua conformação racial pura.

No Brasil, esse tipo de teoria torna-se uma espécie de jargão até mais ou menos os anos 30. Foi dentro dos Museus, dos Institutos Históricos e Geográficos, Escolas de Medicina e Escolas de Direito que o debate se intensifica. As revistas científicas trouxeram os mais variados artigos sobre a nossa composição racial e suas implicações no desenvolvimento do país. Sobre isto, destaca Schwarcz:

Em um ensaio de revista do Museu nacional, J. B. Lacerda propõe um estudo sobre os Botocudos. Utilizando os recursos frenológicos da escola francesa de Broca, Lacerda descrevia em primeiro lugar as dificuldades do trabalho com esse tipo de material: É preciso lutar contra as idéias supersticiosas de índios de um lado e com os escrúpulos dos missionários de outro... Para se obter um crânio de indígena... que “pela sua capacidade os Botocudos devem ser colocados a par dos Neo – caledonios e Australianos, entre as raças mais notáveis pelo seu grau de inferioridade intelectual. As suas aptidões são com efeito muito limitadas e difícil é fazê-los entrar no caminho da civilização”. O autor se inseria, no amplo debate evolucionista, que procurava encontrar em culturas afastadas exemplos de estágios mais atrasados, que comprovassem sua “infância da civilização”. Reiterada em vários momentos, a conclusão era insofismável: “ocupamos

um nível muito baixo na escala humana e que pode ser equipado aos poucos selvagens que hoje conhecemos” (1995, p.75).

Continua Schwarcz (1995, p. 76), a posição de Lacerda marcava uma mudança de perspectiva. Por oposição à imagem idealizada do romantismo, que via nos tupis um modelo rousseauiano vivo, apareciam agora os Botocudos. Como “índios da ciência”, objetos diletos de pesquisa, esse grupo passa representar o atraso, a base de uma pirâmide humana concebida em moldes evolucionista. Como representante de um típico país miscigenado, é que João Batista Lacerda, então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, foi representar o Brasil no I Congresso Internacional das Raças, realizado em 1911, apresentou a tese o Brasil tem no branqueamento durante este século, sua perspectiva, saída e solução.

Nas faculdades de Direito, o debate, girava em torno de uma análise minuciosa do criminoso. Para alguns teóricos, o tipo físico do criminoso era tão previsível, que seria possível delimitá-lo de forma objetiva.

Segundo esta teoria, é nas características físicas de um povo que se conheciam a criminalidade e a loucura, as potencialidades e os fracassos de um país. O debate girava em torno da seguinte postura, segundo Schwarcz:

“Uma nação mestiça é uma nação invadida por criminosos”, dizia o artigo de Larindo Leão, buscando fazer a ligação de tais teorias com a realidade nacional. “Somos o que somos será porque sejamos uma sub-raça, um país de mestiços, uma fusão de elementos étnicos inferiores, ou porque sejamos uma nacionalidade em vias de formação, o que explica o estado de delinquência social do povo brasileiro” (1995, p.167).

Segundo Carneiro (1997, p. 26), raros eram os intelectuais brasileiros do início do século XX que tinham consciência do perigo representado pelo apoio às teorias racistas importadas da Europa. As obras de Silvio Romero apontavam como mestres Spencer, Darwin e Gobineau. Analisa a formação de uma sub-raça no

Brasil, resultante da união da raça branca com as demais, que acabariam por desaparecer por um processo de seleção natural. Prevaleceria a raça pura, fortalecida pela imigração européia, compensando a degeneração provocada pelo clima e pelos negros. Nina Rodrigues, professor de Medicina Legal na Bahia, considera os negros e os índios como raças inferiores. Diz que os mestiços, por terem mentalidade infantil, não poderiam receber no código penal o mesmo tratamento que os brancos.

Carneiro (1996, p. 27), salienta que Euclides da Cunha, autor de *Os Sertões* (1902), interpreta a História a partir do determinismo do meio e da raça. Subordina a evolução cultural de um povo à evolução étnica, considerando a mestiçagem prejudicial. Os mestiços são vistos como retrógrados, raquíticos e neurastênicos, incapazes de concorrer para o progresso brasileiro. Só poderiam superar seus “defeitos” se fossem segregados, evitando-se novas fusões com o sangue negro. Euclides os diferencia dos sertanejos, homens da caatinga, de raça forte. Nas décadas de 30 e 40, continuava-se a buscar um modelo ideal de homem brasileiro. Ao adotar o jargão evolucionista e racial, as elites letradas brasileiras assumiam o atraso, buscando uma saída, redimensionam as discussões, os discursos sobre a igualdade dos homens, a cidadania.

Miscigenação, no passado tão recente, era o problema maior do Brasil, responsável pelo atraso, pela má índole do povo, pela preguiça, pelo alcoolismo, pela criminalidade, apresentava-se agora como o grande atrativo do Brasil, país exótico *suigeneris*, devido basicamente, a mistura das etnias. Com a publicação em 1933 de *Casa – Grande e Senzala*, Freyre defendia a idéia que tínhamos resolvido nosso problema racial. Assim, a teoria da mestiçagem é que dá ao racismo brasileiro um toque diferenciado.

O intercuro sexual de brancos dos melhores estoques - inclusive eclesiásticos, sem dúvida nenhuma, dos elementos mais seletos e eugênicos na formação brasileira – com escravas negras e mulatas foi formidável. Resultou daí grossa multidão de filhos ilegítimos – mulatinhos criados muitas vezes com a prole legítima, dentro do liberal patriarcalismo das casas – grandes; outros à sombra dos engenhos de frades; ou então nas “rodas” e orfanatos. Observemos aqui as palavras de Freyre:

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se construiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo da contemporização da cultura adventícia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado (1987, p. 442).

Apesar de toda a tentativa de camuflagem, o preconceito no Brasil foi aos poucos revelando sua face.

Segundo Schwarcz (2002, p. 209), uma das especificidades do preconceito no Brasil, é seu caráter não oficial. Enquanto outros países garantiram a discriminação, dentro da legalidade, no Brasil, desde a Proclamação da República, não havia nenhuma lei, cláusula alguma, nenhuma referência explícita a qualquer tipo de diferenciação pautada na raça.

Na concepção de Schawarcz (2002, p. 210), o racismo silencioso foi aos poucos reposto, primeiro pela forma “científica” com bases biológicas, e depois pela própria ordem do costume. Se tal constatação não fosse real, como explicar o surgimento nos anos 50 de leis que culpabilizavam a discriminação. A Lei Afonso Arinos, de 1951, acabou por formalizar a existência do preconceito. Mais tarde, a Constituição de 1988, afirma ser o racismo um crime inafiançável. Analisando-se seu texto depreende-se uma reiteração do “preconceito à la brasileira” de maneira

invertida, mas mais uma vez simétrica. Só são consideradas discriminatórias atitudes preconceituosas tomadas em público. Atos privados ou ofensas de caráter pessoal não são imputáveis, mesmo porque precisariam de testemunha para a sua confirmação.

CAPITULO 4 - LIVRO DIDÁTICO

4.1 APRESENTANDO O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático constitui um instrumento no processo de socialização e de humanização, tendo o professor como mediador, servem de apoio às atividades de professores e alunos.

Sua função específica é auxiliar o professor na tarefa de mediar o saber historicamente acumulado pela sociedade, ajudando a democratizar e socializar o conhecimento elaborado, bem como abrir a possibilidade de crítica dessa herança e a criação de novos saberes por parte dos educandos.

Levando em consideração que o homem é um ser simbólico, capaz de inventar, criar e recriar símbolos conforme o estímulo, neste sentido o livro didático poderá levar os educandos a vivenciar seus valores, fortalecer sua visão de mundo, servir como propiciador de informações e conteúdos simbólicos, usando uma diversidade de linguagens.

As ações simbólicas podem provocar reações, sugerir caminhos e decisões, induzir a crer ou descrever, portanto um bom conteúdo, imagens que animam, que

consigam fortalecer o grau de autonomia dos educandos, que auxiliem na tomada de decisões, podem fazer a diferença na educação de crianças e jovens brasileiros.

A minha investigação se deu na expectativa de encontrar, nos livros didáticos, a comprovação de algumas transformações importantes no que diz respeito à representação da imagem do negro, nos livros didáticos pesquisados.

Para realização desta fase da pesquisa, examinei 7 (sete) coleções de Comunicação e Expressão, elegendo 15 (quinze) volumes para uma investigação mais detalhada, pesquisei também 4 (quatro) coleções de História Geral e do Brasil, elegendo 12 (doze) volumes para o detalhamento. Todos os volumes pertencem a séries iniciais do ensino fundamental.

4.1.1 Amostragem dos livros didáticos pesquisados de comunicação e expressão (publicados a partir de 2000), sobre a imagem do negro.

Nº	COLEÇÃO	VOL.	AUTORES	EDITORA
1	A Palavra é sua	4	Maria Helena Correa, Celso Pedro Luft	Scipione, S.Paulo, 2004
2	Texto Voz	3	Lídio Tesoto	Brasil, São Paulo, 2002
3	Nova Expressão	1	Antônio G. Neto, Edson G Garcia	FTD, S. Paulo, 2000
4	Língua Portuguesa	1	Luzia Fonseca, Elody Nunes, Graça Branco	Moderna, S. Paulo, 2001
5	Vivencia e Construção	1	Claudia Miranda, Angélica C. Lopes	Atica, S. Paulo, 2003
6	Rumo ao Letramento	1	Ângela Gusso, Rossana Final	Brasil SA Curitiba, 2002
7	Português para Todos	4	Ernane Terra, Floriana Cavallette	Scipione, S.Paulo 2004

4.1.2 I Coleção de comunicação e expressão pesquisada.

A primeira coleção “A palavra é sua” compreende 4 (quatro) volumes de 5ª a 8ª séries, aprovado pelo PNLD² 2005 e MEC³. Os autores desta coleção usaram as capas de cada um dos volumes, para demonstrar a diversidade étnica que o Brasil possui. A capa do livro da 5ª série apresenta um pequeno brasileiro de descendência européia; enquanto o livro da 6ª série traz um rostinho com traços indígenas; o livro da 7ª série apresenta um jovem afro-brasileiro; já o livro da 8ª série apresenta um jovem com traços orientais.

No livro da 5ª série, o segundo capítulo apresenta Castro Alves como poeta negro, traz um texto biográfico como pano de fundo para dar início ao tema “escravidão”.

Os autores, em meu entender, tiveram a sensibilidade de retratar o negro não somente na condição de escravo, no passado, mas retratando o negro hoje na pessoa de um menino de 13 (treze) anos, Josimar Batista que sonha tornar-se um grande poeta.

