

## O LIVRO DIDÁTICO EM UMA COMUNIDADE DE REMANESCENTES QUILOMBOLAS: UM ESTUDO DE CASO

Alessandra Alves de Carvalho Nogare<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar se o livro didático de História adotado em uma comunidade de remanescentes quilombolas existente em uma cidade do sul de Minas Gerais<sup>2</sup>, para o 5º ano do Ensino Fundamental I, cumpre o que determina a lei 10.639/03, que prevê o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino, públicas ou privadas. O livro didático é de extrema importância na escola, principalmente na pública, pois veicula “verdades”, e por esta razão, os discursos propagados devem ser cuidadosamente observados para a não construção de estereótipos negativos contra determinadas raças/etnias. Faremos uso do arcabouço teórico da Análise do Discurso francesa para comprovarmos a hipótese de não cumprimento dessa lei e da construção de estereótipos negativos contra o negro, colaborando para a não manifestação cultural desse grupo étnico na cidade em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático; Lei 10.639/03; Estereótipos; Análise do Discurso.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to analyze if the textbook of History, adopted in a quilombo remnants community existing in a town in south of Minas Gerais, for the 5th year of elementary school, fulfills what determines the law 10.639 / 03, that provides the teaching of History and Afro-Brazilian Culture in all educational institutions, public or private. The textbook is extremely important in school, especially the public, as it conveys "truths", and for this reason, propagated speeches should be carefully observed for the non-construction of negative stereotypes against certain races / ethnicities. We will make use of the theoretical framework of the French Discourse Analysis to certify the event of non-compliance with this law and the construction of negative stereotypes against black, working for no cultural manifestation of this ethnic group in the town in question.

**KEY WORDS:** Textbook; Law 10.639/03; Stereotypes; Discourse Analysis.

### Considerações iniciais

A discussão proposta neste artigo integra-se às ações de investigação iniciadas no mestrado em Letras, realizado na Unincor, nas quais, desde 2014, desenvolvemos pesquisas que envolvem a temática quilombola. Logo, seguindo essa linha investigativa, numa tentativa de compreender, primeiramente, como se dá o discurso em relação ao negro nos livros didáticos de História, surgiu a necessidade de se investigar se esse livro didático utilizado em uma comunidade de remanescentes quilombolas localizada em uma cidade do sul de Minas Gerais, atende o que preconiza a lei 10.639/03, que versa sobre a valorização da História e

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela Universidade Vale do Rio Verde – UninCor. E-mail: alessanogare25@hotmail.com

<sup>2</sup> O nome do livro didático e da comunidade de remanescentes quilombolas foi omitido por uma questão ética, já que nosso intuito não é criticar a obra, mas sim orientar professores sobre os discursos propagados contra o negro nos livros didáticos.

Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas do país. Essa reflexão aqui apresentada vem sendo tecida no campo de estudos que privilegiam a análise da materialidade linguístico-textual de discursos no livro didático, não só em termos de textos propriamente ditos, mas também das imagens em que os negros escravos aparecem.

Iniciamos o artigo apresentando o arcabouço teórico que utilizaremos para realizar as análises propostas em nosso trabalho: a Análise do Discurso, de linha francesa. Criada na década de 60, essa teoria levantou questões relacionadas a três campos diferentes do saber. São eles: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A Linguística diz que a linguagem não é transparente e tem seu próprio objeto: a língua. É justamente aí que a Análise de Discurso tenta mostrar à Linguística seus limites e diz que “a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo a termo” (ORLANDI, 2013, p. 19).

É preciso, portanto, entender que sem a língua não haveria como analisar os discursos, e ao mesmo tempo, sem a história não poderíamos compreender como os discursos são produzidos.

A contribuição da teoria marxista está na questão da formação ideológica, que segundo seu fundador, Karl Marx, dá-se por meio da luta entre classes. Chauí afirma que para Marx a ideologia é

o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e das regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas ideias (CHAUI, 1986, p. 65).

Isso quer dizer que a ideologia é um instrumento de dominação entre classes, já que a classe dominante impõe suas ideias à dominada e essa, por sua vez, acata as ideias dominantes por se achar em desvantagem social e intelectual. As condições de produção (CP) do discurso também importam para a Análise do Discurso, já que é relevante saber quem eram os interlocutores, em que momento e situação determinado discurso foi produzido. Segundo Brandão,

Foi Pêcheux (1969) quem tentou fazer a primeira definição empírica geral da noção de CP. [...] A contribuição de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos individuais”, mas a representação de “lugares determinados na estrutura de uma formação social”, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos podem ser descritos pela sociologia (BRANDÃO, 2004, p. 44).

Dessa maneira, podemos dizer que dentro de qualquer instituição há posições diferentes, como em uma instituição escolar, por exemplo, onde podemos observar o “lugar” do diretor, do professor, do aluno, entre outros. Essa posição ocupada por indivíduos de patamares diferentes é que determina as condições de produção do discurso e orienta o lugar da ideologia dominante. Nesse momento também podemos citar a ideologia presente nos livros didáticos, que determina o que deve ser ensinado em sala de aula, quem tem autorização para disseminar o seu discurso, no caso, o professor, e quem deve acatar o conhecimento reproduzido nele, o aluno.

