

Corpos silenciados: uma análise discursiva do livro didático de linguagens e suas tecnologias

Corps muets: une analyse discursive du manuel des langages et leurs technologies

Débora Massmann¹
Universidade Federal de Alagoas

Ana Lady da Silva²
Universidade Federal de Alagoas

Resumo

O livro didático, no geral, é composto além de textos e exercícios gramaticais, de imagens, fotografias e representações de corpos. Embasadas no dispositivo teórico da Análise de Discurso Materialista, especialmente, nos trabalhos de Pêcheux (2002) e Orlandi (2020), pretendemos analisar a relação entre corpo, sujeito e sentido, partindo da noção de que o corpo está diretamente relacionado à materialidade do sujeito e aos processos de significação que são determinados pela história e pela ideologia. Considerando o conceito de *Corpus* discursivo apresentado por Courtine, o *corpus* deste estudo foi extraído do “Objeto 2”, da área do conhecimento “Linguagens e suas Tecnologias”, intitulado “Multiversos: natureza em pauta”, para o Ensino Médio, da editora FTD, 2020, volume 2, aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2021. A partir das análises, observamos que os efeitos de sentido observados nas imagens dos corpos indígenas, brancos e negros que foram veiculadas no material didático em estudo resultam não só da forma como se apresentam no nosso imaginário social, por meio da memória discursiva, mas também, devido a nossa educação colonizadora que reproduz o mito da Democracia Racial (Nascimento, 2016), o Pacto da Branquitude (Bento, 2022) e o apagamento sócio-histórico e político dos povos que aqui habitavam, além dos africanos escravizados.

Palavras-chave: Silêncio. Memória. Corpo. Sujeito. Análise de Discurso

Résumé

Le manuel, en général, est composé des textes et exercices grammaticaux, d'images, de photographies et de représentations de corps. Basées sur le dispositif théorique de l'analyse du discours matérialiste, en particulier dans les travaux de Pêcheux et Orlandi, nous avons l'intention d'analyser la relation entre le corps, le sujet et le sens, à partir de la notion que le corps est directement lié à la matérialité du sujet et aux processus de signification qui sont déterminés par l'histoire et l'idéologie. Considérant le concept de corpus discursif présenté par Courtine, le corpus de cette étude a été extrait de "Objet 2", du domaine de la

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Pesquisa “Discurso, Sentidos e Sociedade” (DISENSO/UFAL/CNPq). Email: debora.massmann@fale.ufal.br . Orcid <https://orcid.org/0000-0002-3401-2291>

² Docente do Instituto Federal de Alagoas. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa “Discurso, Sentidos e Sociedade” (DISENSO/UFAL/CNPq). Email: analady@gmail.com . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2323-6249>

connaissance "Langages et leurs technologies", intitulé "Multiversos: natureza em pauta" pour l'enseignement secondaire, édité par FTD, 2020, volume 2, approuvé dans le Programme national de manuels scolaires (PNLD), 2021. À partir des analyses, nous observons que les effets de sens observés dans les images des corps indigènes, blancs et noirs qui ont été véhiculés dans le matériel didactique en étude résultent non seulement de la façon dont ils se présentent dans notre imaginaire social, au moyen de la mémoire, mais aussi, en raison de notre éducation colonisatrice qui reproduit le mythe de la Démocratie Raciale (Nascimento, 2016), le Pacte de la Branquitude (Bento, 2022) et l'effacement socio-historique et politique des peuples qui y habitaient, outre les Africains asservis.

Mots-clés: Silence. Mémoire. Corps. Sujet. Analyse du Discours

Introdução

A educação pública brasileira atual conta com um importante recurso, o livro didático, que chega às escolas de todas as redes (municipal, estadual e federal)³, por meio de edital do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD⁴, com vigência de quatro anos⁵. É a maior política pública de distribuição de livro didático do mundo e, segundo Mantovani (2009, p. 20), “Sem sombra de dúvidas, o livro didático, mesmo interpretado como um objeto cultural que gera polêmicas e recebe críticas de muitos setores da sociedade, ainda é considerado um instrumento de ensino fundamental no processo de escolarização.”

O livro didático não deve ser considerado somente como instrumento educacional, mas mercadoria que movimenta muitas cifras e muitas disputas no mercado editorial nacional. Segundo Bittencourt (1993, p. 3), “é uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes aos interesses do mercado [...] deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”.

Atualmente, mesmo havendo um momento de triagem e/ou seleção, de forma democrática, pelos/as docentes das escolas públicas, as opções de escolha ofertadas pelas editoras nacionais não contemplam as diversas realidades sociais do nosso país. Ainda assim, eles são, por vezes, a única referência de pesquisa e leitura para os/as milhares de estudantes brasileiros/as, logo, evidenciando-se a sua importância.

O termo “livro didático” surge pela primeira vez no Decreto-Lei n.1006, de 30 de dezembro de 1938 (Pinto, 2001, p. 22) que “Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático”:

³ Conforme o MEC, no PNLD de 2020, foram entregues mais de 72 milhões de exemplares para professores e estudantes, mais de 20 milhões para o Ensino Médio, e o investimento foi de 1,4 bilhões de reais, no total.

