

## IDEOLOGIA E RACISMO: Análise de discurso sobre a recepção de leituras de obras infanto-juvenis

Débora Cristina de Araujo<sup>(\*)</sup>

### RESUMO

O presente trabalho propõe uma interpretação da ideologia racista envolta nos discursos proferidos por professoras e crianças a respeito de obras literárias infanto-juvenis, utilizando a Hermenêutica de Profundidade como metodologia. No que se refere à análise formal (2ª fase), foi realizado estudo de campo em três turmas de quartas séries de uma escola municipal, que consistiu em presenciar, gravar e transcrever oito aulas de leitura. Nos episódios analisados neste artigo foram observadas várias estratégias ideológicas na interpretação das mensagens dos livros como, por exemplo, a *estigmatização*, responsável por reforçar pré-concepções e estereótipos a respeito da história e cultura afro-brasileira e africana.

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

### **IDEOLOGY AND RACISM: DISCOURSE ANALYSIS ON THE RECEPTION TOWARDS READING CHILDREN'S LITERATURE BOOKS**

#### ABSTRACT

This paper proposes an interpretation of the racist ideology wrapped in speeches by teachers and children about literary works for young people, using the Depth Hermeneutics as methodology. With regard to the formal analysis (2<sup>nd</sup> phase), field study was conducted in three groups of 4<sup>th</sup> graders of a municipal school, which witnessed, recorded and transcribed eight reading lessons. In the episodes analyzed in this paper, several strategies were observed in the interpretation of ideological messages of the books, for example, stigmatization, responsible for reinforcing preconceptions and stereotypes about the history and culture African-Brazilian and African people.

**Keywords:** Children's literature, Race relations, Ideology, Discourse, Depth hermeneutics.

### **IDÉOLOGIE ET RACISME: UNE ANALYSE DU DISCOURS SUR LA RÉCEPTION DE LECTURES d'OEUVRES POUR LES ENFANTS ET LES JEUNES RÉSUMÉ**

#### RÉSUMÉ

Cet article propose une interprétation de l'idéologie raciste enveloppé dans des discours par les enseignants et les enfants sur les œuvres littéraires pour les jeunes, en utilisant les herméutique de profondeur que d'une méthodologie. En ce qui concerne l'analyse formelle (2<sup>e</sup> étape), étude sur le terrain a été menée en trois groupes de 4<sup>e</sup> année d'une salle de l'école, qui était à témoin, d'enregistrer et de transcrire les huit leçons de lecture. Dans les épisodes analysés dans ce document plusieurs stratégies ont été observées dans l'interprétation des messages idéologiques des livres, par exemple, la stigmatisation, responsable de l'application des idées préconçues et les stéréotypes sur l'histoire et la culture afro-brésilienne et africaine.

**Mots-clés:** Littérature pour la jeunesse, Relations raciales, Idéologie, Discours, Herméutique de profondeur.

A comunicação, marca da interação verbal entre seres humanos, pode ser identificada como uma das formas latentes por meio do qual o racismo manifesta-se (VAN DIJK, 2008a). É o

---

<sup>(\*)</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) na linha de Políticas Educacionais. Mestra em Educação pela UFPR. Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas (2006) e graduada em Letras – Português/Inglês (2003). Professora da rede estadual do Paraná. Desenvolve pesquisa sobre diversidade étnico-racial no Programa Nacional de Biblioteca da Escola. Tem atuado também em estudos sobre relações raciais, literatura infanto-juvenil e racismo discursivo.

recurso, em primeira instância, utilizado para rotular, hierarquizar ou estigmatizar grupos humanos. É partindo desta constatação que o presente trabalho apresenta partes dos resultados de uma pesquisa voltada para a interpretação da ideologia envolta em discursos proferidos por crianças e professoras a partir da leitura de obras-literárias infanto-juvenis que apresentavam personagens negras.

A proposta de interpretação da ideologia parte do estudo de John B. Thompson (2002) sobre a cultura de massa, reconhecendo-a como formas simbólicas. Tais formas simbólicas são, para o autor, “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (p. 79). No âmbito deste artigo, as formas simbólicas analisadas referem-se aos livros literários infanto-juvenis disponibilizados nas bibliotecas das escolas.

O mesmo autor defende um conceito “negativo” de ideologia, definindo-a como algo o que “pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer relações de poder que são sistematicamente assimétricas” (p. 16). Sendo assim, no que se refere à produção, difusão e recepção/ interpretação de obras literárias infanto-juvenis, a proposta de investigar a ideologia teve como objetivo evidenciar se há o estabelecimento de uma hierarquia entre grupos humanos (neste caso específico, entre brancos e negros).

Para tanto, o presente estudo fez uso da metodologia proposta pela Hermenêutica de Profundidade (HP) de Thompson (2002), que se constitui em uma estrutura analítica orientada para a interpretação dos “fenômenos culturais, isto é, para a análise das formas simbólicas em contextos estruturados” (p. 33). Este referencial metodológico compreende três fases distintas, mas que se complementam: *análise sócio-histórica*, que se interessa pelas condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas; *análise formal ou discursiva*, que compreende um estudo voltado às construções das formas simbólicas; e *(re)interpretação* que se constrói a partir dos resultados da análise sócio-histórica e a análise formal ou discursiva, tendo seu foco de interesses sobre a “explicitação [...] do que é dito ou representado pela forma simbólica” (p. 34). Neste trabalho, a proposta é de apresentar apenas os aspectos relacionados à segunda e à terceira fase, compreendendo *análise formal ou discursiva* e *(re)interpretação* da ideologia, respectivamente.