Já a contribuição da Psicanálise para a Análise do Discurso (doravante AD) é o deslocamento da noção de homem para sujeito, que se constitui no simbólico e na história e a AD parte do princípio que o sujeito precisa significar para significar-se, e, para isso, o sujeito vale-se do apagamento da materialidade da linguagem e da história, submetendo-se ao efeito da ideologia, da impressão do sentido já-existente, tendo a impressão de que o sentido é literal e o conteúdo fixo (ORLANDI, 2012). Outro princípio relevante da AD diz respeito ao fato de que o sujeito só é sujeito “porque se assujeita à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante” (ORLANDI, 2012, p. 100).

Michael Pêcheux, um dos grandes filósofos fundadores da AD francesa, colabora com a teoria de Saussure que distinguia língua e fala. Para esse último autor estruturalista, a língua seria social e a fala individual, ou seja, a língua pertence a todos e o sistema rege a língua. Pêcheux, portanto, propõe um nível intermediário entre língua e fala, criando a noção de discurso. Para ele,

parece indispensável colocar em questão a identidade estabelecida por Saussure entre o *universal* e o *extra individual*, mostrando a possibilidade de definir um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade, a saber, o nível da *particularidade* que define “contratos” linguísticos específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas mais ou menos localmente definidos, e desigualmente aptos a disseminar-se uns sobre os outros. (PÊCHEUX, 2010a, p. 72, grifos do autor)

Ao propor uma abertura nas teorias de Saussure, Pêcheux sugere uma leitura que considere a ideologia e a história do sujeito, itens que não eram considerados antes nas teorias de Saussure. Considerar o indivíduo como sujeito passou a ser relevante a partir de então para se analisar um discurso.

Como podemos observar, Pêcheux tenta construir um entremeio, uma posição intermediária entre língua e fala, sem desconsiderar ou privilegiar uma em detrimento da

outra; ambas são importantes e ele adiciona a essa ideia a história, que é inerente ao homem, para criar a sua teoria. É importante frisar que o discurso precisa ter sentido, ou seja, não basta que se “joguem” as palavras de forma aleatória em um papel, é necessário que elas estejam interligadas de forma coerente para que o discurso signifique.

A AD trabalha, assim, a opacidade do texto, percebendo nele a presença do político, do simbólico e do ideológico, já que a língua precisa se inscrever na história para significar (ORLANDI, 2012) e a materialidade do discurso é a ideologia. Essa teoria, a AD, trabalha a interpretação de textos através de deslizamentos possíveis, oferecendo lugar à interpretação. Esses deslizamentos (metáforas), também chamados por Pêcheux (2008) de pontos de deriva, dão ao analista do discurso a possibilidade de interpretar os textos, analisando a historicidade e a ideologia que neles estão fixadas. De acordo com Pêcheux,

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se desloca discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados, é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Dessa maneira, o analista do discurso precisa se filiar a uma rede de memória, ou seja, a uma formação discursiva para interpretar um texto, já que a possibilidade de interpretação não é única.

### **Formação Discursiva e Formação Ideológica**

As formações discursivas (FD) são componentes das formações ideológicas (FI), já que a ideologia se manifesta concretamente no discurso, ou seja, as formações discursivas materializam a ideologia das formações sociais já que

[...] uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “pré-construídos” e de discursos transversos. (PÊCHEUX, 2010a, p. 310)

Para que um indivíduo se identifique como sujeito, é preciso que se filie a uma ou mais formações discursivas que embasem seu discurso, “configurando as relações com o interdiscurso” (ORLANDI, 2012, p. 116). Portanto, um discurso nunca pode ser considerado

completo, já que não podemos esgotar os sentidos; porém é necessário que escolhamos um no qual embasaremos nosso discurso e por isso dizemos “que um mesmo texto é atravessado por várias formações discursivas” (ORLANDI, 2012, p. 88). As formações discursivas são determinadas pela ideologia de um grupo e, para Pêcheux (2014), a ideologia surge através da luta entre classes; apoiado nas ideias de Karl Marx, sustenta sua teoria nas ideologias que, segundo Pêcheux, são constituídas por um conjunto de formações discursivas a que o sujeito se afilia para se posicionar diante do mundo.

É por meio do discurso do sujeito que podemos perceber a qual classe ele pertence e qual é a sua ideologia. Pêcheux considera que as ideologias são manipuladas pelos aparelhos ideológicos de Estado (Igreja, Escola, Família, etc.), teoria introduzida por Althusser, da qual Pêcheux fez uso para embasar seu discurso, deixando claro que “as ideologias não são feitas de ‘ideias’, mas de práticas” (PÊCHEUX, 2014, p. 130), ou seja, as práticas dos sujeitos determinam sua ideologia.