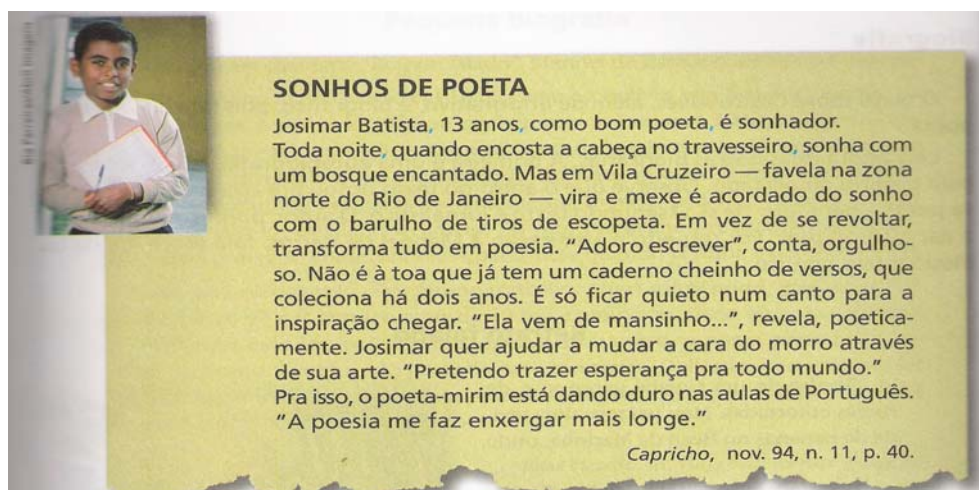


Figura nº 1: Josimar Batista, coleção “A palavra é sua” 5ª série, pág.33.

² PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Saliento a importância dos autores nomearem os personagens que ilustram sua coleção, conferindo-lhes identidade, uma profissão e mais importante o direito de sonhar.

O livro da 6ª série traz um capítulo sobre a composição do povo brasileiro, um mapa com os vários tipos que compõem a nossa população. O capítulo tem vários textos e um questionamento sobre a diferença existente entre as pessoas. De maneira leve e bem ilustrada, os autores salientam que as diferenças acontecem em termos físicos (na aparência), mas isso não pode representar uma justificativa para a discriminação das pessoas.

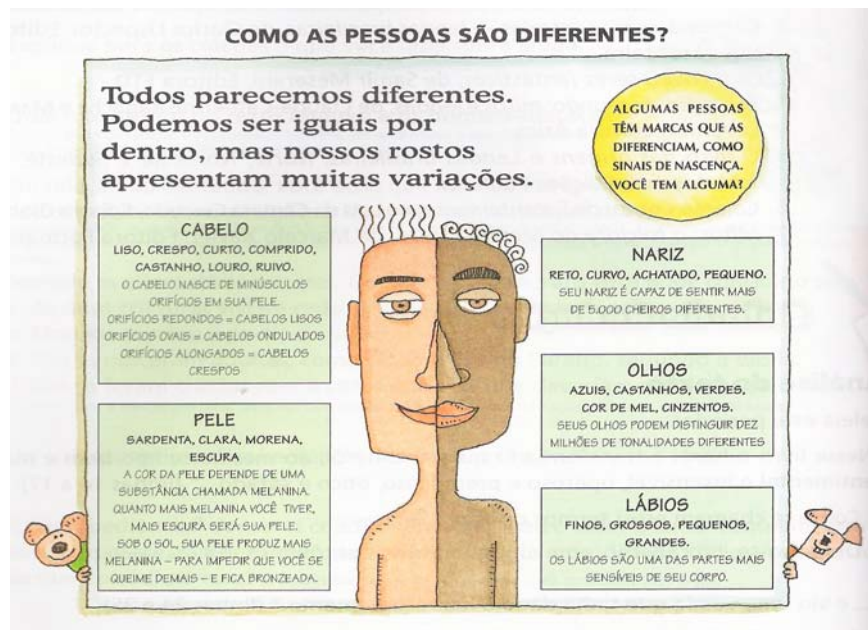


Figura nº 2: Diferenças pessoais, livro da 6ª série, pág.126.

O livro da 8ª série apresenta um capítulo intitulado: “O retrato e o auto retrato”, traz a imagem de um negro simples do Maranhão, “Um João entre milhares

de Joões”, um artista do povo, que embora semi-alfabetizado, soube retratar a vida com graça e sabedoria.

4.1.3 II Coleção de comunicação e expressão pesquisada (ver tabela p.82).

A coleção “Texto e voz” compreende 4 (quatro) volumes, editado em 2002, aprovado pelo PNLD 2005 e MEC.

O interessante nesta coleção é que o autor consegue reunir muitos e bons textos, alguns textos que seduz, que emocionam, que é prazeroso ao ler, em sua grande maioria apresenta textos significativos, carregados de conteúdos reflexivos, sobre a vida, sobre o mundo em que vivemos e também como podemos agir e reagir para melhorar este mundo e nossa vida.

Cada série está dividida em unidades temáticas. Cada unidade, por sua vez, está dividida em lições, com tema de discussão que se enquadra dentro da temática proposta.

No livro da 5ª série, na terceira unidade, cujo tema é: Desafios sociais da humanidade no início do milênio, traz na segunda lição, o texto “A cor da pele e a amizade”, este texto fala sobre a infância na África do Sul, antes e depois do fim do Apartheid. O autor faz uma reflexão sobre o modo de vida das crianças brancas e das crianças negras da África do Sul, ressalta a dificuldade das amizades acontecerem, devido o longo período de separação racial e também ao padrão de vida dos negros ser infinitamente inferior a dos brancos.

O autor compara a mancha triste e dolorosa do Apartheid na África do Sul, a escravidão dos negros, como uma mancha não menos triste, dolorosa e vergonhosa na história do Brasil.

Ainda nesta unidade, apresenta uma página de anúncios e classificados, com anúncios de ontem e de hoje. Os anúncios do passado são pequenas manchetes com anúncio de venda de escravos ou na procura de escravos fujões, os anúncios de hoje, mostra um negro bem vestido, cabeleireiros especializados, aulas de capoeira etc.



Figura nº 3, Anúncios de hoje, coleção Texto e voz, 5ª série, pág.113.

No livro da 7ª série, na unidade 2, com o tema: “A complexa construção da Sociedade cidadã”, traz textos variados como poemas, canções e depoimentos,

fazendo referência a questão da negritude, da valorização, da consciência, e sobre o preconceito existente na sociedade brasileira.

No depoimento de quem fez valer a cidadania, Dadá, dona do restaurante: “O tempero da Dadá”, em Salvador e São Paulo, relata que foi escrava e não sabia, trabalhou a partir dos 7(sete) anos de idade, na casa de fazendeiros, sem ganhar nada em troca, pelo menos 12 (doze) horas diárias, comenta que os patrões eram tão racistas, que a proibiam de encostar-se aos copos em que bebiam água.

O interessante neste depoimento, é que apesar de todos os problemas vivenciados, pela depoente, ela conseguiu ultrapassar as barreiras, tornando-se uma pessoa bem sucedida, e que cultivava suas raízes.

O livro da 8ª série, na lição 2 (dois): “Nós e a nossa auto-estima”, o autor traz o texto: “Teen negra gosta mais do corpo que branca”. O texto faz um comentário sobre a maior aceitação que as jovens negras norte americanas, tem sobre seu corpo, seus quilinhos a mais, sua beleza, em relação as suas compatriotas de cor branca. Comportamento este que vem influenciando, as jovens negras brasileiras. Segundo Paula Lima, vocalista do grupo Unidade Bop, “os jovens negros procuram se afirmar através de uma estética própria”. Inventam penteados novos, começam a gostar de nariz largo e lábios carnudos, enfim as negras brasileiras estão aprendendo a se acharem bonitas como são.

4.1.4 III Coleção de comunicação e expressão pesquisada (ver p. 82).

Este livro traz imagens de pessoas através de caricaturas. A única vez que aparece uma caricatura de pessoas negras, ele está acorrentado, e acompanha um texto sobre a escravidão. A reflexão apresentada é sobre homens caçados,

aprisionados, venda e exploração de homens. Uns mandando e outros obedecendo; uns castigando e outros sofrendo; uns enriquecendo e outros sempre miseráveis.



Figura nº 4, No tempo da escravidão, Coleção Nova expressão, pág. 110.

4.1.5 IV Coleção de comunicação e expressão pesquisada (ver tabela p.82).

Esta coleção, livro da 4ª série, na abertura, da 1ª unidade, cujo tema é: Alegria, Alegria aparecem 9 (nove) crianças, das quais 8 (oito) delas são brancas e ocupam lugar de destaque na página.

Na abertura, da segunda unidade, cujo título: Em pé de igualdade, aparecem 6 (seis) crianças, brancas e asiáticas, não constando nenhuma criança negra, nem indígena. Na continuação da unidade, aparece imagem de um negro bem vestido, uma asiática, um branco e um beduíno, indagando sobre as diferenças e se essas diferenças devem ser consideradas motivo de preconceito, desvalorização ou exploração entre as pessoas. Traz também, o primeiro artigo da DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.

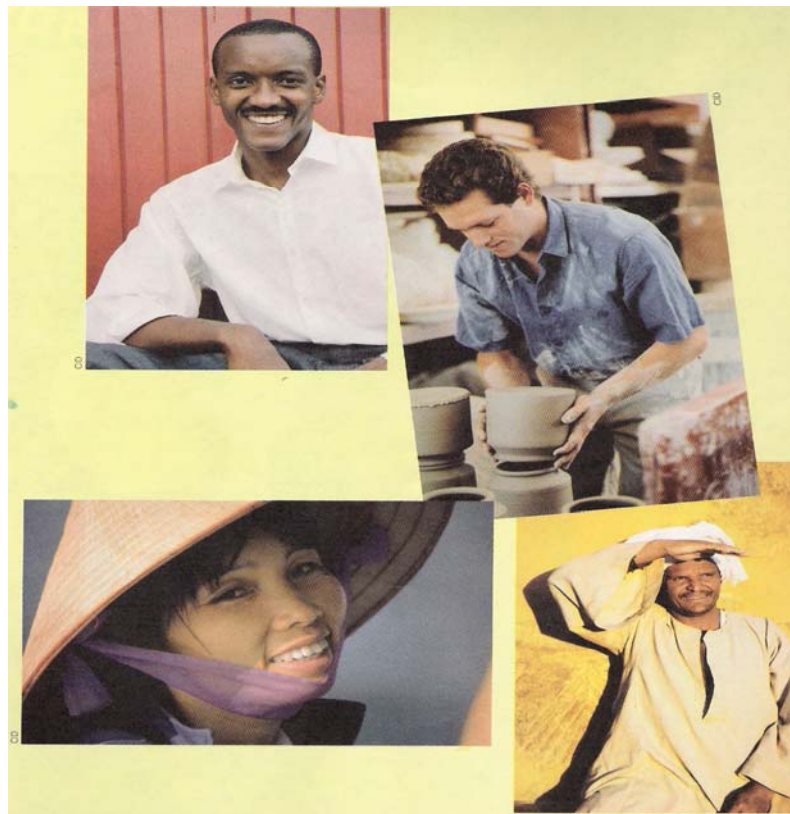


Figura nº5, Respeito às diferenças, Coleção Língua Portuguesa, pág. 32.

4.1.6 V Coleção de comunicação e expressão pesquisada (ver tabela p. 82).

O livro escolhido desta coleção foi da 3ª série, que apresenta várias imagens, tanto de pessoas brancas, quanto negras. Traz textos interessantes, como por exemplo: o de Ana Maria Machado, “Menina Bonita do laço de fita”. As imagens, de negros, são apresentadas, em cenas do cotidiano, e outras como pano de fundo, para reflexões sobre o respeito à diversidade.

