

Diversidade e livro didático: rotas de fuga do monoculturalismo para o ensino da literatura¹

Diversity and textbook: escape routes from monoculturalism for teaching literature

Maria de Fátima Berenice da Cruz²

Resumo: Este trabalho tem como princípio a reflexão acerca da importância do Livro Didático na escola brasileira, estabelecendo um parâmetro contrastivo entre o nascimento do livro didático no Brasil no século XX com o seu rigoroso controle de produção e, por outro lado, as demandas oriundas dos movimentos sociais no século XXI por uma criação de um livro que atenda às necessidades de uma geração pluricultural. O trabalho examina no primeiro momento o processo legal da instituição do livro didático no Brasil, atentando para o estabelecimento na Educação brasileira de um material monocultural, justificando portanto o perfil reducionista atribuído ao livro didático. E no segundo momento o trabalho apresenta um estudo sobre uma coleção de livro didático de Língua Portuguesa, onde aparecem rotas de fuga do monoculturalismo do século XX, construindo aos poucos, através dos gêneros textuais, um material pluricultural com olhar voltado para a diversidade e, portanto, para uma educação antirracista.

Palavras-chave: Livro didático. Literatura. Pluriculturalismo.

Abstract: This work has as its principle the reflection on the importance of the Textbook in the Brazilian school, establishing a contrasting parameter between the birth of the textbook in Brazil in the 20th century with its rigorous production control and, on the other hand, the demands arising from social movements in the 21st century for the creation of a book that meets the needs of a multicultural generation. The work first examines the legal process of establishing textbooks in Brazil, paying attention to the establishment of monocultural material in Brazilian education, thus justifying the reductionist profile attributed to textbooks. And in the second moment, the work presents a study on a collection of Portuguese language textbooks, where escape routes from the monoculturalism of the 20th century appear, gradually building, through textual genres, a multicultural material with an eye towards diversity and, therefore, towards an anti-racist education.

Keywords: Textbook. Literature. Pluriculturalism.

¹ Texto apresentado no XII Seminário Internacional de Literatura e Cultura – SILC – Universidade Federal de Sergipe, junho de 2025.

² Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL. Este texto é parte da pesquisa desenvolvida na Chamada Universal CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – Faixa B – Grupos Consolidados, intitulada Estudo da representação social do feminino negro nas imagens e nos textos prosaicos do livro didático do Ensino Fundamental II. E-mail: fatimaberenice@terra.com.br. 



Celeiro monocultural

Considero importante iniciar esta reflexão apresentando aos leitores do texto a metodologia utilizada na construção deste artigo, pois acredito que poderá facilitar a leitura e entendimento da estratégia de discurso contrastivo aqui adotada. O foco de análise é uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) do triênio 2020 – 2023. Escolhi a coleção Singular & Plural da editora Moderna porque encontrei nela uma abordagem a respeito da diversidade etnicorracial, diferenciada de outras coleções. Mas para além do exame sincrônico da coleção, resolvi fazer uma análise diacrônica do livro didático no Brasil para entender a razão das queixas por parte dos docentes, do seu reducionismo conteudístico, do apagamento de textos que englobam as etnias que compõem o Brasil e, principalmente, a soberania de textos canônicos da literatura brasileira presentes nos seus capítulos, muitas vezes justificados pela exigência desses textos nos certames ocorridos no país.

Com esse intento, voltei à promulgação do Decreto-Lei 1006/38 que institui o livro didático em todo território nacional e para entender o contexto em que o Decreto-Lei foi criado, lancei mão da epistemologia histórico-cultural que estava sendo produzida na década de 30 e 40 do século XX, que a meu ver deu régua e compasso para produção de um material de formação escolar que serviria como estufa de produção de um pensamento único, de uma história única sobre o povo brasileiro. A razão principal para que eu retomasse a promulgação da Lei que criava o livro didático no Brasil foi com o objetivo de mostrar a importância que a intelectualidade brasileira possui em qualquer época da nossa história em construir um terreno fértil para que sejam nele plantados valores de caráter conservador ou progressista da cultura. Se o livro didático hoje está sendo produzido com uma nova abordagem linguístico-literária é porque os nossos estudos de base decolonial estão, em certa medida, dando bons frutos.