Diante disso, Pêcheux discorre que “é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante...” (PÊCHEUX, 2014, p. 130), isto é, os indivíduos se vinculam a determinados aparelhos ideológicos de Estado para exercerem seu discurso ideologizante e mostrarem a qual formação ideológica pertencem.

De acordo com Althusser (1985), a classe dominante é a burguesia (superestrutura) e os Aparelhos Ideológicos de Estado endossam essa soberania. A escola também pode servir como reprodutora de forças produtivas, isto é, tem a função de formar e qualificar os cidadãos para o mercado de trabalho. Ensinar a ler, escrever, interpretar e calcular, que são habilidades importantes para libertar o pensamento do sujeito, também são uma maneira de preparar os indivíduos para servir à classe dominante, no sentido de preencher as vagas de operários das fábricas, vendendo sua força de trabalho (a mais-valia) e enriquecendo os burgueses.

Essa relação de poder entre classe dominante e classe dominada atravessa o discurso, ou seja, faz uso da linguagem. Para que uma formação ideológica seja reconhecida por uma determinada formação social, é preciso fazer uso da linguagem para que ela se torne realidade.

A FI é realizada através da disputa pelo poder entre classes, que se dá na história e no momento econômico de uma determinada sociedade, isto é, a ideologia não é o único determinante para se formar um pensamento social: “a área da ideologia não é de modo algum, o *único elemento* dentro do qual se efetuará a reprodução/transformação das relações

de produção de uma formação social” (PÊCHEUX, 2014, p. 129, grifo do autor). Isso se dá mediante outros fatores que afetam diretamente uma sociedade, como a economia, por exemplo, pois ela também participa das relações de poder: quem pode mais, manda mais. Esses discursos se encontram nos aparelhos ideológicos de Estado, como é o caso da escola, e essa, por sua vez, possui o discurso pedagógico do professor, do diretor e do aluno, assim como os discursos presentes no livro didático, que autoriza o professor a disseminá-lo, e é imprescindível saber que os sentidos são produzidos historicamente e ideologicamente, como afirma Pêcheux:

o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe *em si mesmo* (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 2010b, p. 144, grifos do autor).

Dessa maneira, podemos depreender qual a posição ideológica do autor do discurso, qual o interdiscurso que atravessa seu discurso e se há um intradiscurso.

### **O discurso, o interdiscurso e o intradiscurso**

O discurso não é simplesmente o que se fala ou que se escreve, mas para se analisá-lo é preciso considerar todos os discursos anteriores e suas condições de produção com o atual: é nessa tensão que se dá o discurso. Nesse viés, Pêcheux argumenta que o discurso é

[...] uma sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa, isto é, àquele a quem se dirige formal ou informalmente, e ao que é visado através do discurso (PÊCHEUX, 2012, p. 214).

Ou seja, o discurso é determinado pelo local que o locutor ocupa, pela posição do interlocutor, pelo momento e pelas condições de produção do mesmo. Pêcheux define as condições de produção como sendo “o conjunto da descrição das propriedades relativas ao destinador, ao destinatário e ao referente, sob condição de dar imediatamente certo número de precisões” (PÊCHEUX, 2012, p. 214). Isto é, o discurso está além de frases apenas e para interpretá-lo é preciso se ater às condições de produção, observando o interdiscurso no intradiscurso.

O interdiscurso é a memória, o dizível, aquilo que já foi dito, a repetição, a verticalização, também conhecido por paráfrase. De acordo com Brandão, a paráfrase é “uma FD [formação discursiva] constituída por paráfrases, isto é, um espaço em que enunciados são retomados e reformulados num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade” (BRANDÃO, 2004, p. 48).

Essa paráfrase afeta diretamente o intradiscurso, que é o atual, o horizontal, a polissemia (vários sentidos) e

[...] enquanto a paráfrase é um mecanismo de “fechamento”, de “delimitação” das fronteiras, de uma formação discursiva, a polissemia rompe essas fronteiras, “embaralhando” os limites entre diferentes formações discursivas, instalando a pluralidade, a multiplicidade de sentidos. (BRANDÃO, 2004, p. 48)

O texto se dá na tensão entre a paráfrase e a polissemia: para se compreender um texto, é preciso analisar o que já foi dito sobre o conteúdo e compará-lo ao que está sendo produzido agora; só assim, podemos chegar a conclusões, à interpretação sobre o que o autor quis dizer. O analista do discurso precisa estar atento a isso ao produzir sua interpretação: não é só o atual que conta, mas a memória discursiva (interdiscurso) também é relevante.

Orlandi destaca que “O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2013, p. 33-34), é a “memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer”. Pêcheux (2014) diz que o interdiscurso é o conjunto de todas as formações discursivas. O efeito da memória se dá, portanto, na junção de dois níveis, o interdiscurso e o intradiscurso. A respeito do intradiscurso, Orlandi o conceitua como sendo

[...] a formulação da enunciação (o diferente), no aqui e agora do sujeito. Se pelo intradiscurso temos que o sujeito intervém no repetível, no entanto é o interdiscurso que regula os deslocamentos das fronteiras da formação discursiva, incorporando os elementos pré-construídos (efeito do já-dito) (ORLANDI, 2013, p. 88)

É preciso também destacar que dentro de todo dito há um não dito, e este último acontece justamente porque não detemos conhecimento de tudo o que já foi dito anteriormente. Para Pêcheux é preciso comparar “o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de entender a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2008, p. 44).