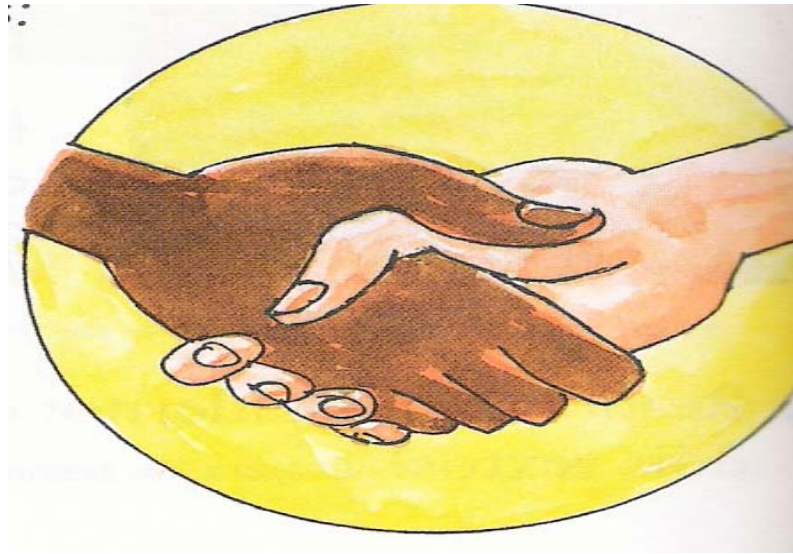


FIGURA 6: Tantas cores, Coleção Vivência e Construção, pág. 110.

A imagem acima, vem acompanhada, de um texto reflexivo, de Gianni Rodari, sobre a existência de muitas cores. A cor da pele é uma particularidade secundária: o importante é que somos todos os homens, pensamos, amamos, trabalhamos e queremos viver uma vida feliz.

4.1.7 VI Coleção de comunicação e expressão examinada (ver tabela p.82).

As autoras, desta coleção, apresentam no livro da 7ª série, assuntos variados e interessantes para os adolescentes, como: esportes radicais, namoro, música, cinema, animais de estimação, etc... O que chamou minha atenção, que a grande maioria das imagens apresentadas, é de pessoas brancas.

Para a reflexão, da grande diversidade, as autoras trazem um texto: “Da cor do sucesso”, e um depoimento de Marta Sobral, jogadora de basquetebol, que relata que apesar de ser negra, tem muitas dificuldades de namorar pessoas negras. A primeira indagação leva os alunos a pensarem, que a discriminação esta inserida

nos próprios negros. Em uma outra entrevista, um desembargador negro, que diz que sofreu inúmeras vezes preconceito.

O livro apresenta, uma leitura de tira, com uma caricatura de mulher negra, com enormes brincos. O porteiro que a interpela, dizendo: que tem uma carta para sua patroa. A mulher negra responde: "brigada, só que eu não tenho patroa, eu moro aqui." As autoras apesar da boa intenção, de demonstrar, que as pessoas não estão acostumadas a ver pessoas negra bem sucedidas, foram infelizes, ao inferir que apesar da boa condição econômica, a negra era semi analfabeta, pois tinha um vocabulário, pobre para os padrões estipulados para a sociedade.



FIGURA 7: Leitura de tira, Coleção Rumo ao Letramento, Pág. 196.

4.1.8 VII Coleção de comunicação e expressão pesquisada (ver tabela p.82).

A primeira coisa que me chamou a atenção nesta coleção, foi a desproporcional quantidade de pessoas brancas que aparecem nos livros, em relação à quantidade de negros e outros grupos. Só para ter uma idéia, o livro da 7ª série, tem 9 (nove) negros e 64 (sessenta e quatro) brancos. Outro fato interessante é a escolha de textos de gosto duvidoso (ambíguo), o exemplo mais claro, é o

capítulo 11º, que trás o tema: “Acima de qualquer suspeita”. O texto relata, que uma ceramista, adotou um negrinho, nascido na pobreza, dos muitos que chegam ao mundo, e criou como se fosse filho. Conta a estória que a mulher morreu, e os parentes disseram ao menino, que já estava moço, que poderia entrar na casa e pegar o que quisesse. O moço negro levou apenas uma fotografia, e tomou seu caminho.

O que estranhei, foi que ligação tem o nome do capítulo, com a estória contada? Por que a ceramista adotou um negrinho, ou qualquer outra criança? Por que a admiração do moço negro ter pegado apenas a fotografia?

Das imagens de negros, apresentadas pelos autores, eles aparecem como: cortadores de cana, crianças de rua, escravos, trabalhadores da construção civil, cantores e jogadores de futebol.

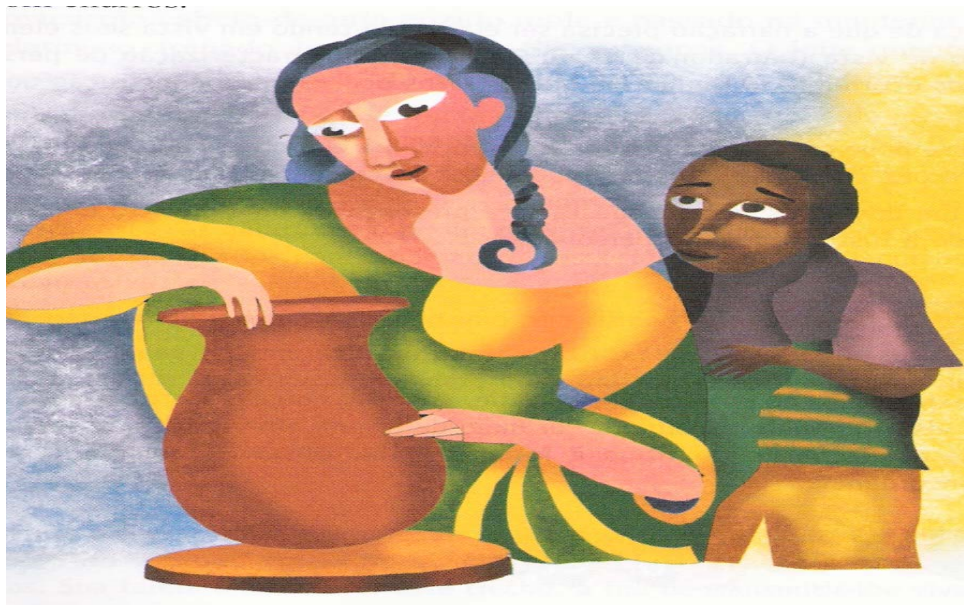


FIGURA 8: A ceramista e o negrinho, Coleção Português para todos, pág. 170

4.2 PESQUISA POR AMOSTRAGEM DA IMAGEM DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA GERAL PUBLICADOS A PARTIR DE 2000.

Nº	COLEÇÃO	VOL.	AUTORES	EDITORA
1	História Temática	4	Andréa Montellato, Conceição Cabrine, Roberto Catelle Jr.	Scipione, São Paulo 2001.
2	Nova História Crítica	2	Mario Schmidt	Nova Geração, São Paulo 2005.
3	Pensar e Viver	1	Rosaly Braga Chianca, Francisco M. P. Teixeira	Ática, São Paulo 2004.

4.2.1 I Coleção pesquisada de história geral

Livro da 5ª série: O autor apresenta textos variados e uma grande quantidade de imagens, retratando passado e presente. Com o tema: família traz 8 (oito) imagens, de famílias de outras épocas, das quais apenas 1 (uma) é negra, com uma quantidade enorme de filhos e em estado de pobreza absoluta.



FIGURA 9: Famílias, Coleção História Temática, pág. 30.

O autor trabalha o tema “Tempo”, e pergunta como percebemos que o tempo não pára, que ele transforma o futuro em passado, e que o momento ao qual

chamamos de presente, é um instante muito curto e, em breve será passado. Para ilustrar, traz imagens de crianças brincando e uma (1) criança negra puxando um carrinho de papel na rua.



FIGURA 10: Tempo e criança, Coleção História Temática, pág.40.

Para ilustrar o capítulo que fala sobre a moda em décadas passadas, o autor trás imagens somente de pessoas brancas, em contraposição, para falar sobre a importância da escrita e o desenvolvimento que a mesma possibilitou, no campo econômico, político e religioso. Para falar sobre a problemática do analfabetismo no Brasil, o autor apresenta como exemplo de pessoas não alfabetizadas, uma mulher negra.



FIGURA 11: Pessoa não alfabetizada, Coleção História Temática, pág. 162.

Os livros, da 6ª, 7ª e 8ª séries apresentam imagens de negros nos engenhos de açúcar, crianças negras trabalhando em fornos de carvoarias no estado do Maranhão, escrava sendo castigada por ter quebrado um jarro, mãe negra desnutrida no Sudão, crianças e adultos num lixão, criança negra trabalhando no cizal no estado da Bahia, e uma charge, falando sobre preconceito contra o negro, na hora de conseguir um trabalho.

4.2.2 II Coleção de história geral pesquisada (ver p.93).

O livro da 5ª série desta coleção traz várias figuras, de brancos e negros, sendo os negros sempre em situação de desfavorecimento. Crianças negras, no trabalho infantil, crianças brancas como promotoras de moda infanto-juvenil.

No capítulo que fala sobre as diferenças sociais, aparece uma executiva, de cor branca, e um casal de negros, sem teto.

O livro da 6ª série traz um mapa do Brasil, com uma variedade grande de rostos, de etnias diferentes, sugerindo que todos são brasileiros, que o país é formado por imigrantes de quase todo o mundo, e que uma das riquezas do Brasil, é esta variedade de tipos humanos. O autor diz que a economia brasileira cresce, mas quando o Brasil fica mais rico, será que todos brasileiros enriquecem igualmente?



FIGURA 12: Família na Carvoaria, Coleção Nova Historia, pág. 68.

O livro apresenta ainda, várias ilustrações, gravuras, pinturas de Debret, mostrando a vida difícil que levavam os negros no período da escravidão. Negros

domésticos, escravos no tronco, escravo castigando outros escravos, e negros acorrentados no interior do Brasil na atualidade.

A imagem que escolhi como significativa foi a de um casal de brancos, bem sucedido, a mesa de jantar, um casal de negros servindo, e a mulher branca dando comida para os filhos dos escravos do mesmo jeito que daria para um bicho de estimação. Mais tarde, estarão prontos para o trabalho duro.



FIGURA 13: À mesa no Brasil colonial, Coleção Nova Historia, pág. 230.

O Livro da 7ª série repete, imagens da escravidão. Africanos em situação de fome e castigos. Apresenta uma imagem, dos jogadores de futebol, Maradona e Pelé, seguido de um texto da comprovação pela ciência, da não existência de raças humanas. O texto deixa claro, que não existem raças superiores porque, simplesmente, não existem raças humanas. Quando o branco e o negro praticam futebol, em igualdade de condições, fica evidente que ambos possuem a mesma capacidade física e mental.

Apesar de o autor trazer textos que ajudem a compreensão por parte dos alunos, que não há motivos para a discriminação, a coleção traz imagens que demonstram um negro inferiorizado, totalmente dominado.