E para se estabelecer tal metodologia, a interpretação dos resultados contou ainda com um arcabouço teórico-interpretativo, também desenvolvido por Thompson (2002), pelo qual, segundo

ele, a ideologia opera comumente. O quadro a seguir busca identificar a estrutura dos modos e estratégias de operação da ideologia:

**QUADRO 1. Modos de operação da ideologia**

Modos gerais	Estratégias típicas de construção simbólica
<p><b>Legitimação:</b> formas simbólicas são representadas como justas e dignas de apoio, isto é, como legítimas.</p>	<p><b>Racionalização:</b> cadeia de argumentos racionais que justificam as relações, tendo como objetivo a obtenção de apoio e persuasão.</p> <p><b>Universalização:</b> interesses de alguns são apresentados como interesses de todos.</p> <p><b>Narrativização:</b> o presente é tratado como parte de tradições eternas, que são narradas com o objetivo de mantê-las.</p>
<p><b>Dissimulação:</b> formas simbólicas são representadas de modos que desviam a atenção, ocultação, negação ou ofuscação de processos sociais existentes.</p>	<p><b>Deslocamento:</b> transferência de sentidos, conotações positivas ou negativas, de pessoa ou objeto a outro(a).</p> <p><b>Eufemização:</b> ações, instituições ou relações sociais são referidas de forma a suavizar suas características de valoração mais positiva.</p> <p><b>Tropo:</b> uso figurativo das formas simbólicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Sinédoque:</b> tropo caracterizado pelo uso do todo pela parte, do plural pelo singular, do gênero pela espécie, ou vice-versa.</li> <li>– <b>Metonímia:</b> tropo caracterizado pelo uso de atributo ou característica de algo para designar a própria coisa.</li> <li>– <b>Metáfora:</b> tropo que consiste na aplicação de termo ou frase a outro, de âmbito semântico distinto.</li> </ul> <p><b>Silêncio:</b> ocultação ‘do processo social de desigualdade racial’ (SILVA, 2008a).</p>
<p><b>Unificação:</b> construção de identidade coletiva, independentemente das diferenças individuais e sociais.</p>	<p><b>Estandantização (padronização):</b> as formas simbólicas são adaptadas a determinados padrões, que são reconhecidos, partilhados e aceitos.</p> <p><b>Simbolização da unidade:</b> símbolos da unidade, de identidade e identificação coletivos são criados e difundidos.</p>
<p><b>Fragmentação:</b> segmentação de grupos ou indivíduos que possam significar ameaça aos grupos detentores do poder.</p>	<p><b>Diferenciação:</b> ênfase em características de grupos ou indivíduos de forma a dificultar sua participação no exercício do poder.</p> <p><b>Expurgo do outro:</b> construção social de inimigo, a que são atribuídos características negativas, ao qual as pessoas devem resistir.</p> <p><b>Estigmatização:</b> ‘a desapropriação de indivíduo(s) ou grupo(s) do exercício de sua humanidade pela valorização de uma deficiência ou corrupção de alguma condição física, moral ou social’ (ANDRADE, 2004, p. 107-108).</p>
<p><b>Reificação:</b> processos são retratados como coisas. Situações históricas e transitórias são tratadas como atemporais, permanentes e naturais.</p>	<p><b>Naturalização:</b> fenômeno social ou histórico é tomado como natural e inevitável.</p> <p><b>Eternalização:</b> fenômeno social ou histórico é tomado como permanente, recorrente ou imutável.</p> <p><b>Nominalização:</b> transformação de partes de frases ou ações descritas em nomes, ou substantivos, atribuindo-lhes sentido de coisa.</p> <p><b>Passifização:</b> uso da voz passiva que leva à retirada das ações.</p>

Fonte: SILVA, Paulo, 2008b, p. 44.

Para Thompson (2002), tais formas simbólicas não representam, *a priori*, ideológicas. Neste sentido, duas ressalvas são apontadas pelo autor: (1) não se pode identificar os modos (cinco considerados como gerais) como sendo os únicos pelos quais a ideologia opera: sua intenção é exemplificar os tipicamente associados; (2) nem sempre tais estratégias ou modos podem ser consideradas intrinsecamente ideológicas: só o serão se estiverem servindo para estabelecer relações de dominação.