Quando produzimos nosso discurso, os sentidos se filiam às redes de memórias discursivas, mas como não temos acesso a todas elas, temos a impressão de que somos a origem de nossos dizeres; isso acontece porque passamos por um processo de esquecimento, já que quando nascemos os sentidos já foram criados.

Outro ponto que perpassa a nossa teia discursiva diz respeito ao silêncio. Inicialmente, pensamos o silêncio como ausência de sons, mas Orlandi (2007) nos faz refletir sobre como os sentidos se estabelecem por meio do silêncio. Não o silêncio como ausência de sons, mas um silêncio que fala e que é o real do discurso. É na incompletude dos sujeitos e, portanto, da linguagem, que o silêncio se instala: produz-se, então, a “possibilidade do múltiplo, base da polissemia” (ORLANDI, 2007, p. 47), e quanto mais silêncio, mais possibilidades de sentido. O sentido não é literal, ele se move, é errático, assim como o sujeito também é movente; acreditar que o sentido só pode ser um e não outro, é negar o sujeito, sua historicidade (ORLANDI, 2007).

Ao proferir um discurso, o sujeito acredita ser o fundador dele, mas na realidade, seu discurso já foi proferido por outrem em outro lugar, de outra forma talvez. Isso ocorre pelo fato de que não temos acesso a todos os discursos proferidos, já que passamos por um processo de esquecimento para que nossos discursos façam sentido.

Orlandi pontua que “o silêncio faz parte da constituição do sujeito e do sentido” (ORLANDI, 2007, p. 87) e de acordo com essa afirmação, podemos depreender que para se significar o sujeito precisa do silêncio para construir sua história, porque a censura “sempre se dá nos limites da significação outra” (ORLANDI, 2007, p. 87) e como a linguagem é incompleta, “todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer” (ORLANDI, 2007, p. 12). Ou seja, ao dizer algo, o sujeito precisa não dizer alguma coisa, para que nesse vão, nesse silêncio, o sujeito se signifique, e aqui é necessário distinguir o não dito do implícito. Orlandi destaca que o “O implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído” (ORLANDI, 2007, p. 102). Em suma, quando se diz algo e nesse discurso, deixamos vãos como elipses, por exemplo, estamos falando de implícito; já quando discursamos sobre um assunto e defendemos uma posição e não outra, uma formação discursiva e não outra, estamos falando de silêncio, pois para que uma formação discursiva faça o sentido pretendido, é preciso que apaguemos as outras. Nesse momento, podemos dizer que as escolhas lexicais também corroboram para o posicionamento no discurso.

## **As escolhas lexicais e a construção de estereótipos**

Uma das formas de se marcar posição está na seleção vocabular considerando a intencionalidade. As escolhas lexicais podem orientar sentidos diversos e demonstrar a intenção do autor e a sua opinião com relação a determinado assunto, podendo ser explícitas ou não, já que o sentido total de um texto resulta das escolhas semânticas individuais, ou seja, de cada palavra utilizada no texto para gerar o sentido pretendido.

De acordo com Lapa, “as palavras reais distinguem-se ‘pela sua força expressiva’, suscitando ‘a imagem das coisas a que se referem’” (LAPA, 1959, p. 8). Essa imagem, portanto, pode variar de sujeito para sujeito, já que cada um pode apreender o sentido de uma palavra ou expressão da maneira que melhor lhe convém ou interessa.

Os falantes de uma determinada língua têm a sua disposição uma enorme gama de vocabulário e dele extraem o léxico que possa expressar da melhor maneira as suas ideias, necessidades, sentimentos, etc. Cardoso nos revela que “Embora todas as palavras pertençam igualmente a esse enorme conjunto [o léxico], as escolhas são limitadas pelas circunstâncias: o momento histórico, o lugar, a idade, o sexo, a profissão, o grau de instrução, o status sócio-econômico e muitos outros fatores” (CARDOSO, 2013, p. 3). Ou seja, o falante deve ter consciência de que as escolhas lexicais feitas por ele afetam diretamente seu discurso, tornando-o eficiente ou não. De acordo com Lopes e Rio-Torto (2007), o significado lexical é o conteúdo informativo que uma palavra veicula quando um indivíduo a utiliza.

Quando escolhemos um determinado vocábulo e não outro, e essa escolha é feita o tempo todo, estamos tentando veicular o sentido mais próximo do pretendido no intuito de fazer com que o interlocutor entenda o que almejamos dizer da forma mais confortável possível. Portanto, quando alguém se refere a um determinado assunto, seja ele jurídico, religioso, acadêmico, entre outros, as escolhas lexicais feitas determinam uma maior precisão no discurso. Segundo Cardoso, “Por meio do significado lexical, cada palavra distingue-se lexicalmente das demais e das que com ela estão mais diretamente relacionadas (mesmo campo semântico-referencial, mesma família de palavras)” (CARDOSO, 2013, p. 5). Isso quer dizer que as palavras não são escolhidas aleatoriamente, elas precisam estar vinculadas a um contexto, no qual o léxico escolhido faça sentido.

