

OS NEGROS E OS ELEMENTOS CULTURAIS AFRODESCENDENTES EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Claudemir da Silva Paula
Hosana Costa dos Santos da Silva
Universidade Federal de Rondônia
claudemirpaula@gmail.com

Resumo; Este texto apresenta o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar de que forma os negros e os elementos da cultura afrodescendente são representados nos textos de livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) de escolas públicas. A análise teve como *corpus* quatro livros didáticos publicados entre 2005 e 2007. Nosso trabalho buscou identificar, nos textos, quantas vezes apareciam alusão às personagens humanas de etnias brancas e negras, bem como o tratamento dado a cada uma delas. A pesquisa mostrou a enorme desigualdade existente, no livro didático, entre o tratamento dado ao branco e aos não-brancos, alertando para a existência de uma linguagem que teima em fazer vistas grossas à nossa realidade de país multicultural. Todavia, a maior constatação foi a existência de um silenciamento quase que total sobre a participação efetiva, em nossa sociedade, da população não-branca, sendo nula a abordagem, mesmo em capítulos dedicados à diversidade, à complexidade e à riqueza das culturas africanas.

Palavras-Chaves: Livro Didático, Diversidade Lingüístico-Cultural, Cultura Afrobrasileira

Introdução

Para a análise aqui desenvolvida, foram observadas 292 unidades de leitura, de diferentes tipos (informativos, publicitários, opinativos e humorísticos), apresentadas em variados gêneros: poemas, contos, crônicas, fábulas, anedotas, notícias, reportagens, artigos de divulgação científica, canções, diários, cartas, textos dramáticos, requerimentos e de tradição oral.

Estabelecemos três critérios para selecionar as obras que iriam configurar nosso corpus de pesquisa.

1º critério: Livros publicados pós-Lei 10.639/03. Acreditamos que essa lei é um marco divisor no tratamento dispensado ao negro e à cultura afrobrasileira, porque estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Africanas.

2º critério: Livros didáticos de Língua Portuguesa da 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, distribuídos nas escolas da Rede pública de Vilhena, sendo um de cada série e de coleções diferentes;

3º critério: Livros do PNLD que passaram pelo processo avaliatório do MEC e foram aprovados.

No final do processo de seleção das obras, escolhemos quatro livros que atenderam aos três critérios mencionados anteriormente.

Com relação à qualificação dos autores, temos a seguinte situação: todos são licenciados em Letras–Português, em cursos oferecidos por Universidades Federais. SARMENTO E CASTRO têm apenas graduação, TAKAZAKI, BELTRÃO GORDILHO são especialistas e DELMATO possui mestrado.

Português: Idéias e Linguagens está dividido em dez unidades. As unidades estão organizadas em torno de temas e, por vezes, de gêneros. No final de algumas delas há projetos complementares, em geral, relacionados à produção de gêneros orais e escritos. Os textos abrangem gêneros diversos como: poemas, reportagens, conversação espontânea, artigos de opinião, divulgação científica, contos e crônicas, entre outros.

Linguagens no Século XXI: Língua Portuguesa foi organizado em 7 unidades. Algumas delas exploram temas sociais e culturais, outras estão centradas em tópicos de estudo das linguagens verbal e visual, com a exploração de diferentes gêneros textuais. A coletânea de textos é variada com gêneros de diversas mídias, inclusive da Internet. Os textos literários têm presença significativa e são explorados em sua singularidade, ainda que, às vezes, de forma pouco sistemática. Há ainda a proposta de cinco projetos, e, no final, traz uma síntese gramatical.

Português: Leitura – Produção - Gramática organiza-se em quatro unidades, com dois capítulos em cada uma delas. A estrutura interna dos capítulos apresenta-se da seguinte forma: um texto visual que abre cada unidade, seguido pela exploração de aspectos relativos à imagem; três a quatro textos para leitura, além de outros, que introduzem a seção de gramática; proposta de produção de textos orais ou escritos na seção *Oficina de Produção*; ao final de cada unidade, há sugestões de livros, filmes e sites para consulta pelo aluno. A coletânea de textos é contemporânea. O principal critério para a seleção dos textos parece ter sido seu significado histórico, social e estético-cultural.