⁴ De acordo com o Decreto n. 9.099/2017, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático deve garantir o fornecimento sistemático, regular e gratuito de materiais didáticos e de materiais de apoio à prática educativa, para atendimento a crianças, estudantes, professores e gestores das escolas públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos em um ciclo contínuo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 09 de jun.2024.

⁵ Maiores informações no site do Ministério da Educação.

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.⁶

Para entendermos o contexto da distribuição gratuita e da produção nacional do livro didático, no século XIX, visto que o uso do mesmo antecede o processo de democratização do país (eles eram importados, seguindo os moldes da educação europeia), é preciso compreender que o livro didático gratuito, inscrevendo-se como política pública nacional, surge também para resolver algumas demandas devido à popularização da educação, espaço somente ocupado, até então, pela elite brasileira.

Entre as décadas de 1930 e 1940, durante a Era Vargas, com o crescimento industrial dos centros urbanos, principalmente nas áreas de bens de produção e de infraestrutura, e, ao mesmo tempo, as políticas migratórias/imigratórias incentivadas em todo território nacional, surge uma “nova faixa social”, aquela constituída pelos operários que chegavam nas grandes cidades.

Para além do chão da fábrica, era necessário também frequentar os espaços escolares, uma vez que, até então, “basicamente a mão-de-obra não era qualificada e o analfabetismo atingia altas proporções nesse segmento” (Suaiden, 2000, p.53).

Logo, as escolas passaram a ser necessárias para acompanhar as demandas da política nacional tanto de Getúlio como, mais tarde, de Juscelino, que ambicionavam o crescimento econômico do país em curto prazo. Durante esse período de investimento pesado na autonomia industrial do Brasil em relação aos países estrangeiros, a educação foi ganhando espaço na agenda política devido à importante mobilização de intelectuais da época, como o jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro, Anísio Teixeira. Tanto que em 1953 surge a sigla MEC (Ministério da Educação e Cultura, substituindo o antigo “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”, criado por Vargas em 1930, que era encarregado do estudo e do despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar.

Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação. Foi em 1934, com a nova Constituição Federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Nessa

⁶ Disponível no Portal do MEC.

época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional (Brasil, Ministério da Educação, 2010)⁷.

Assim, a primeira demanda que surge com a popularização da educação é o aumento do corpo discente nas salas de aula, resultando na falta de professores e professoras preparados/as para suprir essa necessidade imediata. A segunda é que também os/as novos/as docentes formados/as eram provenientes das classes populares e que foram privados/as, por muito tempo, do acesso às leituras e aos bens culturais comuns somente, à época, às classes dominantes. O resultado para esta nova realidade foi uma formação rápida e deficiente desses/as novos/as profissionais e, conseqüentemente, “a desvalorização gradativa do trabalho docente, trazendo consigo os baixos salários e o acúmulo de aulas” (Ota, 2009, p.213). Em outras palavras,

Com a grande demanda das classes populares pela educação, o que se viu foi a escassez de professores que os cursos rápidos de formação tentaram suprir, provocando uma formação profissional deficiente, resultado da falta de embasamento teórico, o que foi ocasionando a desvalorização do/a profissional da educação (Ibid., p. 213).

Dessa forma, então, a solução que surge no contexto da educação pública brasileira, nesse período, foi a oferta do livro didático com conteúdo já selecionado e as respostas prontas ou direcionadas, articulado aos interesses do Estado, com o intuito de facilitar o trabalho docente e de “suprir as necessidades de professores mal formados (Bittencourt, 1993, p. 22)” tornando, assim, as aulas automatizadas e limitadas, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, permanecendo o mesmo formato e objetivos, nos dias atuais. Há ainda o interesse ideológico, logo a produção do livro didático é alvo de grupos que colaboram para a manutenção de hegemonias e a censura de conteúdos essenciais à formação crítica dos/das jovens em período escolar.

Para esta pesquisa, o recorte necessário para análise será feito a partir do mais recente edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que foi lançado em 2021⁸, com diversas mudanças na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a proposta do Novo Ensino Médio (NEM).

Em relação à Reforma do Ensino Médio, ela foi aprovada por meio da Medida Provisória 746, que posteriormente se transformou na lei n.13.415/2017, sem qualquer discussão no âmbito popular ou de forma democrática. Também não passou pelos trâmites normais pelos quais as leis devem passar ao serem submetidas às casas do Congresso Nacional para sua aprovação final, no entanto, a Reforma do Ensino Médio foi apoiada pelas instituições privadas como a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Bradesco,

⁷ Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi,esporte%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20meio%20ambiente](http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi,esporte%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20meio%20ambiente.). Acesso em: 12 de set. 2024.

⁸ Ao juntar as disciplinas por áreas do conhecimento, o livro didático, agora é denominado Objeto 2 e não é mais disponibilizado como nos anos anteriores: um livro por ano, durante os três anos do Ensino Médio, e por disciplina: português, matemática, química, história, biologia, geografia entre outros. Pelo novo PNLD, são seis (6) livros para todo o Ensino Médio, por áreas do conhecimento, com atividades que avaliam e trabalham “competências e habilidades”, sem sequência didática entre eles, ou seja, não há a exigência de um conhecimento previamente acumulado e a aula sempre começará do “zero”.

Itaú Cultural, Instituto Natura, Todos pela Educação, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, políticos e pesquisadores universitários entre outros mantenedores.