Portanto, ao escolher determinado léxico e não outro em seu texto, o autor se responsabiliza por uma intenção discursiva que pode delinear imagens do assunto em questão segundo sua própria perspectiva. É possível depreender a intencionalidade e a ideologia do

sujeito que escreve um texto pelo vocabulário escolhido, e é possível também perceber se seu discurso é passível de contra-argumentação ou não. Dessa forma, o autor pode construir estereótipos positivos ou negativos. Segundo Amossy e Pierrot, estereótipo “se trata de representações cristalizadas, esquemas culturais preexistentes, através dos quais cada um filtra a realidade do entorno” (AMOSSY; PIERROT, 2010, p. 33, tradução nossa). Ou seja, cada um faz a imagem que lhe convém de algo ou de alguém. Estereótipo é um tipo de representação negativa ou positiva que as pessoas têm de alguém ou algum grupo social.

### **O livro didático de História, o discurso sobre o negro e a lei 10.639/03**

Sabemos da importância do livro didático (doravante LD) nas escolas, principalmente na pública, já que veicula “verdades” e muitas vezes é um dos principais meios de informação de alunos e professores. Esses LD são distribuídos nas escolas públicas gratuitamente a cada três anos e passam por uma rigorosa avaliação feita por profissionais qualificados. Essa avaliação é necessária para que não sejam veiculados erros conceituais, discursos preconceituosos contra religiões, raças, etc. Os profissionais selecionados são mestres e doutores, vinculados a universidades brasileiras, os quais o MEC (Ministério da Educação) seleciona. O MEC tem por objetivo adaptar os conteúdos ensinados em sala aos temas transversais, tais como ética e cidadania, por exemplo, fazendo com que todos os alunos brasileiros tenham acesso a temas previamente sugeridos pelos órgãos educacionais brasileiros, isto é, estabelecem um “saber comum” nacional. Segundo Goularte,

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos oficiais que orientam o sistema educacional no país. É a partir deles que são elaborados os planejamentos de ensino nas escolas e os critérios de avaliação de livros didáticos pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). E é com base nesses documentos, ainda, que os livros didáticos aprovados pelo PNLD são orientados (GOULARTE; MELO, 2013, p. 35).

O problema de se estabelecer um plano curricular comum a uma nação inteira é não respeitar sua diversidade cultural e ignorar suas reais necessidades em termos educacionais; outro “problema” presente no discurso dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) é considerar o professor apenas como mediador entre os conteúdos e o aluno. De acordo com Souza,

[...] o professor é apresentado, paradoxalmente, como um agente sem voz e sua atuação está restrita à sua capacidade de adaptação a novas pedagogias e metodologias; à sua criatividade, ao manuseio do livro didático e à busca de soluções para os problemas encontrados em sala de aula. A atuação efetiva do professor é silenciada e ele passa a ser mais um item da lista de problemas a serem solucionados (SOUZA, 1999, p. 60).

Não considerar o professor como uma das peças fundamentais no processo educacional do aluno e colocar o LD como mais importante que o docente é destituir o professor de sua posição crítica em relação aos conteúdos lecionados. Dessa forma, o LD torna-se o transmissor de “verdades”, fazendo com que alunos e professores se transformem em meros repetidores de conceitos prontos instituídos pelo LD e não façam uma leitura crítica dos fatos apresentados. Ainda para Souza, o documento – PCN – “exerce efeito silenciador da figura do professor em relação ao processo de aprendizagem, enquanto sujeito capaz de opinar e tomar decisões e, portanto, destituído de qualquer grau de autonomia e criticidade” (SOUZA, 1999, p. 60). Ora, isso fere o princípio da cidadania, em que o sujeito é livre para manifestar sua própria opinião; portanto, quando o MEC não recomenda um determinado LD, ele tira do professor a liberdade de escolher com qual material didático gostaria de trabalhar e faz com que o docente escolha, dentre aqueles que são considerados pelos órgãos ditos competentes, um LD que talvez não seja de seu agrado. Mesmo passando por rigorosa avaliação de uma equipe qualificada, alguns discursos veiculados nos LD podem refletir um discurso estereotipado, como é o caso do LD em análise, que veicula um discurso negativo sobre o negro.

Na necessidade de se rever o discurso sobre o negro no LD e na escola, o governo outorga a lei 10.639/03, com o objetivo de se instituir o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas. A partir dessa lei, os LD também precisam valorizar a História e a Cultura Afro-Brasileiras, a fim de construir um discurso que privilegie os afrodescendentes, a respeito de sua história e cultura. A sanção dessa lei objetiva a solução para a problemática do ensino de História Afro-Brasileira nas escolas. A exclusão desse importante personagem histórico na construção do Brasil, os negros, parece ter sido solucionada quando a obrigatoriedade dessa lei impôs às escolas e aos livros didáticos que essa temática fosse aplicada em sala de aula; todavia, é preciso analisar se isso realmente tem tido efeito, ou seja, se essa lei é cumprida nas escolas e nos livros didáticos adotados por elas.