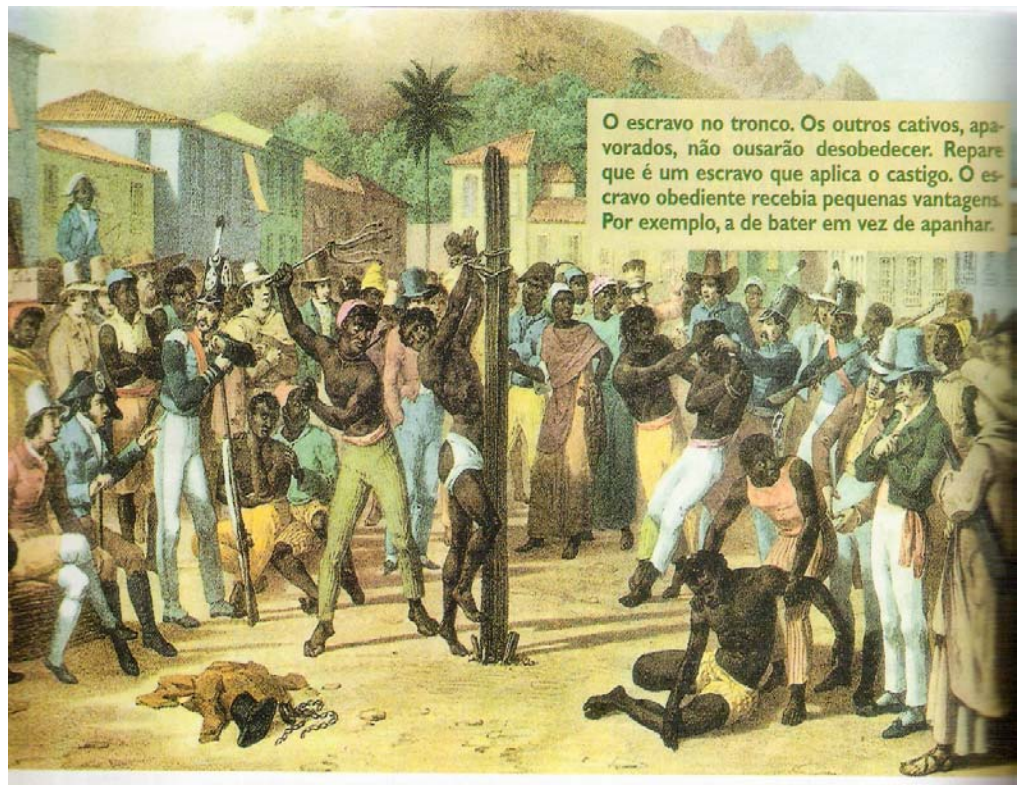


FIGURA 14: Escravo no tronco, Coleção Nova Historia, pág. 214.

4.2.3 III Coleção de história geral pesquisada (ver tabela p.93).

O livro examinado desta coleção foi da 3ª série. As autoras apresentam, textos e imagens interessantes, referentes ao modo de vida de alguns grupos que habitavam o território brasileiro antes dos primeiros povoadores europeus.

As autoras apresentam as diferenças culturais, como a grande riqueza do Brasil. Recomendam que a comida seja apenas um exemplo dessa riqueza cultural. A valorização da música, a arte, a literatura, as festas e as tradições populares, são

manifestações culturais presentes em diferentes lugares e nos diversos grupos sociais e étnicos, que formam a população brasileira.

Faz parte da cultura, desde o modo de vida das pessoas, nas varias regiões do Brasil, o estilo de morar, o jeito de comer, vestir e trabalhar, de divertir-se. Outros aspectos importantes a ser valorizados são as crenças, os ritos, costumes, a linguagem, a memória, a arte, o modo de relacionar-se, de comunicarem-se, gostos, símbolos, regras, experiências e conhecimento. Respeitar visões de mundo, semelhantes ou opostas.



FIGURA 15: Bumba-meu-boi, Coleção Pensar e Viver, pág. 48.

As autoras salientam, que as pinturas, esculturas, fotografias e ilustrações de pessoas, fotos de lugares, requerem do aluno, o desenvolvimento de habilidades, como observar e descrever. As imagens podem reproduzir, uma idéia, uma avaliação. A imagem pode exprimir uma informação, um conceito, e pode despertar

sentimentos e rejeições. Oferecer aos alunos boas imagens é possibilitar uma comunicação não verbal significativa.

O livro didático aqui representado, é apresentado como instrumento no processo de socialização, como tal é produto do conhecimento humano, produzido através da interação e comunicação, que está diretamente ligado aos interesses humanos. Na visão de Moscovici (2000, p. 9), o conhecimento surge das paixões humanas, e assim sendo, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é produto dum grupo específico, nas quais elas estão engajadas em um projetos definidos.

Nota-se que os pesquisadores, sobretudo no campo da história do Brasil, ainda não conseguem enfrentar o problema da invisibilidade de alguns segmentos da nossa sociedade, como se não constituíssem integrantes significativos da nossa história. Moscovici (2000, p. 30), salienta que existem situações que são como se nossos olhos ou nossa percepção estivessem eclipsados, de modo que alguns segmentos da sociedade tornam-se invisíveis.

Na realidade, esta dificuldade se estende para a sociedade brasileira, há uma dificuldade em reconhecer o negro como sujeito integrante, personagem significativo, construtor da história do país, no que diz respeito à base econômica, cultural, social, política do passado e do presente. Neste sentido Moscovici (2000, p. 33), afirma que cada um de nós esta obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, idéias e mensagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos, nossas mentes.

Dessa maneira, associou-se a imagem do negro, como sinônimo de escravidão, como fator de trabalho braçal. Produziram-se a invisibilidade de seres humanos portadores de uma diversidade cultural fabulosa, eliminando-se a possibilidade do negro aparecer na sociedade brasileira, como portador de novos

pensamentos, de organizador de um modelo de política alternativa, como agente transformador reinventando uma nova maneira de organização social.

Moscovici (2000, p. 33), salienta que nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós só vemos o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

Dessa forma houve um empobrecimento da imagem/ representação do negro no contexto nacional, apresentados apenas como trabalhadores de segunda categoria. Os livros de história pesquisados, não fogem a regra, trazem as mesmas fontes históricas de tantos outros, entretanto as falhas não se encontram nas fontes e materiais disponíveis, mas na concepção, na idéia que desqualifica, que apresenta o negro como um ser que não deve pensar.

Deve-se lembrar que as representações sociais, não criadas isoladamente por um indivíduo. Segundo Moscovici (2000, p. 34), pessoas e grupos criam representações no discurso de comunicação e da cooperação. Uma vez criadas, adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

No caso da imagem do negro na história do Brasil, com o passar do tempo, novas representações foram surgindo, entretanto mantendo-se o mesmo princípio, do negro pensado e não do negro pensante. Segundo Goffman (apud, CAVALLEIRO, 2000, P. 24), os estereótipos criados, creditados ao indivíduo negro, dificultam sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe a característica de desacreditado. Essa marca na relação social faz recair sobre o negro um olhar pré-concebido, impedindo as pessoas comuns perceber a totalidade de seus atributos.

Do negro escravizado, sofredor de maus tratos, castigos, chibatadas, excluído do processo de ensino, inferiorizado como pessoa, tratado como coisa que poderia ser vendido, trocado, negociado como peça, para representações/ imagens mais recentes, veicula-se o negro como sinônimo de bandido, sujo, traficante, analfabeto, símbolo sexual etc.

Moscovici (2000, p. 7), lembra o papel e a influência da comunicação no processo da representação social, ilustra a maneira que as representações se tornam senso comum, como entram para o nosso dia-a-dia. As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações, com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Nas coleções de linguagem e literatura, nota-se uma boa vontade dos organizadores, para tentar amenizar as imagens, quebrar essa seqüência histórica de imagens, representações estereotipadas do negro na sociedade brasileira. Apresenta fragmentos de um negro pensante, produtor de cultura, literatura, portador de nome, condutor de vontade própria, entretanto recorrem a erros antigos, poucas imagens do negro em relação a outros segmentos sociais brasileiros.

4.3 DECIFRANDO A LINGUAGEM VISUAL SOBRE A IMAGEM DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO.

Segundo teorias, a rememoração, ou recordação, acontece por analogia, isto é, por ponto de semelhança entre coisas, situações, ou representações diferentes. Pode acontecer também por contigüidade, ou seja, o que está em

contato, unido, vizinho, adjacente. Poderia acontecer por similitude, enfim por semelhança.

Durkheim (2004, p. 19), acredita que duas idéias semelhantes são distintas mesmo pelos pontos onde estão superpostas. Os elementos comuns existem separadamente em uma e em outra. Não confundimos quando os comparamos. É uma relação *suigeneris* que se estabelece entre eles, a combinação especial que se formam em virtude dessa semelhança, as características particulares dessa combinação, que nos dão a impressão de similitude.

Durkheim, diz ainda, que a memória não pode ser um fato puramente físico, não acredita que as representações desaparecem totalmente depois de terem saído da consciência atual.

A discussão é longa, mas o que me interessa no momento, não é decifrar exatamente como o fenômeno da representação acontece, se é por analogia, por contigüidade ou por similitude, quais são os caminhos percorridos, como enfim ela atua sobre os seres humanos, mas sim, que elas atuam em nós.

Para começar a análise dos desenhos que as crianças produziram a respeito da imagem do negro no livro didático, recorro as teorias de Durkheim (2004, p. 21), que afirma que toda representação, no momento que ela é produzida, afeta além dos órgãos, o próprio espírito. As representações presentes e passadas subsistem em nós; Aumont (1990, p. 79), que diz que a imagem tem valor de representação, valor de símbolo e valor de signo, que o espectador mantém uma relação complexa com a imagem, muitos fatores devem ser levados em conta como capacidade perceptiva, o saber, os afetos, as crenças, que estão ligados a uma classe social, a uma época, uma cultura; Laraia (2000, p. 58), que apresenta o homem como um ser

social, cujo comportamento depende de um aprendizado, de um processo chamado endoculturação.

As imagens aqui analisadas foram produzidas por alunos afro-descendentes, que rememoraram estereótipos apresentados pelos livros didáticos, demonstrando o negro apenas como mão-de-obra escrava, desprovida de qualquer dignidade humana, sem nome, sem vontade própria, como coisas fáceis de manipular. As imagens raramente apresentam a contribuição do negro para arte, e passa longe de uma contribuição econômica, filosófica, estética e política para a sociedade brasileira.

As imagens produzidas pelos alunos, estão restritas a um tempo distante, um passado sombrio, o período da escravidão, que ocorreu do início da colonização brasileira, até quase o término do Segundo Reinado. Em nenhum momento, as imagens dos alunos afro-descendentes se reportaram ao negro como membros atuantes da atual sociedade brasileira.

As imagens, 3, 4, 5, 6, estampadas nas próximas páginas, realizadas por crianças de 5ª e 6ª séries, com idade entre 11 e 12 anos, diferem em alguns pontos, entretanto, apresentam elementos comuns que são os traços fortes e o uso do vermelho representando sangue que é vida se esvaindo, a dor, o sofrimento e morte. É interessante saber que essas imagens, foram realizadas no mês de abril de 2005. Os alunos de 5ª série, não haviam entrado em contato com imagens de negros na história da sociedade brasileira. No ano da pesquisa, os alunos de 6ª série tiveram pouco contato com tais imagens, somente uma iniciação no livro didático de história, isto significa que as imagens rememoradas por eles, já são antigas, pois pertencem a primeira fase do ensino fundamental, de dois ou três anos passados, período que a criança desenvolve uma sensibilidade especial.