Novo Diálogo: Língua Portuguesa está organizado em sete módulos temáticos. A coletânea de textos é diversificada. Privilegia a esfera jornalística: anúncio publicitário, artigo de opinião, campanha publicitária, cartum, charge, manchete, depoimento, entrevista, foto e legenda, notícia, reportagem, carta ao leitor, seção de

atendimento ao leitor, tabela, tirinha, gráfico de coluna, resenha, entre outros. Cada módulo traz dois textos a partir dos quais se organizam as atividades.

As unidades de leituras são, em quase sua totalidade, reprodução de outros meios: livros, jornais, revistas e internet. Há uma recorrência quase que unânime para a utilização de textos publicados nas revistas *Veja, Isto é e Superinteressante*, além do jornal *Folha de São Paulo*. Ainda que não tenhamos feito uma tabulação quantitativa dos textos, podemos notar a predominância de matérias de jornais e revistas e uma sensível diminuição de textos literários. Acreditamos que isso possa ter ocorrido devido a dois fatores: adequação à proposta dos PCNs e obediência aos critérios de seleção do PNLD/2008. Abaixo transcrevemos as orientações oficiais:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL/MEC/PCNs, 1998: 59)

As atividades de exploração do texto têm como objetivo básico o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, só se constituem como tais, na medida em que: Encarem a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/ autor/ texto, situando a prática de leitura em seu contexto social; (BRASIL/PNLD, 2008: 14)

Em relação aos autores literários têm-se representantes da literatura nacional e internacional de diferentes épocas e estilos: Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Moacyr Scliar, Marina Colasanti, Rachel de Queiroz, Ferreira Gullar, Zélia Gattai, Roseana Murray, Miguel de Cervantes, Camões, Fernando Pessoa, Saki, irmãos Grimm, Bertolt Brecht, Luis Fernando Veríssimo, Wania Amarante, Gonçalves Dias, Mário Quintana, Marina Colasanti, Castro Alves, Cora Coralina e Mia Couto. Apesar do notório valor atribuído aos autores acima citados, não podemos deixar de notar, no percurso desse trabalho, que a seleção dos textos presentes nos livros didáticos analisados seguiu critérios que privilegiaram o padrão branco de valoração social estabelecido. Com exceção de Castro Alves e Mia Couto não conseguimos identificar nenhum autor ou autora que fosse conhecido como escritor ou poeta negro.

Não estamos aqui nos referindo a cor da pele ou ascendência africana, mas aos aspectos políticos ideológicos de posicionamento pessoal dos autores ou de suas

temáticas literárias. Considerando que a escola é porta-voz e agente de cultura e de uma linguagem, vemos, nessa atitude, uma forma sutil de silenciar vozes e visões de mundo que contrariem o modelo cultural estabelecido que configura ao negro referências negativas, ainda que não declaradas. Deduzimos que, ao deixar de fora autores negros, africanos ou afrobrasileiros, trabalha-se numa perspectiva de visão homogênea onde os aspectos de origem africana são tidos, por mais que não estejam expressos, ainda como indignos e de menor valor social, ao mesmo tempo em que se valoriza a influência européia, tomando-a como modelo de civilização. Por outro lado, por meio da linguagem, “se constroem, quadros de referência culturais e representações, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos, pelos quais se interpretam a realidade e as expressões lingüísticas” (MEC/PCN, 1998:20) que, de uma ou outra forma, influenciarão as ações futuras dos alunos no trato e no relacionamento com o outro. Essa constatação terá, na nossa concepção, importância significativa no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, haja vista que, de maneira geral, as atividades propostas nos livros estão organizadas considerando o texto como unidade básica. Na maioria das vezes, toma-se o texto como origem e fim de cada atividade, com o cuidado de estar sempre relacionando o domínio da expressão oral e escrita com o uso efetivo da linguagem.