Dessa maneira, faz-se necessário observar como o discurso dessa lei é interpretado pelos educadores, pela escola e pelo livro didático adotado por ela, já que o discurso orientado por essa lei tenta promover o fim do preconceito racial na escola.

### **Analisando as escolhas lexicais e a criação de estereótipos em um LD de História**

Antes de iniciarmos nossas análises, é importante lembrarmos que nossa pesquisa se pauta em uma análise linguístico-discursiva, baseada na interpretação dos textos didáticos dedicados ao negro no livro didático de História utilizado em uma comunidade de remanescentes quilombolas de uma cidade do sul de Minas Gerais.

Aqui, enfatizaremos de que forma as escolhas lexicais existentes no LD adotado pela escola da comunidade de remanescentes quilombolas para o 5º ano em uma cidade do sul de Minas Gerais, podem criar uma imagem negativa do negro, remetendo a um interdiscurso já existente de que ele é perigoso e subversivo, enriquecendo a formação discursiva (FD) de que o branco tem a permissão para escravizar o negro por pertencer a uma raça “superior”, fomentando a ideologia do etnocentrismo.

Iniciaremos as análises pelos textos presentes no material citado referente à disciplina de História, no capítulo que aborda a história de negros escravizados no Brasil pelos portugueses (Capítulo 1).

Esse mesmo capítulo discorre, também, sobre a resistência de indígenas à escravidão, porém não trataremos desse discurso; daremos ênfase apenas ao discurso dedicado aos negros, que é o objetivo deste trabalho. O título do capítulo é “A resistência de indígenas e de negros escravizados”. Vejamos a seguir o trecho e sua análise:

De várias maneiras, os negros escravizados lutaram e resistiram contra o cativoiro. Eles queimavam a lavoura, promoviam fugas isoladas, cometiam suicídio ou caíam em profunda depressão, que os impedia de trabalhar e, muitas vezes, levava-os à morte. Também manifestavam por meio de revoltas e de assassinatos de senhores ou de capatazes. Fugiam ainda em grupos e formavam povoados organizados, conhecidos como quilombos. O maior e mais conhecido foi o quilombo dos Palmares, que foi construído no século XVII, na Serra da Barriga, atual estado do Alagoas. Palmares existiu por cerca de 90 anos até ser destruído em 1694 pela expedição do bandeirante Domingos Jorge Velho.

Iniciaremos nossas análises, salientando as escolhas lexicais presentes no fragmento acima, pois acreditamos que as mesmas orientam os leitores a determinados sentidos ligados a

um interdiscurso: o de que o negro é subversivo e perigoso. Como exemplo, observemos que a palavra resistência, que poderia aparecer aqui como algo positivo, estabelecendo o sentido de que o negro não aceitou a escravidão, emerge com traços negativos, orientando a imagem de que o negro foi escravizado por ser inferior.

O negro resistir ao cativo sempre foi visto como algo ruim pelos brancos e nunca foi dada tanta atenção à palavra “resistência” como agora, depois que o Movimento Negro (MN)<sup>3</sup> surgiu no Brasil. Antes parecia que os negros não resistiam à escravidão, que aceitavam pacificamente a sua não liberdade, que eram covardes e preguiçosos, já que esse é o interdiscurso, é a memória que se carrega em nossa sociedade.

Após o surgimento do MN, esse discurso muda, e a palavra resistência ganha força, mas infelizmente ainda não da maneira como deveria, pelo menos não no texto do livro didático em questão. Percebe-se que o MN tenta apagar a memória discursiva negativa sobre o negro, que de alguma forma o coloca como passivo, submisso e até subversivo, mas seus esforços são inválidos a partir do momento que um LD de História, como o analisado, escreve a história da resistência do negro no Brasil fazendo uso de escolhas lexicais, tais como: “queimavam a lavoura”, “promoviam fugas isoladas”, “assassinatos de senhores e capatazes.”

No excerto que estamos analisando, as formas de resistência são colocadas de uma maneira em que o não dito fala mais que o dito, pois transparece a ideia de que os negros eram baderneiros e perigosos, o que resulta em uma formação discursiva negativa sobre eles, pois “queimavam a lavoura, promoviam fugas isoladas, cometiam suicídio [...]. Também se manifestavam por meio de revoltas e de assassinatos de senhores ou de capatazes.” Na verdade, eles tinham esse tipo de atitude em resposta a tantos maus-tratos e humilhações pelas quais passavam, e isso não é dito no texto analisado, apenas a palavra escravidão justifica suas atitudes, mas na verdade os negros eram obrigados a fazer certas coisas até para se defenderem de seus donos e capatazes, que os castigavam por pequenas coisas do dia a dia, e na tentativa de se verem livres de tanto sofrimento, fugiam de seus donos, formando quilombos, a fim de resgatarem sua liberdade. Esse discurso é omitido pelo LD em análise, contribuindo para o silenciamento de tal questão.