Uma das mudanças em relação ao material escolar é que além dos livros para discentes e docentes, há material de formação para a gestão escolar: diretores/as, vice-diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, supervisores/as, chefes de secretaria dentre outros. Os livros didáticos, agora denominados, “objetos”, são divididos em cinco partes: Objeto 1 – Projetos de vida e Projetos Integradores; Objeto 2 – material didático por área de conhecimento e específicas (os dois são direcionados para discentes e docentes). Objeto 3 – formação continuada (direcionado para docentes e gestão escolar)⁹; Objeto 4 – recursos digitais (sem especificação); Objeto 5 – obras literárias (discentes e docentes).

***Corpus*: entre silenciamentos e o mito da democracia racial**

O *Corpus* discursivo, conforme Courtine, “é um conjunto de sequências discursivas estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP (condições de produção) do discurso” (2009, p.54). Ainda para o autor, a constituição desse *corpus* é realizada por meio de um dispositivo material escolhido de acordo com as definições da pesquisa.

Assim, é preciso, primeiramente, fazer a coleta de materiais discursivos que serão tratados e organizados sob o viés da Análise de Discurso. Ou seja, a partir de um “conjunto potencial dos discursos” faz-se a delimitação de “um campo discursivo de referência” e na sequência impõe-se “aos materiais uma série sucessiva de restrições que os homogeneizem”. Logo, a definição das condições de produção do discurso “garante a legitimidade dessas homogeneizações sucessivas que conduzem a uma restrição do campo discursivo de referência” (Courtine, 2009, p.54).

Além disso, Courtine defende que deve haver três critérios básicos para a constituição de um *corpus* discursivo: exaustividade, representatividade e homogeneidade.

O objeto de estudo ou o *corpus* selecionado para este estudo é o livro didático de Linguagens e suas Tecnologias “Multiversos¹⁰”, volume 2, que possui como temática geral, “Natureza em pauta”, que é abordada ao longo das três sequências¹¹. Os/as autores/as, no início do livro, saúdam os/as estudantes e apresentam o conteúdo do livro:

⁹ A obra destinada à equipe gestora deve subsidiar os responsáveis pela gestão escolar (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, chefes de secretaria, dentre outros) a constituir vivências que integrem os diversos profissionais da escola a fim de, conjuntamente, atuarem para a implementação do Novo Ensino Médio, desenvolvendo práticas pedagógicas que sejam ativas, interativas, diversificadas e eficientes.

¹⁰ São seis volumes, cada um dividido em três sequências, e cada uma dessas sequências é composta por quatro momentos: dois momentos relacionados à língua portuguesa, um relacionado à arte e outro relacionado à educação física. Cada volume está relacionado em torno de um tema que vai permitir a articulação entre todos os componentes. Os temas são: Natureza em pauta; Cidade em pauta; Identidade; Diversidade: lugares, falas e culturas; No mundo do trabalho e No mundo dos afetos.

¹¹ Explicação obtida no próprio livro: “No início de cada sequência, você encontra uma introdução que contextualiza o tema, além de apresentar as competências gerais e específicas e as habilidades de Linguagens e suas Tecnologias e de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desenvolvidas ao longo da Sequência.”

Esta coleção foi pensada para apoiar sua trajetória na construção de um projeto de vida no qual você possa ser protagonista de suas próprias escolhas. Por isso, nos volumes desta coleção, você vai encontrar temas que promovem discussões importantes para o exercício da cidadania, tais como: cidade e natureza; mundo do trabalho e mundo dos afetos; **identidade e diversidade**; entre muitos outros (2020, p.5, grifo nosso).

Figura 1: Capa do livro didático, *Linguagens e suas Tecnologias*, volume 2, *Natureza em pauta*.



Fonte: livro didático em análise.

Mais adiante, os/as autores/as afirmam que: “Todas as propostas de leitura, de discussão e de outras atividades práticas só fazem sentido se estiverem **a favor da construção da identidade: só compreendendo o que somos é que podemos projetar. Quem queremos ser**”. Em sua proposta, o material afirma trabalhar a favor da construção da identidade e da diversidade das juventudes, no entanto, ao analisar os corpos representados no referido livro, nos questionamos: Como esses corpos significam? A qual identidade e diversidade os/as autores/as se referem? Qual construção de identidade está sendo promovida com as imagens dos corpos ali apresentados? Há corpos sendo silenciados? E quem seriam os sujeitos desse discurso?

Em um primeiro gesto analítico, comparou-se a quantidade de imagens/fotografias que representam ou representariam a diversidade social e de gênero prometidas pelos/as autores/as do livro didático, separando-se em diferentes categorias assim distribuídas: homens brancos, negros e indígenas, conhecidos nacionalmente e desconhecidos; mulheres brancas, negras, indígenas, conhecidas e desconhecidas. A seguir, um levantamento prévio dessas imagens/fotografias e a comparação entre elas:

Tabela 1: Homens

| HOMENS BRANCOS | HOMENS NEGROS | HOMENS INDÍGENAS |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Conhecidos: 13 Desconhecidos: 20 | Conhecidos: 2 Desconhecidos: 7 | Conhecidos: 4 Desconhecidos: 1 |
| Total: 33 | Total: 9 | Total: 5 |

Fonte: Dados obtidos, no livro citado na pesquisa, pelas autoras.