As imagens 8, 9, 10 e 11, foram produzidas por alunos de 7ª série. Nestes desenhos os estereótipos estão mantidos, mas há mais suavidade nas linhas, uma distribuição de cores mais suaves e há agregação de outros elementos, como o sol compondo o cenário, o verde das plantas e a arquitetura das casas de engenho, com exceção as imagens 8 e 11, que são muito fortes, demonstram beleza, mais acima de tudo acentuam a idéia do negro como ser sofredor e pacífico, cuja saída é o lamento.

As imagens se reportam ao negro em apenas um momento de nossa história, acima de tudo acentuam a idéia do escravo e do negro como sinônimos, e a estes apenas a idéia de trabalhador braçal, incapacitado de organizar uma sociedade, de produzir novos pensamentos, de serem portadores de culturas diversas e de influenciadores da cultura brasileira.

Cunha Júnior (apud, CADERNOS DE EDUCAÇÃO, 2001, p.58), diz que se produziu a invisibilidade de seres humanos portadores de diversas culturas e que no conflito histórico do escravismo produziram uma nova cultura, modificaram não apenas a nossa cultura como também as possibilidades da cultura dominante. Nas invisibilidades dos seres se processou uma imagem, a do escravo como uma máquina de produzir trabalho, eliminando-se o horizonte do ser produtor de novos pensamentos, os pensamentos da classe escravizada, lutando contra um sistema e produzindo diferentes significados à participação na produção material e simbólica do país.

4.3.1 Fala e imagem: o negro no livro didático na ótica de alunos afro-descendentes da Escola Estadual Hélio Antonio de Souza.



DESENHO 01: O negro acorrentado, André da Cruz, 13 anos, 5ª série 2005

As imagens que eu lembro de ter visto do negro, no livro didático, é de escravidão. Vi muitas imagens dos negros maltratados, crianças negras fora da escola. Não gosto de ver as imagens de crianças negras trabalhando, nem dos negros sendo escravizados. Eu gostaria de ver, imagens de negros trabalhando na sua própria colheita. Eu não gosto de ver os negros apanhando, sendo maltratados. Gostaria de ver as crianças brincando, não sendo xingadas por serem negras. Eu gostaria de ver outras imagens, só que é difícil ver, porque os brancos é que tem a terra.

Em suas palavras, é fácil perceber, a existência da diferença sócio econômica existentes entre brancos e negros. Coloca-se numa posição de inferioridade sem condições de lutar e reverter a situação posta. Ele tem consciência da visão etnocêntrica do “outro”, o grupo dominante, visão esta que confere ao grupo dominante, como explica Rocha (2004, p. 9), o poder de se colocar no centro de tudo e de todos os outros (grupos dominados), são pensados e sentidos através dos valores dominantes. O grupo do eu faz então, da sua visão, a única possível. Entretanto o que André deseja, é mostrar a sua própria situação de aluno negro no contexto escolar.

Sinto em alguns momentos, que nós crianças negras, somos discriminadas, por crianças brancas... Eu já me senti muitas vezes maltratado na escola, meus colegas me chamaram de negro, me diziam: “sai daqui seu preto imundo”, eu ficava quieto, eu não reclamava para o professor, porque ele não ia resolver nada.

André confirma, a teoria da pesquisadora Eliane Cavalleiro, em seu livro *Do Silêncio do Lar ao Silêncio escolar*, (2000, p. 37). Ela diz que o silêncio dos

professores diante de situações de discriminação, é uma constante. É um ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar. A autora diz mais: que esse comportamento de professores, passando pelos currículos e pelos livros didáticos, pode estar comprometendo o desempenho da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como contribuindo para a formação de crianças brancas preconceituosas. Quanto a isso, diz André:

Um dia reclamei para o professor que estava dando aula pra nós, que um menino tinha me xingado, e ele nada fez, não falou nada. Eu acho que o professor devia cuidar dos alunos, e quando alguém reclamar de algo, ele vai ver o que está acontecendo. É muito ruim quando alguém fala uma coisa desta pra gente, e ninguém ajuda, eu me sinto muito mal.

No relato acima, o aluno deixa claro que se sente magoado, desapontado com a atitude dos professores em relação a situações concretas, vivenciadas por ele no dia-a-dia do espaço escolar. Fica expresso o desejo de ser respeitado por todos.

A respeito da importância dos livros didáticos e paradidáticos apresentarem imagens positivas do negro, observe o que diz André:

Eu nunca vi um livro para criança, trazer um super-herói negro, só branco. Eu acho que era importante ter personagens negros, para a gente se sentir importante também. Os livros que nós estudamos, tem bastante negro, é tudo escravo, uma situação ruim, tinha que ter negro comendo do bom... Vestindo do bom, não apanhando de chicote, tem negro que trabalha em lugar bom, mais tem negro que não. Eu vi na televisão uma mulher, era negra, tinha uma placa na loja, que estava escrito: "procura-se alguém para trabalhar", ela estava sem emprego e foi lá perguntar, a mulher da loja disse que já tinha alguém, por causa da cor dela.



DESENHO 02: O negro no tronco, Anete Mercia, 11 ANOS, 2005.

Eu já vi muitas imagens de pessoas negras nos livros didáticos. Os negros tinham os cabelos enroladinhos, com os olhos bem pretos. Os negros que eu vi, estavam num navio ali, e estavam presos, eu os vi, homens, mulher e escravos... Eu não gostei de ver as pessoas negras de escravos, deu uma coisa ruim... Eu acho mais bonito, ver as crianças alegres, pai, mãe, tia, avô, avô, primo, prima. Eu nunca vi as crianças negras nos livros brincando, só vi escravidão.

Anete também confirma, a entrevista anterior reclamando de como é ruim ver nos livros didáticos, somente imagens estereotipadas do negro. Demonstra toda a necessidade que o grupo de crianças e adolescentes tem de ser valorizado. Ela fala a seguir o que gostaria de ver estampado nos livros didáticos e de historinha infantil, e demonstra toda a sua generosidade de criança ao afirmar que não somente brancos, não somente negros, mas sim todos deveriam ter vez nos livros de literatura infantil. Reclama também, de preconceitos sofridos fora de escola e isentam coleguinhas e professores.

... No livro didático, é chato ver crianças trabalhando, que precisam, deviam estar nas suas casas, brincando ou estudando. Eu nunca li um livro de historinha, que tivesse negros, só brancos, devia ter negros, qualquer tipo

de pessoa, para as pessoas verem que existem negros e outros tipos de pessoas...Eu me considero bonita, porque os negros também são bonitos, tem gente branca que é feia também...Eu já me senti humilhada por causa da minha cor, já me chamaram de negra feia, que meu pai é branco, não pode ser meu pai, que não é bem meu pai, ele considera que é meu pai, minha coleguinha disse que ele não pode ser meu pai, porque eu sou negra...Aqui na escola, as crianças me tratam bem, me aceitam como eu sou, eu gosto muito daqui da escola, ninguém liga se é gordo ou se é magro, se é feio ou feia. Os professores também me tratam igual.

É quase uma constante a comprovação de situações discriminatórias vivenciadas pelos alunos entrevistados. Cavaleiro (2000, p. 59), confirma que são várias as manifestações em que se pode comprovar a existência de discriminação étnica em relação aos negros, considerando que a realidade brasileira, apresenta um corte incisivo entre brancos e negros: negros que recebem menores salários, que estudam em escolas piores, que permanecem menos na escola que os brancos, que se encontram na base da pirâmide social, sem vislumbrarem possibilidades de melhoria em sua condição existente. São vários os fatores que falseiam a realidade, dificultando as pessoas de vislumbrarem as discriminações sofridas pelas pessoas negras no Brasil.



DESENHO 03: Apanhando, Paulimar, 14 anos, 5ª série, 2005.

Eu já vi nos livros didáticos, pessoas negras. Vi imagens de escravos, só escravidão, eu não gosto de ver os negros escravizados, eu gostaria de ver nos livros didáticos, imagens de negros que nem hoje, tudo andando juntos, sem escravidão, sem espancar os outros.

Nota-se, pela imagem produzida por Paulimar, que o valor simbólico da violência e da dor, é muito presente em sua memória. O desenho com a pintura em vermelho forte atesta esta constatação sobre a imagem do negro no livro didático. Mas observe que tipo de questionamento Paulimar levanta, e que tipo de imagens gostaria de ver nos livros didáticos.

Eu gosto de surfar, nunca vi uma imagem, fotografia de um surfista negro nos livros, eu acho que não tem por causa da cor. Eu gostaria também de ver família reunida, todo mundo junto, criança jogando bola, essas coisas que criança normal faz... Na escola... E nem na rua, nunca ninguém me chamou por apelidos... Nos livros didáticos, tem muito mais branco do que negro. Devia ser igual. Nunca li um livro de historinha infantil que tivesse um personagem negro, só branco. Eu acho importante ter, há me lembrei do Saci Pererê.

Segundo Schwarcz (2002, p.204), Paulimar apresenta aqui, um comportamento típico de habitantes de pequenas cidades que costuma apontar as ocorrências de casos de racismo apenas nas grandes cidades, mas o inverso também acontece. Na visão dos habitantes das grandes cidades, é nas pequenas cidades que se concentram os indivíduos mais racistas. Muitos brasileiros admitem a existência do racismo no Brasil, mas é sempre com o outro. Seja na parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre preconceito. Paulimar lembra de um lado importante além de reconhecer que existe preconceito no Brasil.

...Eu acho que no Brasil tem muito preconceito sim, tem trabalho que não aceita negro, nem na faculdade, tem pouco negro na faculdade né...

Sobre a educação observe o que dizem as pesquisas, publicadas no caderno de Educação de 2001, comprovando a suspeita de Paulimar:

Na faixa da obrigatoriedade, 7 a 14 anos, os índices de abandono ou de repetência dos alunos negros estão ligados ao desemprego dos pais, trabalho infantil, falta de condições de estudo dificultam a escolaridade no nível fundamental. Na Educação Média, isso se agrava, inclusive por falta de escolas de nível médio, nas periferias das grandes cidades onde se concentram as classes populares. Estudos realizados, pela Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, revelam que 97% da população infantil negra freqüentam escolas públicas menos aparelhadas. Desse total, apenas 3% chegam às universidades. (CADERNO DE EDUCAÇÃO, 2001).



DESENHO 04: Negro no Tronco, Anderson Rampão, 2005.

Quanto às imagens do negro vista por ele nos livros didáticos e paradidáticos, Anderson comenta:

Eu sou negro, tenho orgulho do meu grupo, gosto de ser negro. Já vi os negros escravos. Eu senti tristeza quando vi. Gostaria de ver imagens deles não sendo espancados. Nos livros de historinhas, eu nunca vi um super-herói negro, eu acho importante ter, pra nós fica se olhando lá, comparando.

Sobre o preconceito racial no Brasil, ele concorda que existe e faz o seguinte comentário da vida pessoal:

Já me chamaram de negro macumbeiro... Outra vez eu estava com meu pai no supermercado e chegamos ao caixa lá, eles passaram a vez do meu pai, se fosse uma pessoa branca não era assim, se fosse que nem o meu pai de agora, meu padrasto, eles passavam, meu pai verdadeiro mora em Curitiba e meu padrasto tem olho verde.



DESENHO 05: Castigo em família, Everton Tadeu, 2005.