As personagens

No que diz respeito às personagens, não nos foi possível determinar as mudanças em relação às caracterizações e adjetivações sobre os negros. Se, num passado não muito distante, as personagens negras apareciam menos elaboradas, prioritariamente identificadas pela raça e sem nomes, pobres e com atributos pejorativos, nos textos dos livros analisados, elas simplesmente quase que desaparecem. Identificamos na nossa análise apenas sete textos entre os 292 analisados nos quais aparecem personagens negros. E desses sete, somente em um texto a personagem negra é caracterizada de maneira positiva, sem recorrer a estereótipos.

Quando tinha 13 anos, vii na porta da igreja um senhor de trancelim (fiozinho de ouro trançado) e chapelão chicoteando um escravo. Francisco era franzino, mas o sangue lhe subiu à cabeça. Empurrou o sujeito numa poça de lama e deu fuga ao que apanhava. Padre Melo aguentou as consequências.

Ao completar 14 anos, Francisco ganhou um tiziu de presente. O bichinho não cantava só de manhã, mas ao meio-dia e à boquinha da noite. Cantava também em horas inesperadas. (SANTOS, J. R. A gaiola e a pistola doirada. In: TAKAZAKI, 2006: 100)

Nos demais textos, a referência feita aos personagens negros utilizou-se da cor da pele para nomeá-los e de adjetivos pejorativos para caracterizá-los, como podemos ver no fragmento abaixo, retirado de um conto de Raquel de Queiroz.

Para provar que sabem ler, leu e obrigou o pretinho decifrar todos os títulos da coluna de esporte. Gostam muito de esporte também. O crioulinho, que se chama Zica, espera mais tarde ser goleiro. Zica é dos três o único que tem mãe e pai. O pai está doente, internado no Hospital São Sebastião, e a mãe lava roupa. Mas tem outros filhos, ganha pouco. Zica precisa ajudar. E ele ajuda, faz carreto na feira, pega xepa de comida num fregue em Santo Cristo (mas a porcaria quase sempre vem azeda) vai apanhar leite dos irmãos menores todas as manhãs, numa instituição que fica à boca do túnel João Ricardo. Há dias em que vigia o automóvel defronte a estação de passageiros, no armazem 13, no Cais do Porto e leva algum, de gorjeta. Por causa disso tudo largou a escola – não tinha tempo. (QUEROZ, R. Os filhos que eu nunca tive. In: BELTRÃO E GORDILHO, 2006: 56)

Em oposição a esse tratamento dispensado às personagens negras, por mais que a referência a cor/raça/etnia estivesse ausente na maioria das personagens analisadas, existe uma linguagem uniforme que confere às demais personagens características brancas européias, sendo excessão somente quando são indígenas, prontamente identificadas como tais. Desta forma, a linguagem assume um papel estratégico na prática de negação aparente da diversidade, e se configura numa estratégia para manifestar através do silenciamento sobre o jeito de ser, pensar e viver próprios da cultura negra, o racismo e a discriminação. Ou seja, ao trabalhar com a linguagem, o livro didático, através dos seus textos, está operando com uma cultura que ainda considera as temáticas afrobrasileiras e questão do negro, em suas múltiplas implicações, culturais, lingüísticas e estéticas, temas sem importância e desnecessários à educação, especialmente às questões de língua materna em flagrante contrariedade aos PCNs, que declaram ser obrigação da escola, no ensino fundamental, levar o aluno a:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
(BRASIL/MEC/PCNs,1998:7)

Parece-nos pertinente, nesse aspecto, pensar na estreita relação que existe entre cultura homogênea e língua homogênea. Se o livro didático trabalha na perspectiva de uma única cultura, e se, como nos diz PESSOA (2007), a língua reflete a cultura de um povo, torna-se bastante superficial as propostas de atividades que se destinam a trabalhar com as variedades lingüísticas e um ensino de Língua Portuguesa que deveria valorizar a cultura que os alunos trazem para a escola. Em outras palavras: não acreditamos que seja possível negar a cultura do aluno e valorizar a sua linguagem. Como pode a escola aceitar as variedades lingüísticas, como sugere a Sociolingüística, se desconsidera as diversidades histórico-culturais de seus alunos?