Tabela 2: Mulheres

| MULHERES BRANCAS | MULHERES NEGRAS | MULHERES INDÍGENAS |
|------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Conhecidas: 1 Desconhecidas: 25 | Conhecidas:0 Desconhecidas: 2 | Conhecidas:0 Desconhecidas: 1 |
| Total: 26 | Total: 2 | Total: 1 |

Fonte: Dados obtidos, no livro citado na pesquisa, pelas autoras.

Neste gesto analítico inicial, o que chama a atenção é a quantidade de imagens/fotografias de homens brancos em relação aos negros: há mais homens brancos (33) do que negros ou indígenas somados (14). Da mesma forma, a quantidade de mulheres brancas em relação aos homens negros: há mais mulheres brancas (26) do que homens negros (9) ou mais que homens negros e indígenas somados (14). Quando comparamos com mulheres negras e indígenas, os números são mais distantes: há mais indígenas homens (5) do que indígenas mulheres (apenas uma) e não há qualquer imagem/foto/ilustração que indique uma mulher indígena ou negra (0) autora, escritora, política ou famosa. Também chama a atenção o fato de que no livro que promete falar sobre identidade e diversidade, não mostre qualquer representação de corpos da comunidade LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência ou de pessoas de outras etnias ou culturas.

De nossa perspectiva teórico-analítica, a saber, aquela da Análise de Discurso Materialista, buscamos compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, como tais objetos estão investidos de significância para e por sujeitos. Os sentidos não estão só nas palavras ou nas imagens ou nos corpos representados, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que são produzidos e interpretados (Orlandi, 2020).

Assim, entendemos que as imagens dos corpos indígenas, brancos e negros que foram postas em circulação no livro didático produzem efeitos de sentidos que derivam não só da forma como esses corpos se apresentam no nosso imaginário social, mas também, como a nossa educação, ainda colonial, baseada no eurocentrismo, produziu e reproduziu, ao longo dos séculos, desde o discurso oficial das cartas de achamento até a atualidade, o falso conceito sobre a superioridade da raça branca e o mito da Democracia Racial.

A noção de Democracia Racial reproduz um imaginário (falso) de que parece haver uma relação de harmonia entre brancos e negros na dinâmica da sociedade brasileira. Tal imaginário se ampara na ideia de que brancos e negros desfrutariam de “iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (Nascimento, 2016, p.35). Esse mito da Democracia Racial foi proposto no início do século XIX e estava ligado às narrativas de alguns cientistas, sociólogos, médicos, antropólogos e à pequena elite pensante da época que defendiam a eugenia e/ou a tese do branqueamento racial no país.

No Brasil, desde a invasão das naus portuguesas, em 350 anos de tráfico negro, entraram mais de cinco milhões de africanos/as. Entretanto, entre 1870 e 1930 durante apenas 60 anos, adentraram ao país cerca de três milhões de europeus:

em 1798, a população escrava representava 48,7% [...] a população negra e mestiça tendia progressivamente a aumentar, correspondendo, segundo o censo de 1872, a 55% do total. Na região Sudeste (devido sobretudo ao movimento imigratório europeu) a população branca predominava – 61%

–, já no resto do país a situação se invertia, chegando os mestiços a totalizar 46% da população local (Schwarcz, 1993, p. 13).

Analisando o arquivo sobre questões étnico-raciais do/no Brasil, acessamos as discussões do Congresso Universal das Raças, realizado em 1911, em Londres, cujo discurso tratou da mestiçagem no Brasil. Na ocasião, o país foi descrito como aquele de “uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (Raeders *apud* Schwarcz, 1993, p.13); além disso, naquela ocasião, de acordo com Louis Agassiz, a miscigenação em terras brasileiras estava produzindo um país “deteriorado” devido ao “amalgama das raças” que apagava “rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental”(Schwarcz, 1993, p. 13).

A partir de tais descrições, defendeu-se a tese de que “o Brasil mestiço de hoje tem branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (Lacerda *apud* Schwarcz, 1993, p.11), empreendendo-se assim uma promessa de que em 100 anos os/as brasileiros/as seriam mais brancos/as do que negros/as, mulatos/as ou indígenas. Dessa forma, o país estaria livre da feiura e da deterioração moral imposta pela má combinação genética provocada pela miscigenação.

Ao contrário dos eugenistas e dos sanitaristas, a tese da Democracia Racial ficou famosa, principalmente, nas obras do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, quando lançou, em 1933, o livro *Casa Grande e Senzala*, defendendo a relação cordial entre as raças, durante o período colonial, criando no imaginário popular a ideia de um período escravocrata mais brando e amistoso entre brancos, negros e indígenas. Anos mais tarde, o artista e político Abdias Nascimento, na década de 1960, atacou com fervor o fundador do *lusotropicalismo* e definiu as obras de Freyre como “paternalistas”, “neocolonialistas” e “racistas”, por afirmar que os portugueses criaram uma “civilização altamente avançada” devido à miscigenação das três raças. De fato, a crítica de Nascimento produziu efeitos para a construção de uma consciência histórica e racial à medida que deu a conhecer o apagamento, nos escritos freyrianos, de todas as violências, físicas e simbólicas, sofridas pelos/as escravizados/as e pelos/as indígenas.