Esse retorno que faço à constituição do livro didático no Brasil é uma imersão no pensamento brasileiro do século XX, para entender como esse pensamento de uma época, conseguiu de forma orquestrada planejar e instituir um dispositivo didático de grande relevância para o ensino e aprendizagem de crianças, construído com a intenção de invisibilizar negros e indígenas negando-lhes o direito de contar suas próprias histórias. Bárbara Carine Pinheiro ao explicar a perspectiva Sankofa para o planejamento de atividades afrocentradas, vai dizer que:



[...] é só sabendo de onde viemos (olhando para trás) que sabemos quem somos; e é só sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo (Pinheiro, 2023, p. 99).

Seguindo a pista de Bárbara Carine, resolvo criar um rota diferente para investigar como o discurso colonizador nos construiu para a partir daí desconstruí-lo. Historicamente o livro didático sempre foi um condutor do trabalho pedagógico de professores. Criado no século XIX, esse instrumento de formação requestou para si o direito de selecionar e reforçar conteúdos que estivessem na ordem da cosmovisão daqueles que dispunham do poder. Considerado como uma ferramenta de ação imediata, o livro didático oferece condições estruturais de ensino, aprendizagem e fixação de conteúdos. Na perspectiva pedagógica o livro didático oferece uma estrutura organizada para o ensino da língua, abordando aspectos como a gramática, literatura, leitura e escrita, se colocando como um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem no que concerne ao planejamento de aulas e atividades e no desenvolvimento de habilidades linguísticas dos estudantes.

Apesar de o livro didático surgir em 1818 com a Imprensa Régia, foi somente com o Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 no governo de Getúlio Vargas que o livro didático passa a ser um material regulamentado pelo Governo Federal com dispositivos legais de produção e distribuição. Até então os livros didáticos poderiam ser produzidos e publicados por professores de escolas de prestígio do país; servindo de referência para todas as outras escolas. Com a criação do Decreto-Lei em 1938 fica portanto estabelecido as devidas condições de produção, importação (se fosse o caso) e utilização do livro didático no Brasil.

Alguns pontos do Decreto-Lei são interessantes destacar. No Capítulo I que trata da elaboração e utilização do livro didático ele determina a liberdade, no país, de produção ou importação do material e discrimina-os como “livros de leitura de classe”. Já no Capítulo II, Art. 9º é instituída no país a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que veda completamente a adoção de livros didáticos de autoria de professores ou diretores de escola. O Capítulo IV por sua vez vai apresentar as causas que podem impedir a autorização da produção e distribuição do livro didático no país. Alguns desses critérios são importantes para entendermos o padrão monocultural em que foi criado o livro didático.

Para o Decreto-Lei Nº 1006/38 um material didático poderia ser impedido de circular se: a) atentasse contra a unidade, a independência ou a honra nacional; b) se contivesse pregação ideológica ou indicação da violên-



cia contra o regime político da Nação; c) que desprezasse as tradições nacionais ou tentasse deslustrar as figuras dos que se sacrificaram pela pátria; d) que encerrasse qualquer afirmação ou sugestão pessimista ao poder e ao destino da raça brasileira; e) que inspirasse superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais; f) que incitasse ódio contra as raças e as nações estrangeiras; g) que despertasse a oposição e a luta entre as classes sociais; h) que atentasse contra a família ou contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais.

O Decreto-Lei não descreve aquilo que o livro deve conter; ao contrário, ele vai por definição exigir o tipo de conteúdo que o livro não deve apresentar. É exatamente essa exigência que vai definir o destino do livro didático, quando analisado pelo CNLD para sua produção no mercado editorial daquela época; isto é, caso ele contenha elementos que venham ferir a Pátria, a raça dominante e a superioridade dos poderes da Nação, ele será vetado pela comissão. Esse critério de seleção exarado no Decreto-Lei estabelece o controle sobre o conteúdo a ser utilizado nas escolas e, por sua vez, cria uma rede de controle sobre o pensamento da nação.