Os resultados evidenciados neste trabalho utilizaram como suporte interpretativo muitos dos referidos modos e estratégias de operação da ideologia, articulados com estudos elaborados por Teun A. van Dijk (2008a, 2008b) sobre as estruturas e estratégias dos textos e conversas racistas. Por meio das proposições desse autor foi possível apreender com maior propriedade as mensagens em seus contextos e identificá-las como sendo marcas de relações raciais hierárquicas. Alguns aspectos apontados por van Dijk como objetivos para estudos como esse foram os motivos pelos quais houve a opção teórica, neste trabalho, de associar sua teoria, oriunda do campo da Análise de Discurso Crítica (ACD), com a proposta de interpretação da ideologia de Thompson (2002):

[...] a maioria dos tipos de ACD fará perguntas sobre o modo como as estruturas específicas do discurso são organizadas para reproduzir a dominação social, quer façam parte de uma conversação, quer façam parte de uma reportagem jornalística ou de outros gêneros e contextos. Dessa forma o vocabulário típico de muitos estudiosos da ACD apresentará noções como ‘poder’, ‘dominação’, ‘hegemonia’, ‘ideologia’, ‘classe’, ‘gênero’, ‘raça’, ‘discriminação’, ‘interesses’, ‘reprodução’, ‘instituições’, ‘estrutura social’ e ‘ordem social’, além das noções analíticas do discurso mais familiares (VAN DIJK, 2008a, p. 116).

Para o autor, é no discurso que se verifica grande parte da dimensão cognitiva do racismo, pois é adquirido e aprendido “e isso normalmente ocorre através da comunicação, ou seja, através da escrita e da fala” (p. 135). O autor propõe alguns “princípios organizadores globais do racismo” (2008b, p. 18) que se manifestam, por meio do discurso:

- enfatizam os aspectos positivos do Nós, do grupo de dentro;
- enfatizam os aspectos negativos do Eles, do grupo de fora; [...]
- a repetição de pontos negativos nas histórias cotidianas;
- a expressão de estereótipos na descrição dos membros do grupo étnico;
- a escolha de pronomes demonstrativos distanciadores (‘aquelas pessoas’);
- metáforas negativas [...];
- ênfases hiperbólicas nas propriedades negativas Deles [...];
- eufemismo para o Nosso racismo: ‘descontentamento popular’;
- falácias argumentativas na demonstração das propriedades ruins Deles (p. 18-19).

Como o autor destaca, tais elementos referem-se a alguns dos exemplos possíveis que se pode verificar na produção discursiva. Com a indicação do suporte teórico-metodológico, a seção seguinte busca explicitar os resultados obtidos por meio do trabalho de campo, que consistiu na gravação de oito aulas de leitura de três turmas de quartas séries<sup>1</sup> do ensino fundamental. A pesquisa, realizada entre maio a julho de 2009, teve a participação de duas professoras (sendo que uma foi a professora que maior tempo participou) e aproximadamente 55 crianças.

## 1. ANÁLISE, RESULTADOS E (RE)INTERPRETAÇÃO DA IDEOLOGIA

Para proceder à transcrição dos discursos produzidos, este estudo fez uso, em grande parte, do modelo proposto por Luiz Paulo da Moita Lopes (2002), que convencionou os seguintes códigos:

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

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

- M<sup>1</sup>, M<sup>2</sup>, M<sup>3</sup>, etc. – para meninas cujos nomes não são conhecidos;
- G<sup>1</sup>, G<sup>2</sup>, G<sup>3</sup>, etc. – para garotos cujos nomes não são conhecidos.

E em algumas situações foi utilizado também G<sup>n</sup> e M<sup>n</sup>, considerando a dificuldade de identificação até dentro de uma sequência numérica. Outro procedimento utilizado por Moita Lopes (2002) também foi adotado nas transcrições. Assim como o autor, a proposta de analisar os discursos produzidos não pretende incidir em consequências de culpabilização ou exposição de nenhum dos indivíduos. Portanto:

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

---

<sup>1</sup> Nomenclatura utilizada para designar o que hoje são os quintos anos do ensino fundamental.

As categorias apresentadas a seguir buscam elucidar a ideologia presente em discursos produzidos a partir da leitura dos contos *Ulomma* (SUNNY, 2005), *Okpija* (SUNNY, 2005) e *Kiriku e a feiticeira* (BENJAMIN *et al.*, 2006) sendo que esse último é também o título do filme que foi exibido nas semanas subsequentes.

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

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

- 1 **P:** Ela também / mora na África, tá, ela faz parte de uma tribo /
- 2 e, a gente vai observar / que neste conto acontece também algumas situações
- 3 que a gente tem que pensar, tá? Então, eu quero que vocês prestem bastante
- 4 atenção, não quero que vocês conversem agora, porque a gente vai //
- 5 conversar [...]

Já na aula anterior, um aspecto havia sido evidenciado no discurso da pedagoga: a ideia de África tribal. Um recurso utilizado historicamente para a construção depreciativa da imagem do continente africano é a sua associação com a ideia de tribo. Historicamente esse termo sofreu alterações na sua aplicação semântica, embora etimologicamente o vocábulo tenha como significado “grupo racial unido pela mesma língua, tradições e costumes e que vivem em comunidade sob um ou mais chefes” (LUFT, 2000, p. 651) sendo, portanto, passível de associação a qualquer grupo étnico. Porém, escolhas ideológicas marcam a sua real aplicação: generalizadamente não se encontra em exemplos midiáticos, sobretudo, expressões como “conflitos tribais” associados a guerras civis ocorridas na história recente europeia (como a guerra da Bósnia e antiga Iugoslávia, por exemplo) mas, frequentemente, é possível identificá-la quando a referência é feita a grupos étnicos de países africanos. Um estudo italiano, de Bernardo Bernardi (1998), aponta elementos relevantes na correlação entre África e tribo:

No curso dos últimos cem anos da História da África se chegou à adoção dos conceitos de etnicidade e de etnia, pelo refuto ao uso, antes prevalente, de tribo e tribalismo. A palavra tribo, já obsoleta, foi ‘repescada’, na metade do século XIX pelos antropólogos evolucionistas, da linguagem bíblica e latina para indicar a organização de parentesco dos ‘povos primitivos’. Na Bíblia as ‘doze tribos de Israel’ afirmam a descendência de todos do patriarca Jacó. Na antiga Roma monárquica a tribo – *tribus* – era uma espécie de bairro pois indicava a distribuição territorial do parentesco, distinto em tribo urbana e tribo rústica ou do campo. O termo foi largamente aplicado às sociedades tradicionais africanas, mas a atribuição percebida de sentidos negativos torna-se ofensiva. No mesmo campo

antropológico é descartada quando a concepção evolucionista de povos primitivos foi considerada errada. Na África independente o termo *tribo* soa impróprio e seu derivado tribalismo assumiu o significado sinônimo de atitudes conservadoras e retrógradas contrárias ao progresso político ou, comumente, com interesse pessoal a favor de parentes ou do próprio eleitor. (BERNARDI, 1998, p. 47).

Neste sentido, a escolha pelo vocábulo “tribo” ao invés de “grupo étnico”, “civilização” ou “nação”, por exemplo, denota uma negação da possibilidade de reconhecimento de um grupo humano como sendo civilizado, participante de um mesmo patamar que o identifica como ser de características humanas. É o que afirma Augustinho Portera (2000): “[o] uso do termo tribo é criticado por relacionar-se a abordagem exterior e folclórica de povos africanos, contribuindo para mediar a imagem preconceituosa e estereotipada do ‘selvagem violento e primitivo’” (p. 138-139). Em análise de notícias jornalísticas da imprensa europeia, van Dijk (2008a) identifica marcas do racismo por meio das escolhas lexicais:

Assim, a imigração é sempre definida como um problema fundamental, e nunca como um desafio, muito menos como um benefício para o país, frequentemente é associada a um fardo financeiro. [...] O crime, ou os tópicos relacionados ao crime, tais como as drogas, são quase sempre entre os primeiros cinco retratos das minorias – inclusive focando no que é tido como crimes étnicos ‘típicos’, tais quais tráfico e venda de drogas, mas também definido como ‘terrorismo’ político [...] (VAN DIJK, 2008a, p. 146).

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

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

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

Mais uma vez a reiteração da África e das pessoas que lá vivem como sendo membros de grupos relegados a uma representação social inferiorizada é verificada nesse momento. Mesmo ao

ouvir – ou não ouvir, devido a distância entre ambas – de uma aluna da 4<sup>a</sup> C<sup>2</sup> a substituição do termo “tribo” por “aldeia”, a professora não reconhece a diferença semântica entre as duas palavras. Por três vezes a aluna troca o termo, o que sugere que seu entendimento sobre os efeitos que o vocábulo tribo representa foi ampliado provavelmente por meio de algum comentário de outra professora ou por meio de formação específica<sup>3</sup>.

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

- **P:** A Okpija e a Ulomma são parecidas?  
[...]
- **M<sup>1</sup>:** Que a Okpija ela morava numa aldeia e a Ulomma num castelo.
- **P:** E que mais?  
[...]
- **P:** Então ela se achava muito, é isso?
- **AS:** É.
- **M<sup>2</sup>:** Ela se achava a gostosona só por causa ela era a mais bonita da...
- **M<sup>1</sup>:** Da aldeia!
- **M<sup>2</sup>:** Da tribo.
- **M<sup>1</sup>:** Eu num acho.

A professora não reconhece, mais uma vez, a preferência da aluna pela utilização do vocábulo. Mesmo considerando o fato de o conto não ter feito nenhuma menção ao local onde a história acontece como sendo uma tribo, a citação é constante. Observando os modos de operação da ideologia que, segundo Thompson (2002), podem operar – em circunstâncias particulares – para estabelecer relações assimétricas de poder, a correlação possível entre “África tribal” e ideologia é que há uma estratégia de *narrativização*, ou seja, “a expressão de idéias legitimadoras em histórias que retratam o passado e tratam o presente como tradição eterna e aceitável” (SILVA, 2008b, p. 46). A ênfase na construção de uma imagem do continente africano como primitivo reitera a uma *narrativização* de atraso e falta de desenvolvimento. E tal estratégia relaciona-se com outras duas: à *naturalização*, por reificar “um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode[ndo] ser tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais” (THOMPSON, 2002, p. 86) e a *eternalização*, ou seja, “costumes, tradições e instituições que parecem prolongar-se indefinidamente em direção ao passado, de tal forma que [...] adquirem,

---

<sup>2</sup> Sua voz não aparece na gravação neste momento.

<sup>3</sup> Um vídeo de bastante circulação nas escolas e cursos de formação de professoras(es) (além da televisão) chamado “A cor da cultura” apresenta uma pesquisa feita com dez pessoas de uma grande cidade sobre a imagem que têm da África. Utilizando os vocábulos: desenvolvimento X atraso, saúde X doença, riqueza X pobreza, instabilidade política X estabilidade política, tribo X civilização, as pessoas deveriam escolher as palavras que mais representavam a imagem de África. E o resultado apontou que a maioria das pessoas identifica o continente como palavras de sentido negativo. Esse vídeo foi por alguns anos veiculado no canal *Futura*, uma outra possível fonte para essa aluna que fez a intervenção durante a aula.