...Eu já vi muitas imagens de negros na época da escravidão. É ruim ver, eu não gosto de ficar vendo essas imagens. Eu gostaria de ver imagens de negros sendo tratados como brancos. Porque os negros são sempre inferiores aos outros? Eu gostaria de ver imagem de brancos e negros tudo junta. Eu nunca vi um personagem negro nos livros de literatura infantil, nunca vi um super-herói negro... Seria bom ter. Por que não tem super-herói negro? Já fui xingado de negro, sai pra lá negro, não gostei.



DESENHO: 06, Chibatadas, Amarildo, 12 anos, 6ª série, 2005.

Amarildo se define como negro, e tem orgulho do seu grupo étnico, acha legal ser negro. Quanto às imagens do negro no livro didático, Amarildo é enfático:

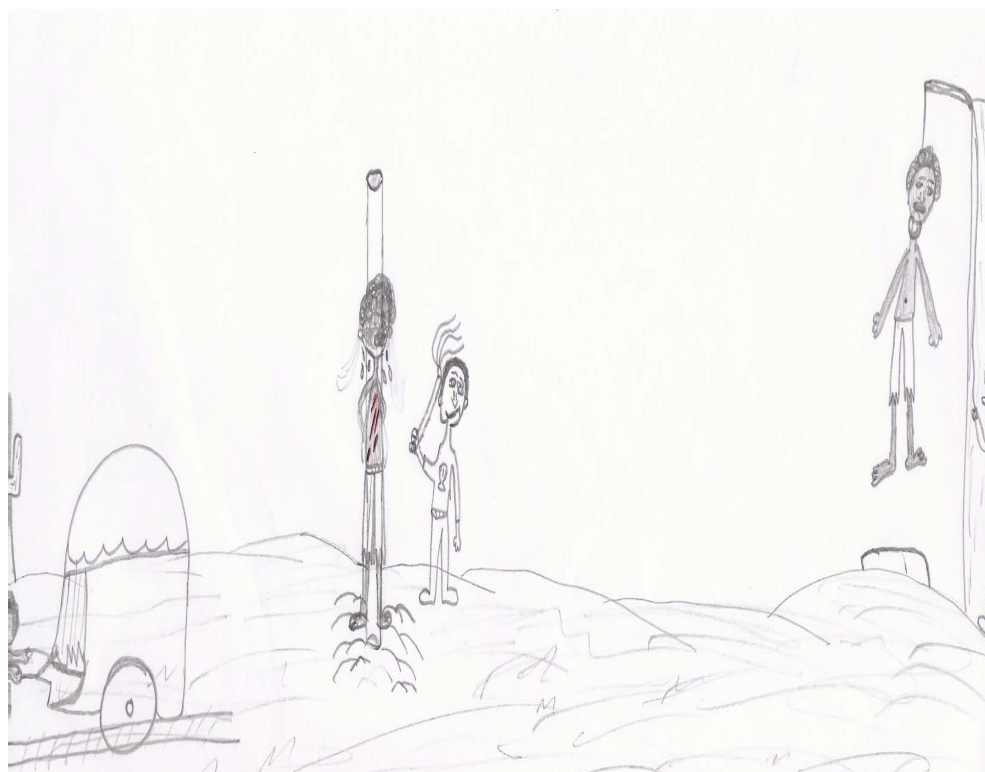
Eu já vi nos livros didáticos pessoas negras, escravos, eles apanhando. Me dá tristeza ver essas imagens, eles sendo chicoteados, não gosto os ver apanhando assim. Não vejo nenhuma imagem boa, eu gostaria de ver imagens de negros e brancos brincando juntos, todos alegres se dando bem. Eu acho que tinha que ter bastante imagens de negros nos livros didáticos, mas imagens legais. Eu já vi um livro didático de literatura que tinha um personagem negro, mas não me lembro o nome.

Quanto ao preconceito existente no Brasil, Amarildo comenta:

...Eu me acho bonito, gosto do meu cabelo, mas tem gente que faz suada da nossa cor e do nosso cabelo. Eu já me senti humilhado por causa da minha cor, um menino me chamou de preto, preto do caramba.

Amarildo apresenta, o mesmo anseio de Heloisa Pires de Lima (2002, p.21), que relata em seu livro "História da Preta", sua visão de criança negra, e as imagens percebidas por ela no livro didático e a necessidade dessas crianças em ver imagens construtivas.

Lembro do retrato de um homem amarrado, a calça abaixada, apanhando num tronco. Essa era uma imagem que aparecia repetidamente nos livros escolares. Por que mostra sempre à mesma figura, totalmente dominada? Nunca aparecia de outra forma. Era um retrato congelado.



DESENHO 07: Diferentes formas de castigo, Renan C. Rocha, 2005.

Eu sou negro e sinto orgulho do meu grupo étnico. Agora é legal ser negro, me acho bonito, meu cabelo é bonito, a cor da minha pele também. Eu já vi muitas imagens de negros no livro didático, os negros estão sempre apanhando, sofrendo. Dá uma tristeza de ver. Eu gostaria de ver criança negra se dando bem com criança branca, adulto negro também com branco, tudo junto, brincando, jogando bola, fazendo um monte de coisa. Mas as imagens que a gente vê é muito ruim de ver.

Renan lembra que a quantidade de pessoas brancas que aparecem no livro didático é desproporcional, aparecem em maior quantidade, e em condições favoráveis.

Eu acho que a quantidade de pessoas brancas e negras deveria ser igual, porque a quantidade de pessoas negras é quase igual à quantidade de brancos. Nunca vi também nenhum personagem negro nos livros de literatura infantil, só branco. Eu acho importante ter negro também no livro infantil, porque ninguém ia ter preconceito, ia ser normal.

Sobre literatura infantil, compare a visão das crianças entrevistadas com a fala de Heloisa Pires de Lima:

“Nas historinhas infantis, então? O único personagem que me lembro é o Gato Félix, que é um gato preto. Nunca encontrei personagens negros fazendo papel principal, nem enredo de amor ou aventura” (2002, p.54).

O que dá para perceber, é que há uma distância cronológica muito grande entre a infância da autora e o momento infantil vivenciado pelos alunos entrevistados, mas as reclamações são praticamente as mesmas, faltam personagens negros nos livros infantis, sobram personagens negros estereotipados nos livros didáticos. Nota-se que houve pouco interesse de autores e editoras em estudar e agradar esse grande publico brasileiro.



DESENHO 08: Lágrimas de sangue, Luane B. Cordeiro, 2005.

Sobre a imagem do negro no livro didático Luane comenta:

A imagem que eu vi do negro nos livros didáticos é a do negro escravizado. Acho que tinha que ter imagem onde o negro fosse mais considerado, mais respeitado, numa posição mais positiva em relação ao povo. Pouquíssimas vezes eu vi uma imagem positiva do negro no livro didático, sempre as imagens que aparecem coloca o negro de lado.

No relato de Luane, percebe-se que ela considera as imagens dos negros, vinculada pelos livros didáticos, como negativas e estigmatizantes. Ela reivindica uma posição de destaque para os negros no livro didático. Ela não gostaria de continuar vendo somente imagens de escravos, empregadas domésticas, de pobreza etc. Luane confirma sobre o mal estar que sente, ao ver somente imagens negativas dos negros nos livros didáticos.

Eu me sinto mal quando vejo imagens de negros trabalhando em sub-empregos ou sendo escravizados, nunca aparecem como bancários, médicos, advogados, sempre estão numa posição menor, nunca estão na classe social maior.

Luane considera que a quantidade de imagens de pessoas brancas é infinitamente maior do que as imagens de negros, ela diz:

...Eu acho que a quantidade de imagens de pessoas brancas é bem maior, o branco está em tudo que é lugar. Nos livros de literatura infantil, nunca vi um personagem negro. Eu acho que tinha que ter
Luane considera necessário e negros.

importante à existência de personagens negros nos livros infantis, pois poderiam ajudar as crianças a crescerem sem preconceitos.

...Eu me considero bonita, apesar do preconceito dos colegas algumas vezes. Já me senti constrangida com colegas que brigavam e me xingavam de negra, e que eu não sou ninguém perto deles. Eu acho que isso deixa um trauma dentro das pessoas.

Luane continua e tem uma teoria sobre o preconceito que as crianças carregam:

Na concepção da aluna entrevistada, os livros didáticos e paradidáticos poderiam contribuir para que o preconceito fosse minimizado na sociedade brasileira.



DESENHO 09: Casa-grande, senzala e tronco, Daniele Chagas, 2005.

Eu me considero negra, sinto orgulho do meu grupo étnico. Eu já vi um negro amarrado, apanhando, escravizado. Eu fico triste de ver essas imagens de negro escravo, gostaria de ver os negros passeando, brincando, trabalhando em serviços descentes. Nunca vi uma imagem positiva dos negros no livro didático. O número de pessoas negras que aparecerem nos livros didáticos é bem menor que as pessoas brancas.

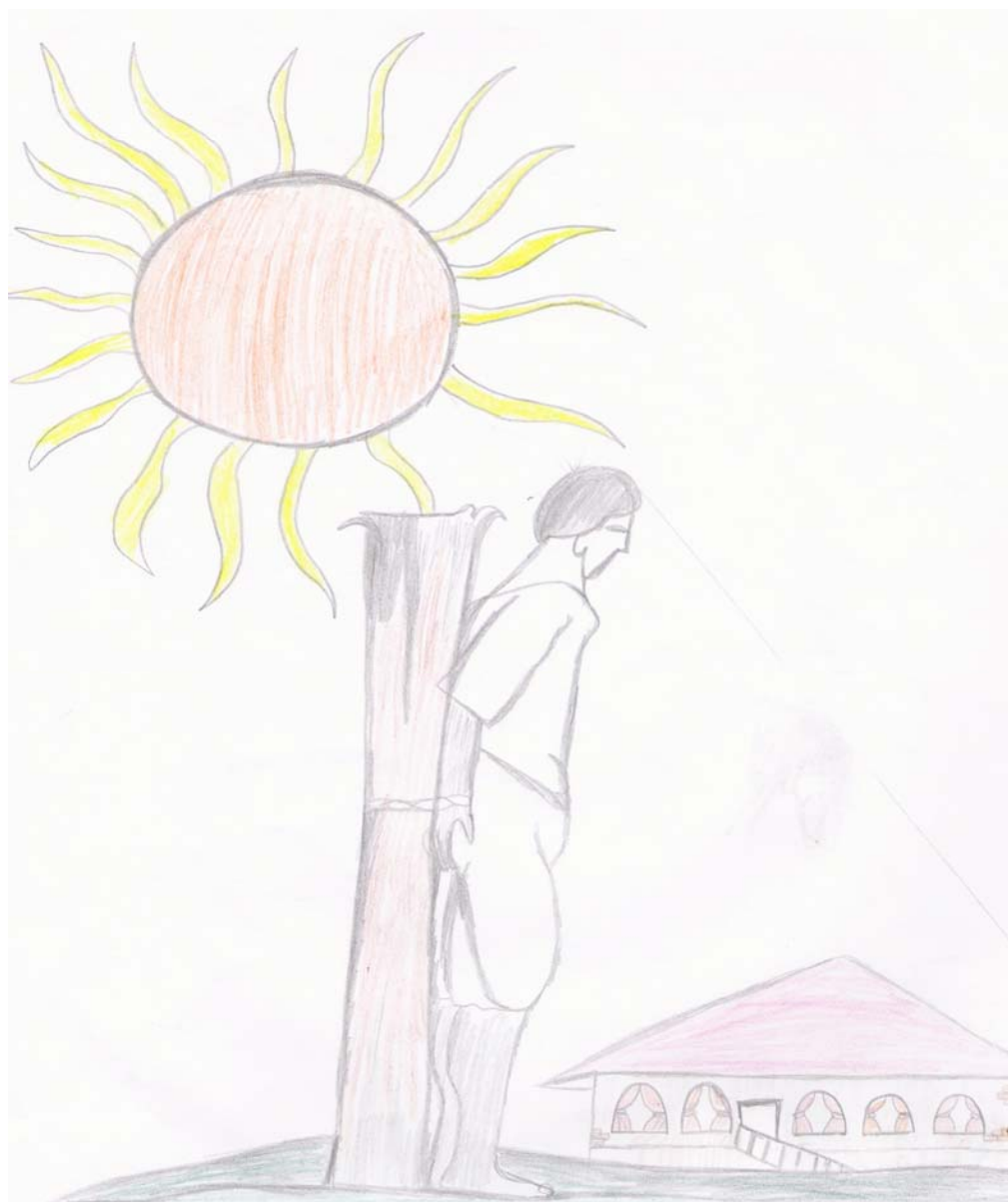
Neste sentido, Ana Célia Silva (apud, CAVALLEIRO, p. 34, 2002), complementa:

“Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros didáticos e sua rara presença de forma estereotipada, concorrem em grande parte para a fragmentação de sua identidade e auto-estima.”