É o que podemos chamar de maquinaria perversa utilizada para moldar o pensamento da Nação brasileira através do uso do livro didático, tentando a construção de um pensamento único. Pensamento que prevaleça a superioridade de uma única raça, de uma única língua e de valores pátrios escolhidos pela raça dominante. É sabido que a produção de qualquer material didático em qualquer época não está apartada da produção intelectual daquele momento vigente. A produção intelectual de determinada época influencia diretamente a produção do material que será encaminhado para as escolas, porque é uma forma de discutir ou reforçar um padrão de conhecimento que se está produzindo, principalmente nas Universidades. Nesse sentido é importante reconhecer que no contexto em que foi exarado o Decreto-Lei, criando a produção e distribuição do livro didático, o país estava vivendo o Estado Novo sob um regime ditatorial e, portanto, o governo entendia que era necessário fortalecer valores pátrios, ancorados no silêncio do povo. Principalmente daqueles a quem o livro iria nutrir; como diz o Art. 8º “uma das principais funções das caixas escolares é dar às crianças necessitadas, nessas escolas matriculadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo”.

O solo portanto, era fértil para a formação monocultural de um povo através de um instrumento de ensino e aprendizagem. O livro didático vai naquele momento iniciar o trabalho de promoção daquilo que Jessé Souza (2019, p. 25) chama de “culturalismo racista” cuja função é de escravizar o oprimido no seu espírito”. É aí que entra o prestígio dos intelectuais da épo-



ca junto ao Governo de Getúlio Vargas. Teorias que se estabeleciam como ideias-força naquele momento podem ser claramente percebidas nos artigos do Decreto-Lei. Traremos aqui quatro obras que foram de fundamental importância para consolidação do pensamento monocultural infiltrado no livro didático na década de 40.

Então a partir daqui teceremos um tapete discursivo onde o contraste de ideias será a tônica da reflexão. Cada critério trazido no Capítulo IV do Decreto-Lei que se colocava como um impedimento à autorização da circulação do Livro Didático na escolas brasileiras será aqui examinado a partir das ideias dominantes validadas por aquele regime, que de certo modo conduzia o pensamento nacional para a valorização da branquitude como detentora de uma história única. Quando o Decreto-Lei salienta a retirada de livros que atentem contra a unidade e honra nacional observa-se que em 1936³ Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 33) vai dizer que “à frouxidão da estrutura social, à falta de hierarquia organizada devem-se alguns dos episódios mais singulares das nações hispânicas, incluindo-se nelas Portugal e o Brasil” e reitera: “nossa anarquia, nossa incapacidade de organização sólida não representam mais do que uma ausência da única ordem”.

As palavras de Sérgio Buarque salientam um “defeito” na estrutura social do país, a que ele chama de “ausência de única ordem”. Vejam que um dos critérios de produção do livro didático é não conter textos que possam estimular a pluralidade de pensamentos porque isso poderia atentar contra a honra nacional. Em 1933, cinco anos antes da promulgação do Decreto-Lei, Gilberto Freyre já refletia sobre o conceito de superioridade entre raças tentando criar uma forma de contemporizar as teorias racistas sem a elas atacá-las diretamente. E assim ele dizia:

Aliás na inferioridade ou superioridade de raças pelo critério da forma do crânio já não se acredita; e esse descrédito leva atrás de si muito do que pareceu ser científico nas pretensões de superioridade mental, inata e hereditária, dos brancos sobre os negros (Freyre, 1998, p. 294).

Podemos observar que a discussão trazida por Gilberto Freyre cinco anos antes da promulgação do Decreto-Lei é devidamente absorvida nos critérios de seleção do livro didático pelo CNLD. O critério é claro: qualquer obra que de algum modo inspirasse superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais seria eliminado do

³ Sérgio Buarque de Holanda critica a frouxidão da estrutura social brasileira em *Raízes do Brasil* (1936) na seção *Mundo novo e velha civilização*.



processo de distribuição. Contudo, quando eu afirmo que Gilberto Freyre estava tentando contemporizar as teorias racistas é porque o seu discurso frequentemente entra em contradições ao comparar, numa perspectiva histórico-cultural o modo de ser de negros e indígenas. De pronto ele afirma que o nomadismo do povo indígena incapacita-o para o trabalho agrícola regular. Em contrapartida, segundo ele, o negro teria sido forjado no/para o trabalho, pois era oriundo de sociedades africanas com experiências na criação de gado e utilização da carne e do leite.