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

Dessa maneira, é adequado afirmar que a ideologia está operando de forma a construir, manter e sustentar relações de dominação no que se refere ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana por meio da literatura infanto-juvenil. Isto pode ser a revelação de uma prática pedagógica constante, não só no contexto pesquisado, mas também na atuação em outras escolas de realidades diferentes.

#### ***b) A ideologia da branquidade como norma***

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

- 1 G<sup>1</sup>: Parece uns macaquinho (Risos)
- 2 G<sup>2</sup>: Batendo, né? (Risos).
- 3 G<sup>1</sup>, G<sup>2</sup>: ( ).
- 4 G<sup>1</sup>: Parece uns macaco, cara!
- 5 G<sup>n</sup>: Todos macaquinhos!
- 6 G<sup>3</sup>: Ó o pai do Kiriku ali!
- 7 G<sup>3</sup>: Ó o pai do Kiriku!
- 8 G<sup>1</sup>: É o pai do Kiriku?
- 9 G<sup>3</sup>: Ali, ó!
- 10 G<sup>1</sup>: Kiriku! (Risos)
- 11 G<sup>2</sup>: É o Kirikão! (Risos)
- 12 G<sup>2</sup>: É o pai dele! Parece ( ).
- 13 G<sup>n</sup>: Todos macaquinhos!
- 14 P: Gostaram do filme, gente?
- 15 AS: Sim!
- 16 P: Legal, né?
- 17 G<sup>1</sup>: Professora, traz mais filme igual este.
- 18 G<sup>2</sup>: Traz o Negrinho do Pastoreiro!
- 19 P: Então olha só, gente, ( ) final, né? O que que vocês acharam do filme?

Os comentários feitos pelas crianças não foram tema de pauta do debate que a professora desenvolveu na sequência. Para estabelecer a interpretação sobre esse episódio, será preciso descrever alguns aspectos sobre a professora e os produtores do discurso. A professora, que estava

de pé ao lado do aluno que emitiu o primeiro comentário (linha 1), continuou ali até o momento quando outro aluno fez o comentário sobre o pai de Kiriku (linha 11). A posição de ambos era próxima à porta que se localizava à frente da sala, ao passo que eu – que ouvi o comentário independentemente de ter sido captado pelos dois gravadores (e o foram) – estava no fundo da sala em uma fileira do meio. Diante disso, é possível propor três hipóteses acerca do silêncio por parte da professora: (i) ela não ouviu tais comentários (o que de certa forma parece impossível, dada a distância); (ii) ela não considerou relevante o tema e/ou concordou que as ilustrações realmente indicaram características daqueles homens parecidas com as de macacos; ou, ainda (iii) por não saber como encaminhar a situação, optou por ignorar ou *silenciar-se* diante do fato.

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

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

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

A *naturalização* (THOMPSON, 2002) com que o fato ocorre e é ignorado reitera a constatação do autor de que a branquidade atua de modo a não reconhecer o que não se relaciona com sua construção identitária. Assim, se acrescentada de outras estratégias e modos de operação da ideologia, é válido caracterizar esse episódio como uma marca da ideologia racista operando de maneira latente por meio da recepção de formas simbólicas. Sobretudo o *expurgo do outro*, *estigmatização* e *silêncio* são os modos mais evidentes pelos quais foi possível interpretar tal microcena.

Do ponto de vista da construção discursiva, sob a perspectiva de van Dijk (2008a, 2008b), é possível identificar alguns dos *atos de fala* do episódio como marcadamente racistas por estabelecer uma base depreciativa de personagens negras, atuando diretamente na construção de esquemas que enfatizam o “Nós” como adequado à norma e o “Eles” como sendo relegado a uma categoria de não humano.

### c) Contextos pontuais ou artificiais: os limites no cumprimento da Lei 10.639/2003

Embora não seja explicitado nos textos da legislação da Educação das Relações Étnico-Raciais<sup>4</sup> que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deva estar inserido no currículo e não por meio de projetos pontuais, esta vem sendo uma preocupação constante dos estabelecimentos de ensino e instituições mantenedoras engajadas no efetivo cumprimento dos preceitos legais. Contudo, a aplicação pontual é uma prática ainda verificada em diversas escolas, como se a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana resumissem-se em datas ou semanas comemorativas (como o Dia Nacional da Consciência Negra, por exemplo). Com a apresentação dos momentos discursivos a seguir, será possível evidenciar que, mesmo havendo uma preocupação em inserir conteúdos relacionados à valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda há muitas dificuldades, o que acaba reforçando um modelo curricular eurocêntrico, pautado no entendimento de que a normatividade é branca e ocidental, restando às “minorias” indígenas e africanas (duas das grandes matrizes brasileiras) momentos específicos no conteúdo oficial escolar.