Para Sueli Carneiro (2024) em entrevista à webserie *O mito da democracia racial: coleção antirracista*, produzida e veiculada pelo Instituto Unibanco, “é sofisticada e perversa, essa forma de racismo, porque produz uma consciência distorcida para todos os envolvidos nas relações raciais”. Criou-se então uma nova expressão contra essa narrativa falaciosa: o mito da Democracia Racial. De acordo com Nascimento (2016),

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “Democracia Racial”. Uma “democracia” cuja artificialidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituem detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país (Nascimento, 2016, p.40).

A partir das palavras do autor, compreendemos que a ideia da suposta superioridade branca e o apagamento sócio-histórico e político das etnias que aqui viviam ou que chegaram

poucos séculos depois, devido à colonização e transportadas pelos tumbeiros¹², tornaram a voz do colonizador como a única reconhecível, verdadeira, oficial, silenciando a voz dos povos originários brasileiros e do povo preto que aqui aportou.

Entendemos, assim, que mesmo não havendo nem a versão do indígena nem a dos/as afrodescendentes sobre a chegada e a convivência com o homem branco europeu e a mulher branca europeia ou as vivências tidas em todo o período colonial, o silêncio significa tanto quanto os sentidos que foram construídos sobre eles, o não-dizer possui sentidos, ou melhor, como ensina Orlandi (2007, p. 31), “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido é”. Orlandi (1990) assevera também que a construção discursiva em torno da chegada dos portugueses no Brasil aponta para o funcionamento das relações de força e de poder em torno deste episódio da história do país:

O discurso *sobre* o Brasil ou determina o lugar de que devem falar os brasileiros ou não lhes dá voz, sejam eles os nativos habitantes (os índios), sejam os que vão se formando ao longo da nossa história. O brasileiro não fala, é falado. E tanto há um silêncio sobre ele, como ele mesmo significa silenciosamente, sem que os sentidos produzidos por essas formas de silêncio sejam menos determinantes do que as falas “positivas” que se fazem ouvir categoricamente (Orlandi, 1990, p.50).

Para nós, analistas de discurso, o silêncio não é vazio de sentidos, ele também significa na e pela linguagem “ele liga o não-dizer à história e à ideologia” (Orlandi, 2007, p.12). Orlandi, ao formular sua proposta teórica, propõe a política do silêncio que “se define pelo fato de que ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis” (Orlandi, 2007, p.73):

o silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção de sentido e reside qualquer produção de linguagem. Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não (deixar) de dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito (Orlandi, 2007, p.73).

Então, forjar a história do país sob a perspectiva do explorador europeu e, mais tarde, reafirmá-la por meio dos escritores, sociólogos e pesquisadores brancos, ao adotarem a perspectiva da Democracia Racial, não é só silenciar o real da história do Brasil, mas também instalar a apagamento dessas outras versões da história, versões de negros e indígenas. Constrói-se assim uma versão oficial que funciona na direção de homologar/legitimar o discurso de que a relação entre senhores de engenhos, bandeirantes, capitães do mato e os/as africanos/as e indígenas escravizados/as era harmoniosa para não dar a conhecer a crueldade, o racismo e a extrema violência constitutivas desses discursos. Ou seja, ao dizer “x”, apaga-se “y”.

¹² A palavra "Tumbeiro" tem vários significados: a) Indivíduo que transporta o caixão à tumba; b) Relativo à tumba; c) Navio negreiro de pequeno porte que transportava pessoas escravizadas da África para o Brasil. Os navios negreiros eram chamados de tumbeiros porque grande parte dos negros morria durante a viagem, amontoados nos porões em condições precárias e desumanas. Até o século XIX, mais de 11 milhões de pessoas foram levadas para as Américas.

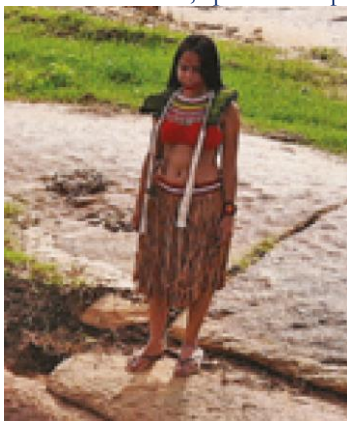
Figura 2: Indígena com beija-flor. Roraima, 1991.



Fonte: livro didático *Linguagens e suas Tecnologias: Multiversos*, 2020, p.35.

Para melhor exemplificar esses corpos veiculados, vamos contextualizar as imagens com as sequências didáticas propostas no livro. Vejamos a Sequência 1¹³, intitulada *Natureza em Berço Esplêndido: A natureza como matriz de identidade brasileira*. Nessa sequência, na figura 2, acima, observamos a imagem de um jovem indígena em contato com um beija-flor e o título da atividade se chama *A exaltação da natureza na música*. A sequência aborda a poesia e temas relativos à literatura brasileira, citando o período Romântico, de forma superficial, e o projeto de construção da identidade nacional que naquele momento trazia os/as indígenas como a imagem que o Brasil precisava para se fortalecer nacionalmente e criar uma narrativa com heróis nacionais. Na atividade, há uma mistura entre o contemporâneo e o antigo, como a presença de poemas de Gonçalves Dias e Vinícius de Moraes, músicas de Gal Costa e Milton Nascimento.

Figura 3: Frame de episódio da série Krenak, apresentada pelo Canal Futura, em 2017.