Essas afirmativas criaram representações negativas sobre esses povos, que permanecem até hoje no imaginário coletivo do povo brasileiro. Então, quando o Decreto-Lei exclui a discussão sobre superioridade e inferioridade no livro didático era na verdade uma estratégia de anular qualquer possibilidade de imersão crítica sobre a superioridade da classe dominante que impunha uma visão monocultural da formação do povo brasileiro. Em outra passagem da obra *Casa-Grande & Senzala*⁴ (1998) quando ele analisa o estado psíquico de negros e indígenas, ele assim afirma:

Ao contato civilizador do Europeu opõe-se a introversão do índio, em contraste com a extroversão do negro da África, podendo se verificar a qualquer momento no fácil laboratório que, para experiências desse gênero, é o Brasil. Contrastando-se o comportamento de populações negróides como a baiana – alegre, expansiva, sociável, loquaz – com outras menos influenciadas pelo sangue negro e mais pelo indígena – a piauiense, a paraibana ou menos a pernambucana – tem-se a impressão de povos diversos. Populações tristonhas, caladas, sonsas e até sorumbáticas, as do extremo Nordeste, principalmente nos sertões; sem a alegria comunicativa dos baianos; sem aquela sua petulância às vezes irritante (Freyre, 1998, p. 288).

Considerando que para o pensador a ideia de civilização é de responsabilidade do povo europeu, delegando aos demais povos caracterizações negativas sobre suas personalidades, se faz mister refletir sobre outro critério de produção e circulação dos livros didáticos que proibia toda e qualquer afirmação pessimista ao poder e destino da raça brasileira. Certamente o Decreto-Lei não estava se referindo a negros e indígenas. A prevalência naquele momento era da branquitude, porque a intenção era criar uma comunidade imaginária como afirma Jessé Souza (2019, p. 30): “[...] a identidade nacional não é definida pelo seu valor de verdade e sim por sua eficácia na produção de uma comunidade imaginária que se percebe como singular”.

⁴ Livro publicado em 1933.



Nesse sentido o livro didático seria o instrumento ideal de sacralização de uma única cultura a ser reproduzida com o intuito de criar conservas culturais sólidas na produção do pensamento da nação. Essas “conservas culturais” na perspectiva de Jacob Levy Moreno (1975) referem-se a padrões de comportamento, costumes, crenças e expectativas sociais geralmente repetitivos e consequentemente cristalizados passadas de geração em geração dentro de uma cultura, influenciando diretamente a forma como as pessoas pensam, agem e se sentem. Em se tratando de material didático diariamente consumido pelos estudantes, isso pode ter implicações tanto positivas quanto negativas. Então, podemos analisar o seguinte, que desde a criação da Lei em 1938 que disponibiliza o livro didático a todas as escolas brasileiras até o aparecimento de uma nova abordagem sobre a seleção de textos para o Livro didático para o triênio 2020 – 2023 tivemos 82 anos de promoção de conservas culturais formadoras do pensamento da escola brasileira.

No tocante a indissolubilidade dos vínculos conjugais e da família que o decreto proíbe o seu acento, a literatura da época se encarrega de reforçar o papel submisso que mulher branca patriarcal tinha que exercer, ao tempo em que ridicularizava a imagem da mulher negra na sua forma de vestir, no tamanho de seus pés e até na arrumação dos seus cabelos. Acho necessário trazer aqui três citações que exemplificam claramente como ocorria os vínculos conjugais alicerçados na base da cultura brasileira, cuja função era manter a mulher branca na condição de submissa do lar e em oposição a esse perfil de mulher apresentava-se uma imagem grotesca de mulher negra que não poderia ser representada nos livros escolares, pois se configuraria como um atentado à família patriarcal. Observemos portanto:

A mulher patriarcal no Brasil – principalmente a do sobrado -, esmerava-se nos vestidos de aparecer aos homens na igreja e nas festas, destacando-se das mulheres de outra classe e raça (Freyre, 1951, p. 262).