Na 4ª B, no dia 05/06/2009, a seguinte situação foi verificada:

- 1 **P:** Então olha só, nós vamos fazer uma produção sobre um outro conto e
- 2 como então aquele já passou um pouquinho talvez até é... não fique tão vivo
- 3 na nossa memória. / Mas eu vou contar hoje pra vocês
- 4 **G:** Dos Irmãos Green.
- 5 **P:** Não, não é sobre os Irmãos Green. É... é... eu vou contar um outro conto,
- 6 tá, e eu quero daí saber bem como é a opinião sobre esse conto. Ele é bem
- 7 interessante.

Nessa passagem, um aluno associa que a escolha por contos de origem europeia é uma constante, sabendo, inclusive, identificar nomes expoentes dessa matriz literária. Em outro dia, 19/06/2009, na 4ª A, as falas foram as seguintes:

- 1 **G:** Professora, tem que desenhar? [Que que a professora quer?
- 2 **Pq:** [Acho que a professora. Tem que ver com a professora o que que ela
- 3 pediu que eu num lembro.
- 4 **P:** Nas ilustrações que vocês trouxeram, as melhores ilustrações são pra
- 5 entregar pra [...] [pesquisadora], que [...] [ela] vai fotografar pra pôr num
- 6 trabalho que ela tá fazendo. Se tiver alguma frase também que tenha sido
- 7 bem interessante vou separar e entregar pra ela pra ela pra que ela possa
- 8 fazer o registro do material de vocês, tá? Então caderno aberto, por favor,
- 9 que ( ). Vou ver a *Ulomma* e a *Okpija*.
- 10 **M:** Da Magali não, professora?
- 11 **P:** Não. Daí a gente volta depois da depois das férias.

Houve alteração no planejamento das aulas de leitura das quartas séries em função desta pesquisa, o que interrompeu as atividades que a professora estava desenvolvendo em suas aulas. O

---

<sup>4</sup> Lei 10.639/2003; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Lei 11.645/2008.

que a aluna questiona é, portanto, relacionado ao conteúdo interrompido: o estudo das principais personagens da Turma da Mônica. Esta passagem evidencia que o trabalho com a literatura até então não tinha abordado especificamente obras que pregam a valorização da cultura afro-brasileira e africana, o que sugere a ideia de que os conteúdos seriam desenvolvidos em momentos futuros, principalmente próximo ao dia 20 de novembro.

Neste sentido, surge uma pergunta: como se desvencilhar das armadilhas do currículo (que têm base ideológica) que fazem com que os conteúdos relacionados a essa temática sejam concentrados em apenas um bimestre ou em momentos pontuais? Tal contexto chama a atenção por constituir-se como uma estratégia ideológica, a *padronização*, em que “formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica” (THOMPSON, 2002, p. 86). Em outras palavras, ao estabelecer que as temáticas da “diversidade” sejam abordadas em momentos específicos, as escolas, em geral, acabam por relegar tais discussões as suas “datas comemorativas”. E, além de compartimentalizar esses temas a momentos pontuais, essa estratégia acaba por impedir que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira – neste caso em específico – perpassasse todos os conteúdos de modo contextualizado e adequado às particularidades de cada disciplina. É o que aponta Gomes (2007) ao afirmar que:

Certamente, iremos notar que a questão da diversidade aparece, porém, não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas, sim, como um tema. E mais: muitas vezes, a diversidade aparece somente como um tema que transversaliza o currículo entendida como pluralidade cultural. A diversidade é vista e reduzida sob a ótica da cultura. (p. 28).

Refere-se, nesse caso, ao estabelecimento de um cânone curricular que omite ou restringe o espaço destinado ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, por exemplo, em favor de uma formação eurocêntrica.

Além dessa estratégia, outra que se vincula nesse caso é *diferenciação*, por promover a “ênfase em características de grupos ou indivíduos de forma a dificultar sua participação no exercício de poder” (SILVA, 2008b, p. 44). Essa estratégia tem relação com as escolhas de conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo que normalmente desconsideram possibilidades para além do modelo tradicional.

#### *d) Estética africana: os limites na representação estereotipada das personagens*

O episódio a seguir refere-se ao momento em que a professora apresenta à 4ª B, também no dia 05/06/2009, o conto que irá ler (*Okpija*).

- 1 **P:** Então olha só, eu vou contar a história o conto sobre a Okpija. Então olha
- 2 só, a Okpija é essa moça,

- [...]
- 3 **P:** Tá? Lembram que a... professora Charlotte havia comentado com vocês /  
 4 sobre a questão dos costumes, né? / Porque nós estamos falando de tribos  
 5 africanas / né, que nem nessa tribo, essa é a Ulomma, [o costume é, até pelo  
 6 sinal de nobreza, era /  
 7 **G<sup>n</sup>:** [Ui!  
 8 **M<sup>n</sup>:** [Deixa eu ver, professora.  
 9 **AS:** [( ).  
 10 **G<sup>n</sup>:** [Todas careca!  
 11 **G<sup>n</sup>:** [Ô professora, acho que essas mulher tá tudo sem ( ).  
 12 **P:** Manter a cabeça raspada.  
 13 **AS:** ( ).  
 14 **P:** E agora, olha só, neste outro nesse outro conto / já, a gente não percebe  
 15 mais que é um sinal de nobreza estar com a cabeça raspada, então  
 16 **G<sup>n</sup>:** ( ).  
 17 **P:** Então provavelmente aqui é uma outra tribo, né, e é... os enfeites já são  
 18 diferentes. Né, ela tem adornos no cabelo, / ela tem os colares, ela tem  
 19 pinturas no [corpo // né?  
 20 **G<sup>n</sup>:** [Professora, é implante, num é cabelo não, né?  
 21 **P:** Não, não é implante de cabelo. São os cabelos dela mesmo.