Fonte: livro didático *Linguagens e suas Tecnologias: Multiversos*, 2020, p.140.

Já na figura 3, na sequência 3, intitulada *Natureza Preservada*, a indígena é uma representante da família Krenak que olha para a tragédia de Mariana e as consequências para esse povo, associando a luta indígena por terra e que resiste desde os primeiros contatos com o colonizador.

¹³ O livro é dividido em três sequências com uma introdução que contextualiza o tema.

Um dos nomes mais importantes dessa etnia é o ativista, escritor e educador Ailton Krenak, no entanto, o livro apresenta apenas uma foto dele, em preto e branco, de 1987, retirada do Jornal “O Estadão”, pintando o rosto com jenipapo, fruta utilizada para produzir tinta e pintar o corpo em rituais indígenas, na época, em protesto na Assembleia Constituinte.

Abaixo da imagem é possível ler um trecho do seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*. Apesar de sua fundamental importância na defesa dos povos originários e da preservação da natureza, de ter criado o “capítulo dos índios” na Constituição Federal de 1988 e de ter participado de diversas entrevistas e eventos em Universidades e canais de TV, de documentários como “Guerras do Brasil.doc”, disponível no Youtube, o escritor aparece no livro, de forma escurecida pela foto, pouco identificável, desatualizada em 37 anos.

Ademais, em 2020, Krenak conquistou o Prêmio Juca Pato de Intelectual do Ano concedido pela União Brasileira dos Escritores (UBE) e em abril de 2024, o escritor indígena e ativista ambiental Ailton Krenak foi eleito para a Academia Brasileira de Letras. Recebeu 23 votos e se tornou o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na academia e se tornar “imortal”.

Figura 4: Ativista Ailton Krenak



Fonte: livro didático *Linguagens e suas Tecnologias: Multiversos*, 2020, p.137.

Observamos nas imagens reproduzidas pelo livro que os corpos indígenas representados reproduzem as mesmas construções imaginárias apresentadas aos/às jovens quando se trata dos povos originários e sua cultura na sala de aula: (quase) sempre em aldeias ou em algum local que remeta à natureza, com poucas roupas, de corpo pintado e como parte de um Brasil que já foi colonial, ou seja, a imagem dos indígenas é a idealizada, como nos romances literários do período do Romantismo brasileiro e não representa a condição contemporânea dos homens e das mulheres na política, na música, nas obras literárias, nas premiações, nas universidades, viajando pelo mundo em reuniões com a ONU e outras organizações internacionais, no caso do Ailton Krenak, apesar de ser uma imagem emblemática para o momento, poderia estar colorida e atualizada, tornando-a mais interessante, no entanto, se não houvesse um nome, mal saberíamos de quem se trata.

Essas associações eurocêntricas coloniais do indígena são possíveis devido à memória discursiva, ou interdiscurso, pois todos esses dizeres e/ou saberes já foram ditos por alguém, em algum lugar, em algum momento e têm efeito sobre o que “se vê” ou se traduz por meio das imagens. Interdiscurso ou memória discursiva é definido como aquilo

que se fala antes, ele “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 2020, p.29), e segundo Pêcheux *apud* Orlandi (2017) o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas, mudando de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que a empregam.

Da mesma forma, o corpo negro de pele mais escura, o corpo preto, é relegado, dando espaço ao tipo mestiço mais aceitável socialmente, o de pele clara e de cabelos cacheados, também chamado de pardo. O tipo “pardo” ou “moreno” é o ideal de mestiço, até mesmo porque reproduz um efeito de sentido de superioridade em relação aos mais retintos “como o corpo que se desloca do extremo ‘negro’ e caminha para outro extremo ‘branco’, e nunca ao contrário (Gomes, 2017, p.78).

Observa-se que, quando o discurso sobre o negro é feito sobre o prisma do racismo (traduzido por meio do mito da democracia racial), as diferenças étnico-raciais que marcam a cultura, a vida, os lugares de poder, as desigualdades são invisibilizadas por meio do apelo à miscigenação racial e à formação de um tipo “híbrido” mais aceitável social e racialmente: o moreno (Gomes, 2017, p.78).

Figura 5: Ilustração usada para sugestão de atividade de construção de uma revista interativa.



Fonte: livro didático *Linguagens e suas Tecnologias: Multiversos*, 2020, p.107.

De acordo com Munanga (2020, p. 19), um dos problemas sofridos pela comunidade negra é a “alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua inferiorização e baixa autoestima”. O autor acrescenta ainda que “a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude [...] pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (Munanga, 2020, p.19). Quando esse corpo negro é repudiado, inferiorizado e desumanizado, ele precisa ser apagado por meio de processos de embranquecimento, para a partir de então, ser aceito, elogiado e aproximar-se do padrão branco entendido como superior aos demais.

Observemos, a seguir, um corpo negro, desta vez, feminino, e, novamente silenciado, pois apesar de ter a obra citada na sequência 3, página 116, com o tema *A voz feminina na literatura moçambicana*, e trechos do livro *Niketche: uma história de poligamia*, a escritora moçambicana Paulina Chiziane, que entrou para a lista dos livros obrigatórios para o

vestibular da Unicamp 2024, teve seu rosto e seu corpo sabotados, pois não são representados no livro didático.