Os pés da brasileira de casa-grande e de sobrado foram também deformados pela preocupação do pé pequeno, bem diferente do de negro e do de negra, em geral grande, largo e abrutalhado (Freyre, 1951, p. 261).

[...] num país em que dominava o piolho nas cabeleiras até de senhoras aristocráticas, que por ostentação de classe alta e também de belo sexo, conservavam seus cabelos tão compridos quanto lhes era possível. As negras creoulas e as mestiças é que, de ordinário, deixavam crescer o cabelo, como para demonstrarem que estavam acima da condição de usarem turbantes (Freyre, 1951, p. 264).



Essa representação negativa da mulher negra engendrada pelos intelectuais da época apaga no decorrer da história a sua representatividade em materiais de formação pedagógica para a escola brasileira. As diversas críticas atribuídas ao livro didático pelos professores recaem no mesmo ponto, isto é, a representação social da mulher negra no livro didático está sempre polarizada, ou ela aparece inferiorizada ou cai no campo da invisibilidade. Este é o resultado de um livro de base monocultural com pretensões claras de apagamento das culturas que a classe dominante considerava inferiores, como pudemos perceber nas citações acima. Ainda sobre esta representação estereotipada, Djamila Ribeiro (2019, p. 85) vai dizer que Gilberto Freyre contribuiu para sexualização dos corpos negros femininos e afirma “essa sexualização retira a humanidade das mulheres, pois deixamos de ser vistas com toda complexidade do ser humano”.

Esta estratégia utilizada pela classe dominante no Brasil é um recurso típico das sociedades colonizadas e racializadas que enxergam o negro como um ser desprovido de humanidade e provido de marcadores raciais carregados de estigmas. Para cada citação supracitada, observamos um código de reafirmação de um lugar historicamente produzido para ele e que persiste em nossos dias atuais através da exclusão do texto de autoria negra do planejamento pedagógico, através dos discursos que ignoram as Leis 10639/03 e 11645/08 e principalmente através de material didático com perfil branco-cêntrico e monocultural.

Para finalizar esta primeira parte do estudo, cuja preocupação foi de analisar o modo como o livro didático foi instituído na escola brasileira, levando aos dias atuais resquícios de conservas culturais ainda muito presentes, principalmente nos textos literários que compõem as obras, apresento alguns pontos importantes para reflexão da professora e do professor que se encontram na sala de aula nos dias atuais e que se inquietam com o modelo literário que alguns livros didáticos ainda insistem em conservar. Professoras e professores têm toda razão, em alguns momentos, de anularem o livro didático de suas aulas; mas chamo à atenção das senhoras e dos senhores que o mercado editorial já iniciou um processo de mudança atendendo às demandas e apelos de intelectuais do século XXI.

A população negra e indígena precisa contar as suas próprias histórias para rasurar um discurso construído pelo outro em seu afã de dominação. É o que podemos observar nestas duas afirmativas de Caio Prado Júnior sobre indígenas e negros ao comparar o modo de controle sobre esses povos acerca do trabalho. Ele afirma: “o índio foi o problema mais complexo que a colonização teve de enfrentar” (Prado Júnior, 2000, p. 86) e compara: “o caso



do negro é mais simples. Uniformizado pela escravidão sem restrições que desde o início lhe foi imposta, nunca se contestou e entra nessa qualidade para a formação da população brasileira” (Prado Júnior, 2000, p. 100). Estas duas citações escancaram o culturalismo racista que subsiste na memória coletiva de nosso povo e é contra ele que devemos combater.