Para comprovar a hipótese acima levantada, analisamos os contextos onde foram dispostos os textos que apresentam personagens negros ou fazem referência à formação da população brasileira. De maneira homogênea, eles estão presentes em capítulos que objetivavam tratar da diversidade cultural e lingüística do Brasil. Abaixo transcrevemos um fragmento desses textos presentes em um dos livros.

"...Se o negro era maleva? Cruz! Era um condenado! Mas, taura, isso era, também! Quando houve a carreira grande, do picarço do major Terêncio e o tordilho do Nadico (filho de Antunes gordo, que era rengo), quando houve a carreira, digo, foi que o negro mostrou mesmo pra o que prestava...; mas foi caipora. Escuite."(O negro Bonifácio, p. 24) (DELMATO E CASTRO, 2005:35)

O fragmento acima aparece de forma descontextualizada num ambiente textual onde se discute a língua e as suas variedades. Não nos parece errôneo supor que esse fragmento de texto tenha uma função que ultrapassa os limites de uma simples exemplificação de variação lexical. Podemos observar, por exemplo, que os adjetivos pejorativos como condenado, maleva (genioso) taura (valentão) e caipora (má-sorte) participam de uma estratégia que, inevitavelmente, levará os alunos a concluírem que os negros são aqueles que usam uma língua diferente, mas não só isso: a língua que eles usam, a exemplo do que são, é ruim. Isso parece-nos estar claro na inscrição destacada no livro didático que diz: *“Atenção! Não se trata de saber se a norma culta é melhor*

que a coloquial. O importante é conhecer a norma culta para empregá-la sempre que necessário” (DELMATO E CASTRO, 2005:41)

A discriminação

A discriminação ganha forma sutis que se efetivar. Uma dessas formas de manifestação da discriminação que pudemos observar nessa ambientação textual foi o recurso que denominamos de inviabilização do negro e da cultura afrobrasileira. Todos os livros analisados trazem, no mínimo, um capítulo dedicado ao tema diversidade cultural brasileira como cumprimento ao requisito dos temas transversais. Os títulos dos capítulos ou unidades são bastante sugestivos: *Brasil, terras de todos os povos; Modos de ser; Relacionamento Familiar; Histórias e histórias, As mil faces do Brasil e Gente Brasileira*. Para melhor compreensão do que estamos analisando, transcrevemos duas introduções desses capítulos e unidades.

O Brasil é o tema desta unidade e da próxima. Você vai perceber, ao folhear estas páginas, uma predominância do verde-amarelo em uma fusão de vidas e culturas. Essa diversidade toda se reflete nos textos que você vai estudar, analisar e produzir: textos informativos, de opinião e publicitários.(TAKAZAKI, 2006: 22)

Os textos seguintes trazem um pouco da vida de pessoas que fazem ou fizeram história. Brasileiros que, acima de tudo, ensinaram outras pessoas a gostar de aprender e a amar. Alguns reconhecidos no mundo inteiro, outros nem tanto, mas que conquistaram respeito e credibilidade a partir de ações concretas e ideias na cabeça. É assim que se faz história. Leia para saber.(BELTRÃO & GORDILHO, 2006: 42)

Não há como não se iniciar a leitura esperando que as páginas seguintes estejam repletas de elementos culturais das mais diversas partes do Brasil em seus mais amplos aspectos. A decepção é inevitável. Os autores dos livros didáticos, simplesmente não cumprem com o prometido inicialmente nas introduções das unidades. Os textos não refletem nenhuma diversidade cultural, pelo contrário, limitam-se a fazer referência à imigração europeia e, às vezes, japonesa, quando muito, à herança indígena. *Em Mil faces do Brasil – Novo Diálogo: Língua Portuguesa*, por exemplo, a unidade traz no primeiro capítulo, um texto de Zélia Gattai que versa sobre a viagem de imigrantes europeus para o Brasil (BELTRÃO & GORDILHO, 2006: 160-185). A descrição minuciosa da autora ocupa quatro longas páginas. Em seguida, é proposta uma atividade