Daniele é uma menina tímida, que vem sofrendo ao longo do ensino fundamental, inúmeras reprovadas, passando por situações difíceis como a discriminação por parte dos colegas de turma. Apesar da timidez, Daniele comenta:

...Já sofri várias vezes discriminação, o ano passado, as meninas da sala me chamavam de “Assolan” por causa do meu cabelo, os meninos da sala caçoavam de mim.

É visível no caso específico de Daniele, que se mostra retraída quase o tempo todo, tem pouquíssimas amigas e tem sua auto-estima comprometida.



DESENHO 10: Sol como testemunha, Franciele Chagas, 2005.

Franciele auto denomina-se negra e orgulhosa de seu grupo étnico, gosta muito de ser como é. Sobre as imagens dos negros nos livros didáticos que já teve contato ela diz:

Já vi muitas imagens de negros maltratados, negros escravizados. É muito ruim ver as imagens da escravidão, dá tristeza, angústia de ver. Gostaria de ver pessoas normais brincando, sorrindo, estudando, trabalhando... Eu nunca vi uma imagem desse tipo.

Franciele considera que a quantidade de imagens de pessoas negras, estampadas nos livros didático, é bem menor de que a de pessoas brancas acha que deveria ser da mesma forma, pois considera que não deveria ter diferença, porque todos são iguais. Sobre os livros de literatura infantil Franciele comenta:

Por enquanto eu nunca vi um livro de historinha infantil que tem personagens negros, gostaria de ver, porque seria um exemplo para o resto da vida. Seria realmente muito legal.

Sobre situações preconceituosas, Franciele acredita que o preconceito no Brasil existe sim e é muito presente em sua vida, ela diz que em qualquer discussão entre uma pessoa branca e outra negra, a pessoa branca se acha melhor que a negra.



DESENHO 11: A cor do sofrimento, Fernanda de Souza, 11 anos, 2005.

Eu sou negra, tenho muito orgulho da cor da minha pele, do meu cabelo, me considero uma menina bonita.

Sobre a imagem do negro no livro didático Fernanda comenta:

...Vejo imagens de escravidão, não gosto de ver, dá um tipo assim de horror, muito ruim, uma tristeza. Eu gostaria de ver nos livros didáticos pessoas que estudam amizades entre pessoas brancos e negros. De uns tempos pra cá está aparecendo nos livros de português, capítulos inteiros que falam bastante sobre o preconceito racial, depoimentos de pessoas famosas que já sofreram preconceito, me senti humilhada, me chamaram de negra, agora parou, os colegas na escola respeitam bastante.

Fernanda já notou que houve modificações nos textos e imagens, principalmente nos livros didáticos de português. Fernanda considera que estas pequenas modificações são importantes, mas insuficientes e salienta:

...Eu acho que a quantidade de imagens de negros e brancos deveriam ser equilibradas. Tem muitas imagens de brancos em propagandas na televisão, lá nós também somos discriminados. Eu nunca tinha visto um livro de literatura infantil com personagens negros, mas no ano passado a minha prima de Curitiba estava lendo um livro e tinha um super-herói negro o “Lanterna Verde”. Eu acho importante ter livros assim, porque a maioria das crianças que lêem histórias de super heróis se espelha naquilo que lêem então acho importante, para conscientizar.

Ao examinar as imagens produzidas, notam-se de maneira clara os estereótipos reproduzidos nos livros didáticos, sobre a representação do negro na sociedade brasileira ao longo da história.

Percebe-se que as imagens memorizadas pelos alunos afro-descendentes deixaram marcas em suas vidas, segundo Durkheim(2000) as representações, marcam no momento que foram produzidas e continuam causando efeitos ao longo da vida das pessoas que as receberam. As representações do passado e do presente convivem e dependendo dos estímulos recebidos algumas representações desaparecem cedendo lugar para outras.

Durkheim(2000) acredita que as representações no momento de sua produção, afetam, além dos órgãos, o próprio espírito. As representações passadas e presentes subsistem em nós deixando marcas dolorosas ou prazerosas.

Constata-se que grande parte das imagens rememoradas pelos alunos, apresentadas em forma de desenhos, são imagens carregadas de dor e sofrimento, são traços firmes em cores fortes, que transcendem ao sofrimento do passado, para uma situação de constrangimento no presente. São imagens que causam um sentimento de estranheza e de profunda tristeza, segundo o depoimento dos mesmos.

Estas imagens rememoradas, apresentam o negro apenas como mão de obra escrava, como objetos estáticos sem mobilidade alguma, manipulados, desprovidos de dignidade humana, sem nome, sem passado, sem história, sem cultura. Em nenhum momento os alunos em suas imagens representaram o negro como personagem construtivo da história econômica, filosófica, estética e política do Brasil.

Verifica-se nas imagens rememoradas pelos alunos afro-descendentes, o estigma imputado ao negro de forma coletiva na sociedade brasileira, que dificulta a observação de suas qualidades e aceitação das mesmas, neste segmento da sociedade brasileira. Segundo Goffman (apud, CAVALLEIRO, 2000, P.24), o estigma imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe a característica de desacreditado. Essa marca na relação social recai sobre o negro em forma de preconceito, impedindo as pessoas de perceber a totalidade de seus atributos.

Constata-se que a imagem/representação do negro estereotipada é resultado de uma construção coletiva, ninguém cria novas imagens individualmente, grupos de pessoas criam uma vez criadas tomam corpo, adquirem vida própria e

através dos vários veículos de comunicação tornam-se senso comum. Moscovici (2000) adverte que as representações sustentadas pela comunicação constituem as realidades de nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações, com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Desta forma o negro ao longo da História do Brasil, deixou de ser visto pela importância que teve na transformação de elementos culturais, possibilitando um relacionamento entre culturas distintas, como produtores de confrontos e visões de mundo diferentes, contribuindo dessa forma para a modificação da compreensão da realidade, refletindo nas relações entre pessoas, no grupo social, na cultura e religião, na língua e alimentação.

Verifica-se também a ausência no negro, ocupando papel de destaque na vida privada, pois, não aparece como membro de uma família, como pai, como mãe, como filho, filha, esposo, esposa, não se diverte, não tem gosto, nem prazer, não tem sentimento. O negro só é representado no livro didático, em situação de risco, no que diz respeito a filhos, com famílias numerosas em situação de miséria. Imputam-lhe a impossibilidade de qualquer gesto ou atitude de demonstração de amor e carinho dignas de um pai.

Nos registros de imagens e depoimentos verifica-se a necessidade das crianças e adolescentes afro-descendentes de identificação com as representações apresentadas pelos livros didáticos, reclamam que as imagens de negros, deveriam ser de pessoas normais, pois embora tenham consciência deste estigma, gostariam de livrar-se dele, têm necessidade de sentir-se representados nas imagens dos livros didáticos, como qualquer outra criança, brincando, integradas com outras crianças, com famílias, gostariam de presenciar representação de adultos negros com bons trabalhos nos vários segmentos econômicos, gostariam de ver crianças

estudando. Nota-se em suas falas um sentimento de angústia em relação a esta situação.

Nos depoimentos, verifica-se o desejo das crianças e adolescentes de ir além das questões da representação da imagem do negro no livro didático, desabafam, relatando situações vivenciadas no seu dia-a-dia, confirmando o estigma do preconceito. Os relatos trazem histórias envolvendo adultos, presenciadas por crianças e adolescentes. Reclamam de situações preconceituosas envolvendo os pais ou pessoas próximas, relatam situações de brincadeiras de ruas, onde em algumas situações recebem xingamentos relacionados a sua cor de pele.

Nota-se através da fala das crianças e adolescentes afro-descendentes, que a escola ainda é, um espaço que os conflitos étnicos são menores, em relação aos vivenciados no dia-a-dia. Mesmo assim, reclamam do despreparo de professores no enfrentamento do problema da discriminação em sala de aula. Em um dos depoimentos, uma criança de quinta série, relata que foi agredida verbalmente por um coleguinha, reclamou ao professor, que não tomou atitude alguma. Ele salienta que ficou desapontado, porque o professor não agiu corretamente, pensou que o professor estivesse ali para cuidar de todos os alunos igualmente, e quando alguém pedir socorro, o professor deveria prontamente encontrar uma solução para o problema.

Quanto a esta questão, o problema é evidente, muitos professores não conseguem observar as sutilezas e não admitem que o problema seja real, não se interessam em se preparar para este enfrentamento, e como parte da sociedade, também discriminam. Moscovici (2000) tem uma explicação lógica quanto esta constatação, ao dizer que os membros de uma sociedade pensa através de uma linguagem, de acordo com um sistema que está condicionado, por representações e

pela cultura. Nós só vemos o que as convenções nos permitem ver e permanecemos na maior parte do tempo inconscientes dessas convenções. Muitas vezes o professor se omite de maneira inconsciente em relação aos problemas vivenciados pelas crianças e adolescentes afro-descendentes, entretanto, essas atitudes as ferem e marcam, no corpo e na alma.

Verifica-se através das falas um desejo expresso de serem reconhecidos na sua totalidade, gostariam de receber por parte dos professores a atenção dispensada aos demais alunos, de ser reconhecidos não só na escola, mas pela sociedade em geral pela sua capacidade intelectual, pela beleza, por suas potencialidades para desenvolver qualquer atividade produtiva, direcionando para uma mudança no quadro social brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático segundo Bitencourt (2002, p. 71), tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem várias críticas sobre ele, culpam-no pelo estado precário da educação formal. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio, que os mesmos, prestam ao seu dia-a-dia complicado. O certo é que o livro didático continua representando material referencial de professores, pais e alunos para a concretização da aprendizagem.