Rotas de fuga pluriculturais

Em outro momento do texto eu afirmei que a produção de intelectuais de cada época influencia diretamente o pensamento dos sujeitos e, conseqüentemente, interfere na elaboração de materiais e conteúdos que serão consumidos pela escola. Dito isto, o século XXI se apresenta como uma época de necessárias revisões de todo constructo colonialista no qual a educação brasileira foi forjada. Este século abre a possibilidade de análise, resignificação e reconstrução de uma história edificada sob a égide de rachaduras. A respeito dessa construção histórica monolíngue, Catherine Walsh (2023, p. 115) questiona: “como semear, cultivar e crescer interculturalidade e decolonidade a partir das fissuras da ordem capitalista, moderna, colonial e como quebrá-la?”.

Não podemos perder de vista o fato de que a escola é utilizada como instrumento de promoção e divulgação de saberes, visões, modos e práticas de vida oriundos de uma classe instalada no poder em dado momento da história. Não podemos esquecer também que a nossa escola é oriunda de um projeto civilizatório, eurocêntrico e cristão. Portanto, nossa formação está comprometida com um projeto que silencia, apaga e inferioriza todos aqueles que se rebelam contra esse sistema nefasto. Por essa razão, nós professores temos que tomar cuidado quando estamos utilizando na sala de aula termos como decolonidade, interculturalidade e/ou pluralidade. Não podemos usá-los como um modismo; se faz necessário questionar qual é a voz do texto que se está usando na sala para falar da decolonidade, interculturalidade e/ou pluralidade? Chamo atenção para essa questão porque essas palavras estão sendo desconfiguradas e utilizadas como adjetivos para muitos projetos políticos de governos capitalistas, que têm por objetivo apropriação e enfraquecimento dos termos.

A construção de uma rota de fuga do projeto monocultural é resultado de muitas lutas de mulheres e homens negros, desde a criação dos quilombos dos Palmares em 1595. Estas lutas estão respaldadas no direito à promoção pelo Estado de, entre outras coisas, uma educação justa e de qualidade que possa ir além das reprodução automática de conteúdos es-



colares. A luta encampada pelo intelectual negro da atualidade é para que a escola compreenda a importância de uma educação antirracista; é para que as vozes do negro e do indígena estejam presentes nos textos do livro didático e, principalmente para que o estudante tenha consciência de que vivemos numa sociedade hierárquica. E esta hierarquia construída na sociedade brasileira é perversa porque delimita lugares de fala. Exemplo: as expressões “você sabe com quem está falando?” ou “se ponha no seu lugar” traduzem um modelo de sociedade patriarcal, racista e monocultural.

Catherine Walsh (2023, p. 125) vai dizer que para além da “pedagogia da crueldade” imposta pelo sistema é preciso existir a pedagogia da indignação propalada por Paulo Freire. E lá na Pedagogia da indignação Paulo Freire (2022, p. 62) vai afirmar: “não é possível transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto”. E ele explica que sonhos são projetos pelos quais se luta continuamente. E reitera: “Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contrassonhos”. Mulheres e homens negros intelectuais da atualidade tecem os seus sonhos de luta através de uma incansável pesquisa que servirá como semeadura. Walsh diz algo muito interessante que nos faz reconfigurar as nossas rotas; ela diz que agora a sua aposta é em lutas pequenas, portanto possíveis. E salienta: “Minha aposta é desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar e agir nas suas periferias, fissuras e fendas, onde habitam, brotam e crescem outras maneiras e outras esperanças pequenas” (2023, p. 137).

O livro didático é portanto, um dispositivo de imersão a essas rachaduras. Ele vai semear compreensão crítica da realidade dentro das fissuras deixadas pelo processo de colonização. Na percepção de Ana Célia da Silva, o livro didático “constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares” (2005, p. 22) e acrescenta que ele “de um modo geral, omite ou apresenta” de uma forma “simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais” (2005, p. 23). Partindo desse princípio destacado por Ana Célia da Silva, faremos uma análise da seleção textual e imagética apresentada pelo livro didático do 6º ano da coleção Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem da editora Moderna, organizado por Marisa Balthasar e Shirley Goulart.

A análise dessa coleção me deixou muito confiante em relação às novas rotas que o livro didático está tomando no Brasil. Por que? Há pouco mais de oito anos desenvolvi uma pesquisa sobre a representação do feminino no livro didático e o resultado foi desesperador, pois nos encontrávamos no século XXI, mas o livro analisado permanecia com o perfil do século XX.