Além da ideia de tribo presente nessa passagem, outros elementos chamam a atenção: os comentários relacionados às características fenotípicas e estéticas das personagens (linhas 7, 10 e 11), e a hipótese de um aluno sobre as origens do cabelo da personagem Okpija (linha 20) evidenciam marcas do olhar ocidental, ou do *Nós* (nas palavras de van Dijk) sobre o *Eles*. O estranhamento presente nos comentários das crianças só ganha reforço com a argumentação rasa de que as diferenças entre uma e outra personagem são relacionadas às diferenças entre as “tribos”. Abaixo, ilustrações de ambas as histórias apresentam personagens negras retratadas em sua altivez, mas que foram insuficientes para impedir um olhar e interpretação estereotipados.

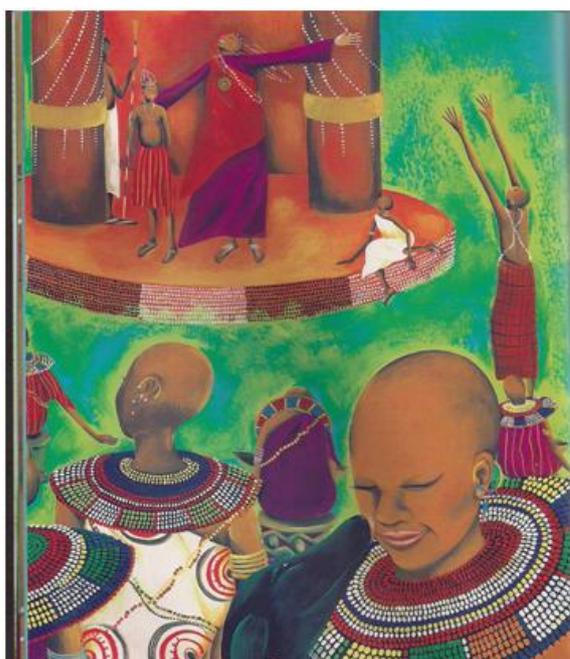


Figura 1. Ilustração do conto *ULOMMA*: a casa da beleza (p. 14).

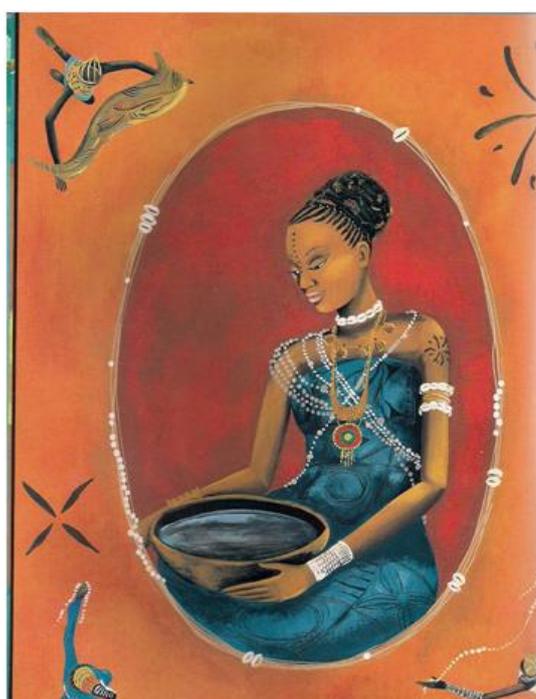


Figura 2 – Ilustração do conto *Okpija* (p. 30).



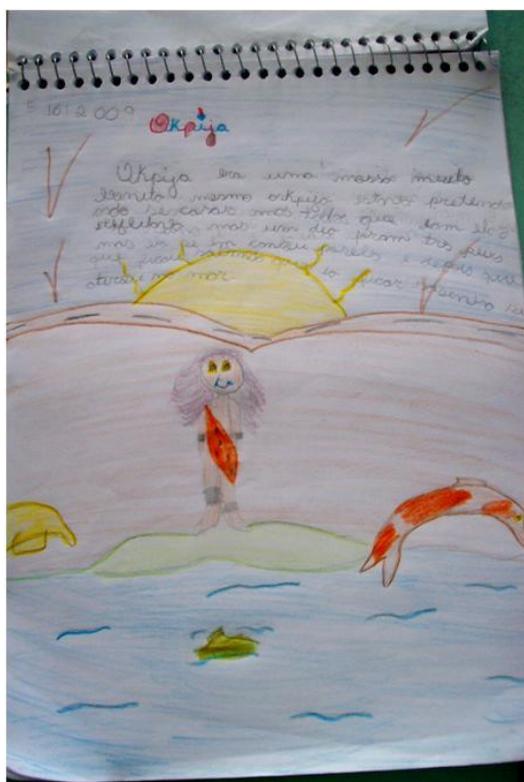
Estereótipos também se fizeram presentes em parte das ilustrações produzidas pelas crianças. A proposta (que partiu da professora) de ilustrar as histórias teria como objetivo ampliar as possibilidades de interpretação de recepção sobre a compreensão das crianças acerca das leituras realizadas.