interpretativa do texto em que se repetem várias frases chaves sobre a cultura e costumes dos imigrantes europeus. Mais duas páginas inteiras. O assunto da cultura dos imigrantes é retomado no trabalho com a gramática. No meio desses dois textos aparece um poema de Castro Alves descrevendo os horrores da travessia dos escravos. O texto e as atividades ocupam apenas uma página, já incluída aí a biografia do autor. No capítulo dois, da mesma unidade, aparece um texto sobre os indígenas que ocupa quatro páginas inteiras. Mais duas páginas de atividades sobre os textos e a unidade é fechada com dois textos minúsculos: um sobre o carnaval baiano e, inacreditavelmente, um texto sobre borracharia. Para melhor compreensão achamos indispensável transcrevê-los.

Carnaval baiano

*Você sabe o que os baianos tinham no carnaval no século XIX? Acredite se quiser: ópera. Os grupos saíam às ruas. **As ruas** estavam enfeitadas. A influência da cultura negra era ainda tímida. Presenciamos hoje **a cultura negra**. Até os anos 1950, havia o **carnaval branco**. O carnaval branco acontecia nos clubes. O carnaval negro ocorria nas ruas. Houve então a revolução do trio elétrico. **O trio elétrico** alavancou multidões multicoloridas atrás dele. (grifos dos autores)
(BELTRÃO & GODILHO, 2006: 184)*

Uma história feita de borracha

*Um ensaio fotográfico mostra a cara do Brasil ao retratar as borracharias e seu design interior pelas ruas e beiras de estradas do país afora
À primeira vista, uma borracharia típica é um cenário absolutamente caótico — sujo, bagunçado, com instrumentos por todos os lados. Um olhar mais próximo pode revelar muitas outras leituras desse ambiente que quase sempre só observamos de fora. Para o fotógrafo e autodenominado andarilho Ed Viggiani, as borracharias não passam despercebidas. Viggiani, documentarista e fotojornalista há 25 anos, começou a fotografá-las há dez anos em viagens pelo país. E não parou. [...]
(Laura Somoggi. In revista *Estilo Peugeot*. São Paulo, Editora Livre, julho de 2003 in: BELTRÃO & GODILHO, 2006: 184)*

Por mais desatento que possamos estar, ou por mais descompromissados que possamos ser com as questões raciais, não dá para aceitar que a presença ou a escolha desses dois textos tenham sido de forma aleatória e gratuita. O que tem a ver borracharia com as mil faces do Brasil? Ainda que não esteja expresso no conjunto textual, acreditamos que a linguagem aqui utilizada sirva para um único propósito: associar a cultura negra, destacada no texto sobre o carnaval baiano, com os adjetivos *sujo*, *bagunçado*, enfim, cenário caótico da borracharia que é, via de regra, preta. Há ainda,

nesse capítulo dedicado à diversidade cultural brasileira, mais quatro textos, todos trazendo informações sobre os imigrantes europeus e japoneses. Resumindo: as mil faces do Brasil são representadas por um único grupo: os imigrantes não-negros.

A concepção da diversidade

O mito da miscigenação das três raças é sustentação para o tratamento da diversidade nos diversos textos que versam sobre formação ou constituição do povo brasileiro, como havia sido proposto por VON MARTIUS (1845) em sua monografia, que atribuía ao povo português, legítimo representante dos brancos, a responsabilidade de conduzir os destinos da nação. A citação abaixo resume a linguagem utilizada nos livros didáticos para tratar a diversidade lingüística e cultural brasileira.