Havia naquela coleção discursos estereotipados, carregados de muito preconceito acerca do gênero feminino e, de forma mais gritante a imagem do feminino nos textos literários ainda era vinculada ao lar e à postura submissa. Em contrapartida o homem aparecia associado à força, à virilidade e a produção. Portanto, creio que esta coleção que sobre ela me debruço agora, tenha rompido com o padrão colonialista usual do livro didático no Brasil.

Tenho consciência de que o livro didático nunca deu a devida importância a uma educação antirracista. Isso porque historicamente essa é uma condição imposta pela branquitude para invisibilizar o discurso de negros e indígenas. Mas aí entra o papel do pesquisador do século XXI como diz Helenice Roque-Faria *et al.*:

Em um país onde a cor preta e a parda predominam, pressionar os diversos segmentos sociais, questionar e exigir esclarecimentos sobre a forma como os negros e as negras são apresentados/referidos nos diversos espaços sociais fortalece a ideia de que carecemos de empreender estratégias para reduzir as desigualdades raciais, anseios empreendidos em nossas pesquisas científicas. (Roque-Faria *et al.*, 2024, p. 193).

Quero deixar claro que este trabalho não se trata de uma apologia à coleção escolhida. O livro didático ainda continua com problemas significantes, mas a análise que faço hoje é para destacar uma importante mudança na seleção de textos, autores e imagens veiculadas nessa coleção. No segundo capítulo intitulado *Histórias (re)vividas – lembrar, relatar e narrar* do livro do sexto ano encontramos o texto da escritora negra baiana Meire Cazumbá (histórias de Cazumbinha) que relata a relação afetiva da escritora com o Quilombo Rio das Rãs, lugar onde nasceu. Como fotoilustração aparecem crianças do Quilombo Rio das Rãs nadando e brincando no rio num misto de felicidade e euforia infantil.

Ainda nesse capítulo o livro traz um excerto do livro *Meu vô Apolinário* do escritor indígena Daniel Munduruku. E para fechar o segundo capítulo é oferecido o texto *O menino que a Caipora carregou* da escritora baiana Marileide dos Santos. A presença do discurso autorizado advindo do negro e do indígena restitui aos seus verdadeiros donos a posse legítima de suas histórias; porque nessas circunstâncias, mesmo com direitos assegurados em leis, negros e indígenas ainda são invisibilizados pela escola tradicional brasileira. Givânia Maria Silva *et al.* (2024, p. 140) vão dizer que “no Brasil, a estrutura social, além de manter as desigualdades históricas, diminui as oportunidades devido à discriminação em função do pertencimento étnico-racial”.



Os autores e textos apresentados no segundo capítulo do livro do sexto ano demarcam um lugar de autoridade sobre sua história. O texto ganha representatividade para o estudante porque o quilombo e a aldeia dizem de si o que sentem e o que vivem. E desse modo fugimos do perigo da história única como nos adverte Chimamanda Adichie (2019, p. 26) “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos”.

No quarto capítulo intitulado *Informação e opinião: o campo jornalístico em foco* encontramos um texto do Diário de Pernambuco, cujo teor é a vida e obra da MC Soffia, rapper de 21 anos que combate através das suas músicas o racismo, preconceito e machismo. Encontramos também um fragmento da obra *O livreiro do Alemão* do escritor negro Otávio Júnior conhecido por inaugurar a primeira biblioteca no Complexo do Alemão e no da Penha no Rio de Janeiro. No capítulo cinco, intitulado *Histórias (re)vividas*, no qual são exploradas produções de textos sobre imagens fotográficas, aparecem seis belíssimas imagens de crianças negras representando os Estados de São Paulo, Maranhão, Minas Gerais e Bahia, distantes do estereótipo da pobreza, do sofrimento e da marginalidade. Esse exame minucioso que faço nos textos do livro didático se constitui para mim como uma consciência vigilante daquilo que professores e estudantes consomem nas suas atividades escolares. Numa passagem interessante sobre raça e racismo bell hooks vai dizer que:

Construir comunidade exige uma consciência vigilante do trabalho que precisamos fazer continuamente para enfraquecer toda socialização que nos leva a ter um comportamento que perpetua a dominação (hooks, 2021, p. 78).