Não há qualquer imagem da primeira escritora negra africana a receber o Prêmio Camões, a maior premiação da língua portuguesa¹⁴. A autora, em entrevista, afirma que:

Somos usurpados, os africanos, por estes e por aqueles, porque os rastros da nossa história foram apagados através dos tempos. Estamos à deriva, não sabemos bem quem somos e, por isso, somos facilmente manipulados pelo mundo. O autoconhecimento tem de ser a chave para o sucesso de quem quer que seja (Fonseca, 2024)¹⁵

Figura 6: Escritora moçambicana Paulina Chiziane



Fonte: Foto de Nuno Ferreira Santos, site *Mundo Negro*.

Por um lado, como o corpo indígena, o corpo negro é silenciado. Mais ainda, os corpos femininos, negros e indígenas, são praticamente invisibilizados no livro todo, visto a quantidade levantada nesse volume: apenas uma mulher indígena e duas mulheres negras, não famosas ou conhecidas do grande público têm seus corpos representados.

Silva (2019, p. 88) defende a hipótese de que “os livros didáticos, através dos seus textos e ilustrações, contribuem em grande parte, para a construção de um sentimento de superioridade da população branca ou assemelhada, pelo valor que é atribuído às suas diferenças fenotípicas e culturais”. Esse sentimento de superioridade seria alimentado, no contexto escolar, pelo uso de livros didáticos que priorizam e valorizam a imagem do homem branco e da mulher branca como superiores, em relação aos negros, negras e indígenas ou demais raças. Da mesma forma, relacionar a população afrodescendente somente do ponto de vista da escravidão é um estereótipo que provoca diversos danos à formação dos/as jovens, pois cria uma falsa construção do ‘outro’.

Pensando nesse funcionamento das questões étnico-raciais no âmbito da teoria discursiva, compreendemos com Pêcheux (2002) que “todo discurso é um acontecimento

¹⁴ O prêmio foi dado em 2021, mas só oficialmente em 2023 recebeu a láurea: o atraso se deu porque o ex-presidente Bolsonaro se recusou a assinar o diploma de vitória de Chico Buarque, vencedor de 2019, e acabou formando uma fila na premiação até o atual presidente Lula assinar em 2023 e o cantor receber seu prêmio.

¹⁵ FONSECA, Michel. **Primeira mulher africana a receber o Prêmio Camões**: Paulina Chiziane disse que língua portuguesa precisa ser “descolonizada”. 08 de maio 2023. Site Mundo Negro. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/primeira-mulher-africana-a-receber-o-premio-camoes-paulina-chiziane-disse-que-lingua-portuguesa-precisa-ser-descolonizada/>. Acesso em: 30 de ago. 2024.

que articula uma realidade a uma rede de memória [...] todo discurso é índice de agitação nas filiações sócio-históricas” (2002, p.45). Ou seja, nenhum discurso nasce do vazio, mas se relaciona a outros discursos. O dizer, portanto, não é nosso, não é particular, pois o que é dito, já foi dito em outro lugar, em outro momento. Dito de outra forma, “o sujeito que diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (Orlandi, 2020, p.30), assim as imagens/fotografias disponibilizadas pelo livro didático trazem em sua historicidade, as posições sujeito em jogo, no processo sócio-histórico, e nos remetem a uma memória, colocando em funcionamentos redes discursivas que se filiam a determinadas posições políticas e ideológicas.

Figura 7: “Poluição do ar anula os benefícios da atividade física”.



Fonte: livro didático *Linguagens e suas Tecnologias: Multiversos*, 2020, p.87.

Por outro lado, o corpo branco, magro e heteronormativo é exposto, dito e mostrado em grande parte do material didático, tido como padrão moral e estético a ser seguido, o bonito a ser copiado, o padrão eurocêntrico. Na figura acima, o corpo branco é saudável, magro, loiro, pratica esportes e há ainda os outros corpos brancos expostos pelo livro: em grande parte, corpos masculinos, conhecidos ou não, são os que observam as artes, os que estão presentes em espaços culturais, os cientistas, os escritores, os autores, os músicos, os pesquisadores, os atletas¹⁶, apontando construções discursivas e ideológicas que podem produzir como efeito de sentidos o preconceito de gênero. De acordo com Bento,

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme, não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações ali incrustadas. Esse fenômeno tem nome, branquitude (Bento, 2022, p.18).

Assim, dentro do pacto da branquitude, há acordos inconscientes não verbalizados, de cumplicidade, que visam “manter seus privilégios”. Ainda para a autora, esse pacto possui

¹⁶ Figuras, fotos ou imagens de autores/cientistas/artistas famosos que aparecem no livro em destaque: Gonçalves Dias, Vinícius de Moraes, Mário Quintana, Leonardo Fróes, José de Alencar, Philip Glass, Milton Nascimento, Will Stephen, Olafur Eliasson, Penélope Umbrico, Fernando Spilki, Graciliano Ramos, Mario Vargas Llosa, Charles Seife, Mia Couto, Pedro Davi, Frans Krajcberg, Ailton Krenak, Isaquias Queiroz e Drauzio Varela.

“um componente narcísico, de autopreservação, como se o diferente ameaçasse o normal, o ‘universal’. E esse sentimento de ameaça e de medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro da forma como reagimos a ele” (Bento, 2022, p.18).

Figura 8: Exercícios de alongamento.

Veja, a seguir, uma sugestão de sequência de exercícios de alongamento e de relaxamento.