Há quem diga que os europeus são brancos, os africanos pretos, os asiáticos amarelos e os índios cobreados. Mas não é bem assim: ninguém tem uma cor pura. Uns são mais claros, outros mais escuros, outros morenos. Todos são bonitos ou feios, porque isso de beleza não depende da cor. Nós, brasileiros, nos orgulhamos muito de ser um povo mestiço, na carne e no espírito. (RIBEIRO, D. A Humanidade. In: TKAZAKI, 2006:26)

De acordo com o nosso julgamento, não é por simples opção de organização textual que um autor de livro didático traz, na mesma unidade, textos tão antagônicos entre si como, por exemplo, Zumbi dos Palmares, Lampião e Anita Garibaldi (TKAZAKI, 2006: 98, 106-109 e 118). Enquanto Anita Garibaldi recebe o título de heroína de dois mundos, e adjetivos enaltecedores como valente, apaixonada e republicana idealista como legítima representante dos brancos, Zumbi, representante dos negros, e Lampião, representante dos mestiços, são descritos como criminosos, homens cruéis, sanguinários, figura nociva à paz, facínoras capazes de fazer mal até aos seus. Vejamos como os textos se reportam aos heróis não-brancos:

“Tornando-se o grande líder dos Palmares, Zumbi militarizou a vida do quilombo”. (...) Com o tempo, os palmerinos passaram a organizar expedições aos engenhos mais próximos para raptar escravos. Esses eram escravizados pelos quilombolas, e só ganhavam liberdade se, por sua vez, capturassem outros escravos, dessa maneira, o sistema se expandia” (CALDEIRA, J. Quilombo dos Palmares. In: TKAZAKI, 2006: p. 98)

Não dá para enumerar as atrocidades cometidas por Lampião. Sob o escudo da vingança, ele tornou-se um “expert” em “sangrar” pessoas, enfiando-lhes longos punhais corpo adentro entre a clavícula e o pescoço. E consentiu que marcassem rostos de mulheres com ferro quente. Arrancou olhos, cortou orelhas e línguas. (NESTLEHNER, W. Cangaceiro Idolatrado. In: TAKAZAKI, 2006: 1007)

Além da disparidade entre a adjetivação e caracterização empregada, a razão da luta dos heróis citados ganha sentidos diferentes nos textos. Tanto Anita quanto Zumbi e Lampião usavam armas e faziam as mesmas coisas em favor do mesmo objetivo: defendiam os oprimidos e lutavam pela liberdade. Entretanto, da forma como foram escritos não dá para se chegar a essa conclusão, pois a linguagem usada para descrever os atos dos heróis são estereotipadas. Para Anita, todos os elogios possíveis, sem questionamentos, pois ela seria incapaz de cometer erros ou atrocidades. Para Zumbi, legítimo representante da raça inferior, e Lampião, representante da raça degenerada, o oposto: seus feitos, por princípio de origem racial, jamais serão bons e louváveis. Essa linguagem estereotipada, permite-nos dizer que os textos presentes nos livros analisados não se limitam a dar uma informação ou narrar fatos históricos, mas é responsável por apresentar um modelo cultural homogêneo e legitimador da discriminação.

Convém perguntar: estes textos refletem a real diversidade brasileira? Tomando-se por base a história da formação do povo brasileiro e respectivas manifestações culturais presente na sociedade, é evidente que não. Todavia, para os livros didáticos analisados, sim. Em todos eles, a cultura afrobrasileira e respectivos descendentes de africanos simplesmente não existem.

Conclusão

A não-visibilidade sobre os elementos da cultura, da história, do modo de ser, pensar e agir dos negros, configura-se, desta maneira, numa linguagem discriminatória e racista quando contrastada com a forma como foi representada a mesma relação com os povos imigrantes. Vemos, desta forma, que a estratégia para dar continuidade ao processo de discriminação do negro iniciada pelo IHGB¹ ganhou uma nova fórmula,

¹ O que é ensinado nas escolas e o que oficialmente faz parte da historiografia do nosso país tem ligação direta com a criação do IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Tendo como modelo o Institut Historique francês, o IHGB assumiu, de acordo com PICCOLI, (2007) a missão reservada aos estabelecimentos do gênero: a produção de um saber oficial, a construção de uma história nacional, uma árvore genealógica que relacionasse nomes e acontecimentos e permitisse compor um passado comum para esse império imenso e desigual.

talvez mais perniciosas que as anteriormente utilizadas, porque toma como padrão os brancos europeus e nega, pelo silenciamento, a existência do patrimônio cultural negro em todos os seus aspectos e manifestações. Como nos diz CAMACHO (2001), o livro didático impõe arbitrariamente a cultura dominante que, no nosso caso específico, é defendida e fomentada pelas instituições governamentais, que só admite como boa e superior a raça branca. Por consequência, o mito da democracia racial, estabelecido a partir de FREYRE (década de 1930)² serve de orientação pedagógica para os autores tratarem os temas como discriminação, preconceito e racismo. Dizemos tratar porque acreditamos que o silêncio observado a respeito desses temas seja uma forma de linguagem, nunca neutra, mas temporal, social e culturalmente situada e motivada.