Aqui está outro problema na formulação do discurso desse livro didático: “Fugiam ainda em grupos e formavam povoados organizados, conhecidos como quilombos”. Fugir, nesse contexto, surge também como algo negativo: o fato de os negros formarem quilombos

---

<sup>3</sup> De acordo com Pereira, o Movimento Negro é um “movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial” (PEREIRA, 2010, p. 81)

parece algo contrário ao que parecia ser correto na época. Em momento algum, o texto afirma que eles fugiam para resgatar a liberdade que perderam, já que nasceram livres e foram escravizados por indivíduos de outra nacionalidade, os portugueses. Também não diz que eram vendidos como objetos, abusados de todas as maneiras e que a eles era negado qualquer tipo de manifestação cultural e direito, possuindo apenas deveres. A conotação negativa de liberdade nesse trecho é clara: quando o negro tenta resgatar a sua liberdade, ele se torna um fugitivo, logo fica à margem da sociedade e para isso precisa formar quilombos.

A força ilocucional<sup>4</sup> da expressão “assassinatos de senhores ou capatazes” pode nos orientar a uma palavra bastante forte nesse contexto: assassinar alguém, tirar a vida de outrem é algo que remete a sangue frio, cálculo; muitas das mortes de capatazes por negros aconteciam em legítima defesa, já que os capatazes submetiam os negros às mais terríveis formas de tortura e isso também não é dito no livro que estamos analisando. A forma superficial com que o texto trata o assunto – superficial porque é contada apenas por um dos lados, e no caso, do branco – deixa a entender que a formação discursiva (FD) de que o negro sempre deve estar em uma posição de submissão continua a se perpetuar em nossa sociedade. Essa FD se dava com o aval da igreja (principal aparelho ideológico da época) que pregava que o negro não tinha alma e, portanto, podia ser escravizado. Discurso autorizado pela igreja, já que esta também era possuidora de escravos. Essa mesma formação discursiva estava inserida nos costumes daquela época (período colonial), porém seus vestígios ainda podem ser encontrados na sociedade atual. Isso se dava devido à teoria de Marx, que diz que a ideologia é fundada na luta entre classes: o fato de o homem branco pertencer à burguesia dava a ele subsídios para escravizar e maltratar os negros, que por sua vez, pertenciam à camada desfavorecida da sociedade e, logo, deviam aceitar os maus-tratos dispensados a eles. Contudo, essa “aceitação” não era pacífica, em muitos casos, e por isso precisavam fugir e formar quilombos.

Para que esse discurso colonial se realizasse, e quando dizemos discurso colonial, estamos falando de escravidão, era preciso criar estereótipos negativos contra o negro e reiterá-los para que a sociedade acreditasse que a escravização se fazia necessária, e considerasse normal a crueldade cometida por senhores e feitores contra os escravos. Dessa maneira, alterar os estereótipos criados contra o negro não é uma tarefa fácil e rápida de se

---

<sup>4</sup> Segundo Costa (2010), força ilocucional é o grau de intensidade ou comprometimento com o ponto ilocucionário apresentado.

resolver, mas é na escola que precisa acontecer o intradiscurso: a quebra do pensamento único e perverso contra o negro.

O que é mais importante perceber aqui, nessa discussão, é que esse livro didático é dirigido a alunos de escolas rurais e a escola que escolhemos para nossa pesquisa é municipal de zona rural, porém com um caráter específico: trata-se de uma escola rural para remanescentes quilombolas, ou seja, para descendentes diretos ou não de ex-escravos, portanto, crianças negras do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Acreditamos que, ao ler o trecho citado, o aluno perceba o discurso que é construído contra o negro e se envergonhe da situação colocada pelo livro didático; tal discurso pode afetar sua identidade, seu orgulho, fazendo-o pensar que ser negro é algo ruim, já que esse é o interdiscurso que ainda circula em nossa sociedade e que parece não ter sido alterado por um intradiscurso.

Na realidade, o que percebemos é que esse discurso está presente ao longo dos anos nos LD, em que um autor parafraseia o outro, não alterando o interdiscurso. Vale lembrar que a história do negro e sua escravidão no Brasil é narrada por brancos, e isso pode influenciar as formações discursivas presentes em textos didáticos.

Para compararmos como o discurso da resistência do negro à escravidão é repetitivo, mostraremos um trecho de um livro didático de 1991, livro destinado a alunos do antigo 1º grau, hoje conhecido como Ensino Fundamental I.

Os negros não aceitaram a sua escravização, rebelando-se de variadas formas. Existiam formas passivas de não aceitar a escravidão. Algo muito comum era o banzo, isto é, uma profunda melancolia que se apoderava dos negros de forma permanente e que podia levá-los à morte. Eram também muito frequentes os suicídios. Mas existiam outras formas de reagir à escravidão. Uma delas era fazer o trabalho mal feito e com a lentidão que o chicote do feitor permitisse. Muitas vezes ocorreram rebeliões, com assassinatos de feitores e senhores e com a destruição de fazendas. Uma forma frequente de rebelião foi a fuga e a procura de refúgio no meio da floresta. Os negros também se organizaram em quilombos, dos quais o mais importante foi o de Palmares, no atual estado de Alagoas.