No capítulo seis onde é explorado o léxico, o texto de abertura são estrofes da música *Filomena e Fedegoso* de Jackson do Pandeiro criada em 1960, onde ele explora o léxico nordestino. No capítulo sete intitulado *Internet e redes sociais – uso e abusos*, o primeiro texto lança uma questão sobre o que as crianças esperam dos pais quando o assunto é tecnologia, questão que será respondida por uma adolescente negra através de um manifesto surpreendente sobre o embaraço que elas sentem quando têm fotos postadas por seus pais nas redes sociais sem os seus consentimentos. Ao falar de sensações da infância o capítulo apresenta o poema *Boi tenho* da poeta Elisa Lucinda onde ela fala de sua infância feliz e sortida de subúrbio. E no capítulo onze *Quando a palavra ganha vida no palco* um dos textos teatrais debatidos é *Meu Vô Apolinário* encenado pelos atores Wesley Leal e José Lopes Índio falecido em 2019.



Em suma, dos doze capítulos que compõem as quatro unidades da obra, cinco capítulos contêm a representação da diversidade negra e indígena a partir de textos escritos pelos próprios autores. Este pequeno movimento que o livro didático faz representa uma ação inicial de combate ao discurso racista que se perpetuou ao longo de nossa história de formação escolar. E como diz Nilma Lino Gomes (2021, p. 436) “o combate e a superação ao racismo parecem uma boa proposta para colocar a descolonização em ação, tanto na sociedade quanto na educação, desde que não se invisibilize e silencie as negras, os negros e o Movimento Negro”.

O combate à superação do racismo só será possível se houver um movimento do intelectual brasileiro para produzir e consumir as pesquisas que desenvolvemos aqui no país; pois o que marca a diferença entre a criação do livro didático no século XX e a sua reconfiguração hoje no século XXI é que os pesquisadores de hoje estão se percebendo como verdadeiros intelectuais que produzem conhecimento a partir da reflexão da nossa realidade aqui no Sul global. Os pensadores do século XX nomearam os autores do Norte como produtores e distribuidores de modelos teóricos que deveriam ser reproduzidos sem contestação pelo resto do mundo; consensuado, principalmente, pela Universidade. Como reforço a essa discussão acerca do papel que o intelectual no Sul global pode assumir na mudança de rota da educação, Rita Segato (2021, p. 334) afirma que se faz necessário o fortalecimento da nossa produção intelectual, pois devemos sair desse lugar de consumidores e reprodutores das epistemologias do Norte, geralmente atravessadas pelo racismo, e passarmos a produzir conteúdo que promovam a reflexão sobre os direitos humanos como patrimônio de todas e todos.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo Companhia da Letras, 2019.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. **Diário Oficial da União**. Seção 1, 5/1/1939, p. 277.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. Volume 1. São Paulo: José Olympio Editora, 1951.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 34^o edição. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, vol. 33, no. 59, 2021.



HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26^o edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS. bell. **Ensinando Comunidades: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

WALSH, Catherine. **Agrietar la Uni-versidad: reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida**. Una edición de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22A Qro y Lengua de Gato Ediciones. Santiago de Querétaro, México. 2023.

MORENO, Jacob Levi. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRADO JÚNIOR. Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROQUE-FARIA. Helenice; NUNES, Rosana Helena; SILVA, Kleber. Por um ensino de língua portuguesa racializado. *In*: SILVA, Kleber. (Org.). **Linguagem e interseccionalidade em lutas por direitos**. São Paulo; Contexto, 2024.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. Kabengele Munanga (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2^a edição. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SILVA, Givânia Maria; RODRIGUES, Maria Diva; VENCEZLAU, Fabiana; ATIKUM, Graça. Quilombolas e indígenas: racismo e desigualdades na educação. *In*: SILVA, Kleber. (Org.). **Linguagem e interseccionalidade em lutas por direitos**. São Paulo; Contexto, 2024.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