De uma ou outra maneira, o que nos parece certo é que os autores dos livros didáticos, ao optarem por não abordar as complexidades das culturas africanas, não só tratam a língua e a história de formação do povo brasileiro de maneira estereotipada, sob a perspectiva eurocêntrica, como provoca um esvaziamento cultural, histórico e lingüístico que não temos condições de avaliar. Talvez esteja aí uma das explicações para a resistência dos professores e da sociedade em geral em aceitar como válidas as variedades lingüísticas dos negros. Os pressupostos que orientam a concepção dos livros didáticos de Língua Portuguesa, ainda são, como nos ensina CAMACHO (2001), o da privação cultural e da deficiência verbal, que desloca a causa do fracasso escolar da escola para o aluno. “Em termos lingüísticos, acredita na estratégia erradicacionista do ensino compensatório, que procura liquidar as formas da variedade não-padrão, suprimindo a lacuna com outras alternativas, próprias da norma culta” (CAMACHO, 2001: 71-72).

Referências

BELTRÃO, Eliana Santos GONDINHO, Tereza. (2006) **Novo diálogo: Língua Portuguesa**. 1 ed. São Paulo: FTD, (Coleção novo diálogo: Língua Portuguesa)

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa / Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, 2007. 152 p. – (Anos Finais do Ensino Fundamental).

² Freyre, Gilberto. Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal, Rio de Janeiro, Schimidt.1933.
Freyre, Gilberto. Sobrados e Mucambos, Rio de Janeiro, Editora Nacional.1936.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC/SEF

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997) **Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural**, – Brasília : MEC/SEF, 164p.

BRASIL.. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.

CAMACHO, Roberto Gomes (2001). **Sociolinguística (parte II)** In: MUSSALIM F. & BENTES, A. C. (orgs.). Introdução à Linguística: domínios e fronteira, V. 1- São Paulo: Cortez,

DELMANTO, Dileta & CASTRO, Maria da Conceição (2006). **Português: Idéias e Linguagens**. 5ª Série. 12 ed. reform. Livro do Professor. São Paulo: Saraiva, 2007.

FERNANDES, José Ricardo Oriá (2005). **Livro didático e a Pedagogia do Cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Seculum. Revista de História Nº 13; João Pessoa, jul/dez.. 121 a 131

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von (1845). **Como se deve escrever a História do Brasil**. Revista do IHGB. Rio de Janeiro 6 (24): 389 - 411. Janeiro de 1845. (Revista Trimensal de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. N. 24, janeiro de 1845). Divulgado em:
<http://www.cesargiusti.bluehosting.com.br/Centralit/TBLB/Texts/3-333.htm>

OLIVA, Anderson Ribeiro (2003). **A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática**. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, no 3, pp. 421-461

PESSOA, Maria do Socorro (2007). **Políticas da Diferença e Desigualdades Sociais: Discussões Inadiáveis na Formação de Professore para as Séries Iniciais dos Interiores Multiculturais do Brasil**. Anais do I SIPE – Primeiro Seminário sobre a problemática Educacional do Brasil e de Portugal. Faculdade de Psicologia Educacional da Cidade do Porto em Portugal. Págs. 15 a 48 em maio de 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia, et ali (2003). **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun.

TAKAZAKI, Heloisa Harue (2006). **Linguagem do Século XXI: Língua Portuguesa – 6ª série – ensino fundamental – livro do professor** . Ilustradores Silmara Simone, Reinaldo Aparecido Rosa, 2 ed. São Paulo: IBEP (Coleção Vitória Régia)