Bitencourt (2002, p. 72) diz ainda, que o livro didático é, sobretudo um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizado privilegiado de conteúdos elencados pelas propostas curriculares. Seguindo esta linha de raciocínio, Thompson (2001, p. 18) diz que o homem está envolvido ao longo da vida na produção e troca de informação e conteúdo simbólico. Diz ainda que os indivíduos empreguem um meio técnico, no qual a informação e o conteúdo simbólico é fixado e transmitido do produtor para o receptor. Para que a mensagem, imagem chegue até o receptor, as relações podem ser feitas por meio da comunicação de massa (livro, jornais, rádio, televisão etc.). Poderíamos então, incluir o livro didático como um meio técnico, de comunicação de massa, com responsabilidade de transmissão e troca de informações simbólicas no meio educacional. As ações simbólicas podem provocar reações, sugerir caminhos e decisões, e induzir a crer e a descrever.

O livro didático é um meio técnico de elaboração e transmissão de conhecimentos historicamente elaborados, se bem manipulados por autores e

editoras, poderia transformar-se em um aliado contra a manutenção de estereótipos que se mantêm ao longo do tempo, na sociedade brasileira.

Livro didático pode ser o meio técnico, que fará uma mediação entre o espectador (o aluno) com a imagem. Aumont (1990, p.77), diz que o expectador, mantém uma relação complexa com a imagem, muitos fatores devem ser levados em conta como a capacidade perceptiva, o saber, os afetos, as crenças, que estão ligados diretamente a uma classe social.

Ter cuidado, zelo com as imagens que serão incluídas em um material que servirá de companheiro para alunos de classes sociais diferentes, etnias distintas, de saberes, afetos e crenças diversas, faz sentido, pois Durkheim (2004, p.17), diz que nós seres humanos dotados de consciência, entramos em contato com objetos, imagens, situações, e que esses fenômenos são retidos e podem ser rememorados por diferentes fatores, criando uma nova situação.

Hipotetizando, se os livros didáticos apresentassem imagens diversas do negro como integrante ativo da sociedade brasileira, no mundo dos negócios, esportes, artes, família, turismo etc., certamente as crianças continuariam fazendo associações entre estas imagens e as estereotipadas, mas aos poucos as imagens positivas ultrapassariam as imagens negativas.

Finalmente, Bitencourt (2002, p. 73) explica: que o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas, transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas de acordo com a visão eurocêntrica.

A minha pesquisa esteve pautada na análise de alguns exemplares didáticos de comunicação e expressão, e de história, de diversas editoras. A constatação é a

existência de imagem do negro em condições de submissão, sem história, sem cultura, sem conhecimento. Esta situação se revela com maior frequência nos livros didáticos de história. Em apenas uma das coleções pesquisadas para o trabalho, aparece vestígios do cumprimento da lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Esta nova lei inclui ao currículo da rede oficial de ensino pública e privada, a obrigatoriedade temática “História e Cultura Afro-brasileira”, segundo ofício circular nº 002/MEC.

Os livros didáticos de história continuam trazendo como exemplo de grandes civilizações, as ocidentais, poucas do Oriente Médio e a China. Grécia e Roma continuam requerendo de autores espaços privilegiado, apresentadas como modelo imprescindível para o conhecimento. É a visão eurocêntrica se perpetuando.

As imagens do negro no Brasil aparecem preferencialmente em dois momentos cruciais: Como mão de obra escrava, no Período Colonial, Primeiro e Segundo Reinados; e no momento da abolição da escravatura. Os autores dos livros didáticos de história apresentam o Quilombo dos Palmares, como simples rebeldia dos escravos contra o cativo, omitindo uma alternativa de organização política, social, econômica e cultural.

Nos livros de comunicação e expressão, verifiquei certa preocupação, no cumprimento das orientações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), sobre diversidade cultural. Os autores das coleções pesquisadas elegeram um dos quatro volumes para o desenvolvimento do tema diversidade cultural e cidadania. Apresentam bons textos para a leitura, interpretação, reflexão, debates em grupos, poemas e história de vida, relacionados a temática.

No que se refere às imagens, algumas são positivas, entretanto, nos capítulos seguintes, o autor volta a cometer os mesmos deslizes e omissão dos

livros didáticos de décadas passadas. Em uma das coleções pesquisadas, isso fica bem claro, depois de apresentar um capítulo ressaltando a diversidade étnica e cultural do país, o autor traz assuntos diversos tais como: lazer, propaganda, moda e namoro, etc. Os personagens escolhidos para apresentar os temas em sua grande ou quase total maioria são bancos.

Nota-se que as mudanças existem, entretanto, estão longe do ideal, acontecem apenas de forma parcial. Teriam que acontecer modificações substanciais na organização de conteúdos e imagens, desmistificadoras de estereótipos, deveria acontecer uma naturalização de personagens de várias etnias sendo portadores e condutores de momentos agradáveis no campo do lazer, das profissões, da gastronomia, moda, literatura, cinema, televisão etc.

Thompson (2001, p. 20), diz que na produção e na distribuição de formas simbólicas, o homem se serve de muitas fontes para realizar ações que possam intervir no curso dos acontecimentos, com consequências diversas. São várias as instituições que assumem o papel de acumulação dos meios de informação e de comunicação. Entre as instituições o sistema educacional exerce papel fundamental na transmissão de formas simbólicas, conhecimentos, crenças, costumes, habilidades e competências.

Para Dewey (1988, p. 116), o meio escolar deve oferecer condições para que o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade. Segundo Cavalleiro (2000, p.15), a experiência vivida no sistema educacional, amplia e intensifica a socialização da criança. Estar em contato com outras crianças, de etnias diversas, com costumes, culturas distintas, oriundos de várias regiões do país, possuindo um conjunto de livros didáticos e paradidáticos, que possam desmistificar as imagens

estereotipadas de vários seguimentos da sociedade brasileira, será motivo de ampliação de conhecimentos que possibilitará uma nova visão de mundo.

É pertinente, portanto, persistir na idéia que as imagens contidas nos livros didáticos e paradidáticos, podem deixar rastros desfavoráveis quanto à visibilidade em relação a alguns seguimentos da sociedade brasileira. Enquanto imagens favoráveis podem ser superpostas às imagens negativas, se transformando em um dos meios de propagação de valor simbólico e transformador de uma sociedade. Entretanto, tenho consciência que o livro didático e paradidático é apenas um entre tantos outros veículos de valores simbólicos.

Em fim a relevância social da pesquisa enquadra-se na tentativa de abrir uma discussão sobre as relações étnicas e culturais no meio escolar. Para tanto, reuni-se a fala de um seguimento significativo de educando afro-descendente, que mostram o seu olhar sobre as imagens de seus descendentes encontradas atualmente nos livros didáticos e paradidáticos, e as imagens não encontradas, mas que gostariam de vê-las.

A intenção ao pesquisar um tema polêmico, foi colocá-lo em pauta, mostrar a necessidade de professores e organizadores de materiais didáticos, sobre a importância do debate relacionado ao tema, e sobretudo, a verificação da necessidade urgente da capacitação de professores para lidar melhor com esta problemática, procurando viabilizar estratégias que elevem a auto-estima de crianças pertencentes a grupos discriminados, criando condições para que o espaço escolar possibilite uma convivência positiva entre seus membros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUMONT, Jacques. A Imagem. Campinas: Papirus, 2005.
- BITENCUORT, Circe. A Importância do Livro Didático. Curitiba: Moderna, 2002.
- BRAICK, Patrícia Ramos. História das Cavernas ao terceiro Milênio. São Paulo. Moderna, 1998, p. 361.
- CARNEIRO, Maria Luiza Jucci. O racismo na História do Brasil. São Paulo: Ática, 1997.
- CASHMORE, Ellis. Dicionário de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- CASSIER, Ernest. Linguagem e mito. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1997.
- COTRIM, Gilberto. História e consciência do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DA MATTA, Roberto. O que faz o Brasil? Rio de Janeiro: Museu Universitário, 1986.
- DA MATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia social Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- DAVIS, Darien J. Afro – Brasileiros hoje. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo: Victor Civita, 1980.
- DURKHEIM, Emile. Sociologia e Filosofia. São Paulo: Ícone, 2004.
- ECO, Umberto. A Estrutura Ausente. São Paula: Perspectiva, 1976.
- FERREIRA, A B. H. Mini Aurélio, Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural Mediações Necessárias. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.
- FREITAS, Antônio Francisco. O Diálogo em sala de aula. Curitiba: H D Livros, 1999.
- FREYRE, Gilberto. Casa-grande e senzala. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação como socialização e individualização. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GRUPIONI, Luíz Donisete Benzi et al. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus. Brasília: MEC/UNESCO, 1997.

- LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LIMA, Heloisa Pires. História da Preta. São Paulo: Ed. Schwarcz Ltda. 2002
- LOPES, Edward. Fundamentos da lingüística contemporânea. São Paulo: Cultrix, 1989.
- MARTINS, Juarez. Cadernos de Educação, Educação, Etnias e Combate ao racismo. Brasília: 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORA, José Fevater. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais. 2ª Edição Petrópolis: Vozes, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude, usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1988.
- NOTH, Winried, Panorama da Semiótica de Platão a Peirce.
- PEIRCE, Charles S. Semiótica, São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PRADO JÚNIOR, Caio. Os grandes nomes do pensamento brasileiro: formação do Brasil contemporâneo. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- PRADO JÚNIOR, Caio. Os grandes nomes do pensamento brasileiro: o abolicionismo. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- REVISTA ACADÊMICA da Faculdade de Direito de Recife - RAFDR, 1919: 54, p. 167.
- REVISTA SUPER INTERESSANTE. São Paulo: Abril, nº 187, ABRIL 2003.
- ROCHA, Everardo. O que é Etnocentrismo. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- RORTY, Richard. A filosofia e o espelho da natureza. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- SANTOS, José Luiz. O que é Cultura. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand. Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix 1988.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In_____ História da vida privada no Brasil. Volume 4, 2ª edição. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- SCISÍLIO, Alaôr Eduardo. Dicionário de Escravidão. Rio de Janeiro: Leo Cristiano Editorial. 1997.
- SILVA, A. C. A Discriminação do Negro no Livro Didático. Salvador: CED, 1995.

- THOMPSON, John B. A mídia e a modernidade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- TREVISAN, Leonardo. Abolição um suave jogo político. São Paulo: Moderna, 1991.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. Ser negro no Brasil hoje. São Paulo: Moderna, 1993.
- VALENTE, Ana Lúcia. Educação e diversidade cultural um desafio de atualidade. São Paulo: Moderna, 1999.

ANEXO

A entrevista foi realizada nos meses de fevereiro, março e abril do ano de 2005. Tinha como eixo básico as seguintes questões:

- 1- A que grupo étnico você pertence?
- 2- Você já viu nos livros didáticos imagens de pessoas que pertencem a seu grupo étnico?
- 3- Que sensação lhe traz as imagens apresentadas nos livros didáticos a respeito de seu grupo étnico?
- 4- Que tipo de imagens de seu grupo étnico você considera positiva?
- 5- Você já viu alguma imagem positiva de seu grupo étnico?
- 6- Você já se sentiu constrangido com alguma imagem que se refere a seu grupo étnico?
- 7- Você já viu algum personagem negro nos livros de literatura infantil? Qual?
- 8- Você considera importante que os personagens de histórias infantis sejam de diversos grupos étnicos? Por quê?
- 9- Você já se sentiu humilhado por algum colega seu, devido a seu grupo étnico? Como?
- 10- Em geral, como é a convivência entre crianças dos vários grupos étnico no ambiente escolar?