**Figura 3.** Ilustração produzida por aluna/o sobre o conto Ulomma: a casa da beleza  
**Fonte:** Fotografia de caderno de aluna(o).



**Figura 4.** Ilustração produzida por aluna/o sobre o conto Okpija.  
**Fonte:** Fotografia de caderno de aluna(o).



**Figura 5.** Ilustração produzida por aluna/o sobre o conto Ulomma: a casa da beleza  
**Fonte:** Fotografia de caderno de aluna(o)



**Figura 6.** Ilustração produzida por aluna(o) sobre o conto Okpija.  
**Fonte:** Fotografia de caderno de aluna(o)

As duas primeiras imagens produzidas pelas crianças (figuras 3 e 4) evidenciam os efeitos de uma abordagem pedagógica que enfatiza a relação entre “tribal” e povos africanos. Mesmo que as ilustrações não apresentem tonalidade de pele condizente com as personagens, as vestimentas indicam marcas que associam as personagens a um contexto primitivo. Já nas figuras 5 e 6 a presença de uma formação eurocêntrica arraigada impede que a leitura de uma obra literária sob perspectiva diferente seja “lida” de modo mais aproximado de seu contexto de enredo e de produção. Tanto no que se refere às marcas físicas (tipo e cor dos cabelos, vestimentas, etc.) como às marcas de cenário (castelos, disposição e tipo de mobílias, entre outros) a presença de ideologia é explícita, dentre os quais se podem identificar alguns dos modos e estratégias em que ela opera:

a) *padronização*: no que se refere às ilustrações de personagens negras retratadas em contextos e com características europeias, fator influenciado, sobretudo, pelo fato de as crianças terem contato constante com um único grupo humano nos enredos literários;

b) *simbolização da unidade*: a recorrência de ilustrações que apresentam as personagens com características “tribais” ou, nas palavras de Thompson (2002, p. 86), “envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas”. Esta estratégia, como bem aponta o autor, relaciona-se diretamente com a *narrativização*, estratégia difundida para “tratar o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável” (p. 83). A aproximação está, portanto, no fato de símbolos, como as roupas feitas de peles de animais ou uma semi-nudez, por exemplo, serem associados constantemente como representação simbólica de grupos africanos, por firmar-se “na medida em que símbolos de unidade podem ser uma parte integrante da narrativa das origens que conta uma história compartilhada e projeta um destino coletivo” (p. 86).

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a dimensão dos dados produzidos/coletados, o que se apresentou neste artigo foi apenas uma compilação de alguns dos principais aspectos interpretados como ideológicos, já que se tratam de análises e interpretações feitas sob um prisma e olhar específicos. Contudo, concordando com Thompson (2002) no que se refere a pesquisas com esse perfil:

Afirmar que existe grande exigência para uma reflexão crítica desse tipo é um fato que não pode ser colocado em dúvida por ninguém que esteja familiarizado com as múltiplas formas de desigualdades e conflito, que permanecem como características generalizadas, explosivas e aparentemente intocáveis do mundo moderno. (THOMPSON, 2002, p. 417).

Assim, com as categorias aqui apresentadas foi possível afirmar que o processo de hierarquização brancas(os) – negras(os) se faz vigente no espaço escolar pesquisado pelo modo como produções midiáticas (filme e obras literárias) representam personagens negras e são recebidas e apropriadas pelas crianças e professora. Isso se deveu, em grande medida, à constante reificação feita em torno de um modelo literário canônico, o que dificultou a algumas crianças de reconhecerem a diversidade humana.

### 3. REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 25-43.
- BENJAMIN, Roberto *et al.* *A África está em nós*. João Pessoa: Editora Grafset, 2006. v. 2.
- BERNARDI, Bernardo. *África: Tradizione e Modernità*. Roma: Carocci, 1998.
- BRASIL. CNE/CP. Parecer 03/2004. Diretrizes Curriculares Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, aprovado em 10 mar. 2004. *Diário Oficial da União*, MEC/CNE/CEB, Brasília, 19 maio 2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B2A0A514E-6C2A-4657-862F-CD4840586714%7D\\_AFRO-BRASILEIRA.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B2A0A514E-6C2A-4657-862F-CD4840586714%7D_AFRO-BRASILEIRA.pdf)>. Acesso: 04 mar. 2010.
- BRASIL. MEC. Lei 11.465/2008. Altera a Lei 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, 29 mar. 2007, p. 01. Edição extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso: 23 jun. 2009.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs). *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-47.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- PORTERA, Agostinho. *L'Educazione Interculturale nella teoria e nella pratica: Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*. Padova: CEDAM, 2000.
- SILVA, Paulo Vinicius B. Projeto “Racismo e discurso na América Latina”: notas sobre personagens negras e brancas no discurso midiático brasileiro. In: *III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso (NAD) e o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFMG, 1º a 4 de abril de 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b.
- SUNNY. Okpija. *Ulolomma: a casa da beleza e outros contos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008a.
- \_\_\_\_\_. (Org.) Introdução. *Racismo y discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 11-24.

*Artigo recebido em: março de 2012.*

*Aprovado em: maio de 2012.*