Como podemos notar, o discurso parece ser o mesmo com outras palavras; percebe-se que naquela época (1991), o vocábulo resistência não aparecia nos LD de História, mas a palavra assassinato se fazia presente. Esse tipo de discurso contribui para o não reconhecimento da importância cultural que o negro exerce no Brasil e de sua efetiva participação na construção do país. Talvez isso possa afetar diretamente a identidade do remanescente quilombola que pertence à escola em questão, fazendo com que, ao deixar essa

escola e ir para uma escola da zona urbana completar o Ensino Fundamental II, o aluno deixe de manifestar sua ancestralidade africana.

### **Considerações Finais**

Partindo do pressuposto de que o LD é transmissor de “verdades”, é importante analisar se os discursos construídos não são veiculadores de estereótipos negativos contra uma determinada raça/etnia. No caso do LD adotado em uma comunidade de remanescentes quilombolas em uma cidade do sul de Minas Gerais, o discurso propagado sobre o negro não condiz com que o prevê a lei 10.639/03, que institui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas do país. O discurso veiculado nesse LD é um discurso em que o não dito fala mais que o dito e isso é muito preocupante, já que as escolhas lexicais nos levam a deprender sentidos bastante negativos, pois ao expor as formas de resistência dos negros à escravidão, como por exemplo, “queimavam lavouras”, “assassinavam senhores e capatazes”, “fugiam formando quilombos”, o autor também deveria deixar claro por que os escravos precisavam fazer isso. Na verdade, eles necessitavam ter esse tipo de atitude para se defender dos maus-tratos sofridos diariamente e para repudiar as péssimas condições de trabalho e vida que possuíam. Há aqui um silenciamento das agressões sofridas pelos negros por parte de seus senhores e capatazes. É importante ressaltar também que esse LD passou pelos requisitos exigidos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) em 2012, e mesmo assim, o discurso contra o negro não foi revisto.

Acreditamos que na tentativa de valorizar a resistência do negro à escravidão, o autor do LD em questão tenha ressaltado as formas que os escravos encontraram para se defender, porém, em momento algum, o autor se lembrou de mostrar as formas como os negros eram tratados, não disponibilizou para o aluno a forma como os escravos chegaram ao Brasil, deixando muitas lacunas para serem preenchidas pelo professor. Ou seja, a História ficou prejudicada e a Cultura Afro-Brasileira também, pois em nenhum momento o autor explicita formas de cultura (re) criadas pelo negro, deixando a cargo do professor essa tarefa.

Outro aspecto relevante é que um LD publicado em 1991 possui o mesmo discurso que o LD analisado que foi publicado em 2012, ou seja, nove anos após a promulgação da lei 10.639. Isso quer dizer que o intradiscurso ainda não aconteceu, deixando que o mesmo interdiscurso desfavorável ao negro continue sendo disseminado em nossa sociedade. O que há é apenas uma paráfrase de outros autores que tratam do mesmo assunto. Na verdade,

veicula-se a mesma ideologia do etnocentrismo, que é a superioridade de uma raça em relação à outra, e para ser mais preciso, a supremacia do branco sobre o negro. Portanto, esse LD não cumpre o que diz a lei 10.639/03 e corrobora para a não manifestação cultural dos remanescentes quilombolas na cidade em questão.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

CARDOSO, Elis de Almeida. Escolhas lexicais: a caracterização de personagens femininos no discurso literário. *Linha d'Água*, São Paulo, n. 26, v. 1, p. 15-28, 2013. Disponível em: [www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/55324/60926](http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/55324/60926). Acesso em 17 dez. 2015.

COSTA, Gláucia Rejane da. A força ilocucionária nos atos de fala do Gestar II. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, ano 5, v. 10, p. 263-279, 2010. Número especial.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. *Revista Entretexo*, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33-54, 2013.

LAPA, Manoel Rodrigues. *Estilística da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

LOPES, Ana Cristina; RIO-TORTO, Graça. *Semântica*. Lisboa: Caminho, 2007.

NOGARE, Alessandra Alves de Carvalho. *O apagamento da História e da Cultura Afro-Brasileira: um estudo de caso do livro didático em uma comunidade de remanescentes quilombolas*. 2016. 105 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2016.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michael. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. A análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010a. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michael (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010b. p. 159-250.

PÊCHEUX, Michel (1973). A aplicação dos conceitos da linguística para a melhoria das técnicas de análise de conteúdo. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 203-226.

PÊCHEUX, Michael (1988). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014.

PEREIRA, Amilcar Araújo. *O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>. Acesso em 27 dez. 2015.

SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 57-64.

**Artigo recebido em abril de 2016.  
Artigo aceito em maio de 2016.**