Fonte: livro didático *Linguagens e suas Tecnologias: Multiversos*, 2020, p.93.

Avançando em nossa reflexão, nas imagens acima, observamos orientações de movimentos para alongamento do corpo que são representadas por um desenho masculino, branco, magro, heteronormativo, cabelo liso e curto. Poderia ser um corpo negro, *queer*, feminino, obeso, indígena, pois nada impede que esses corpos sejam saudáveis ou flexíveis. Assim, enquanto o corpo branco e masculino é significado, visto e explorado como modelo a ser seguido, os corpos diferentes, corpos negros e indígenas, por exemplo, são silenciados, “o não dito é excluído”. Para Gomes, trata-se da

formação da monocultura do corpo e do gosto estético. Esta diz respeito às representações, ideologias e formas de conceber os padrões de beleza e fealdade que acabam por eleger um determinado padrão estético e corporal como superior, belo e aceitável [...] o padrão europeu (Gomes, 2017, p.80).

Percebe-se, dessa forma, que o uso das linguagens verbais e não verbais do livro didático reafirma o racismo presente na nossa educação, além de alimentar o sentimento de superioridade branca em relação aos negros, às negras e às/aos indígenas ou demais raças. Não olhar para esses corpos é silenciá-los no contexto brasileiro do racismo estrutural no qual vivemos.

Considerações finais

O livro didático hoje é considerado não só um instrumento de grande importância para a sala de aula de todos os anos escolares, amparado pelas políticas públicas como o PNLB e BNCC, como também objeto de disputa dentro do mercado editorial que movimenta muitas cifras, além de ser alvo de grupos que colaboram para a manutenção de hegemonias e de censura a conteúdos essenciais à formação crítica dos/das jovens. O livro didático escolhido como *corpus* dessa pesquisa é utilizado no Ensino Médio, nas escolas estaduais, de alguns estados brasileiros, como São Paulo e Alagoas.

A partir da análise desse *corpus*, sob a ótica da Análise de Discurso Materialista e da abrangente literatura nacional e internacional sobre negritudes e racismo, observamos o funcionamento do racismo estrutural presente na educação brasileira por meio do silenciamento de corpos negros e indígenas ao longo de todo o material didático, de forma mais evidente, o silenciamento dos corpos femininos, de negras e indígenas. O corpo branco, em sua maioria, masculino e heteronormativo, apresenta-se como modelo a ser copiado e seguido, e está presente em todo o livro representado por escritores, autores, artistas e pessoas anônimas.

O silêncio também é constitutivo e ainda reproduzido, no livro didático, por meio da memória discursiva, silenciando tanto a história desses povos que foram escravizados e violados, como a real história do país sob o mito da Democracia Racial.

Dessa forma, observamos que os livros didáticos, por meio de textos, fotos, imagens ou ilustrações, contribuem em grande parte, para a construção de um sentimento de superioridade de uma população, pois priorizam e valorizam a imagem do homem branco e da mulher branca, subjugando os outros corpos não brancos, os negros, as negras, os/as indígenas ou demais raças e etnias.

Essas considerações apontam para a compreensão de Orlandi que afirma que “Não há discurso neutro, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito faz de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e assim veicula crenças, valores, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa” (2020, p.30).

É preciso que esse pacto da branquitude seja quebrado e que outra Educação a favor da diversidade, uma educação de fato antirracista, entre em vigor, para não haver prejuízos para tantas juventudes que continuam a ser invisibilizadas e silenciadas.

Referências

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Cia. das Letras, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao>

superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia. Acesso em: 12 de set 2024.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009.

FONSECA, Michel. **Primeira mulher africana a receber o Prêmio Camões**: Paulina Chiziane disse que língua portuguesa precisa ser “descolonizada”. 08 de maio 2023. Site Mundo Negro. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/primeira-mulher-africana-a-receber-o-premio-camoes-paulina-chiziane-disse-que-lingua-portuguesa-precisa-ser-descolonizada/>. Acesso em: 30 de ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HORTA NUNES, José. **Dicionários no Brasil**: Análise e História do Século XVI ao XIX. Campinas: Pontes/Fapesp/Faperp, 2006.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD -**

Impactos na Qualidade do Ensino Público. 2009, 126f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Geografia - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. São Paulo: USP, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

O mito da democracia racial. Web série Coleção Antirracista. Episódio 1. Instituto Unibanco. Disponível em: https://youtu.be/tvBIG_XG2Lw?si=Q9A6M0jIPGZUU0uP. Acesso em: 26 de jun.2024.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 13 ed. Campinas: Pontes Editora, 2020.

ORLANDI, Eni P.. **Discurso e texto**: Formação e circulação dos sentidos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2022.

ORLANDI, Eni P. **As Formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um Espaço de Produção Linguística: A Gramática no Brasil. In: **História das Ideias Linguísticas**. Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Terra à vista! - discurso do confronto**: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. Curitiba, n. 35, p. 211-221. Editora: UFPR, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

PINTO, Andrea Márcia. **A representação da mulher nos livros didáticos de história.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do Negro no livro didático.** Bahia: EDUFBA, 2019.

SUAIDEN, Emir José. A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, v. 29, n. 2, p. 52–60, maio 2000.

Recebido em 17 de setembro de 2024

Aceito em 6 de novembro de 2024