



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Maria Gabriela Abreu

**Discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo de 40 anos de
políticas públicas (1985 – 2024)**

Florianópolis

2026

Maria Gabriela Abreu

**Discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo de 40 anos de
políticas públicas (1985 – 2024)**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Linguística
Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Rosângela Hammes
Rodrigues, Dr.^a

Florianópolis
2026

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Abreu, Maria Gabriela

Discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo de 40 anos de políticas públicas (1985-2024) / Maria Gabriela Abreu ; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues, 2026.

546 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. branquitude. 3. livro didático de Língua Portuguesa. 4. PNLD. I. Rodrigues, Rosângela Hammes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Maria Gabriela Abreu

**Discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo de 40 anos
de políticas públicas (1985 – 2024)**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 10 de dezembro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Ione da Silva Jovino, Dr.^a
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Prof.^a Nívea Rohling, Dr.^a
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Prof.^a Terezinha Oliveira Santos, Dr.^a
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.



Documento assinado digitalmente

Daniel do Nascimento e Silva

Data: 11/02/2026 13:22:24-0300

CPF: ***.274.923-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente

Rosângela Hammes Rodrigues

Data: 04/02/2026 16:56:01-0300

CPF: ***.693.809-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2026.

Dedico este trabalho a meus pais.

À minha mãe, Julita Medeiros Abreu, em cujos olhos encontrei força e coragem para seguir por estradas que iam além do que eu podia ver.

E, *in memoriam*, ao meu pai, Dimas Antônio Abreu, em cujos olhos pude ver o maior orgulho que alguém já sentiu por mim, herança e farol que me guiam.

AGRADECIMENTOS

Há um provérbio muito usado em países da África Ocidental que diz “Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá acompanhado”. Ao término deste trabalho eu percebo que cheguei longe. E confirmando a sabedoria ancestral africana, somente cheguei porque não estive sozinha. Por isso, faz-se necessário agradecer a quem me acompanhou nessa caminhada:

À minha orientadora, Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues, que faz parte de toda a minha trajetória acadêmica: graduação, mestrado e doutorado. Tenho muito orgulho de que o meu nome esteja atrelado ao dela em nossos escritos. Ser sua orientanda foi ser impulsionada para caminhar com autonomia, mas com a certeza de estar segura pela sua experiência, conhecimento e apoio. A ela eu agradeço pela troca.

À banca de defesa de tese, Dr.^a Terezinha Oliveira Santos (UFOB), Dr.^a Ione da Silva Jovino (UEPG), Dr.^a Nívea Rohling (UTFPR) e Dr.^o Rodrigo Acosta Pereira (UFSC), bem como à Dr.^a Glenda Cristina Valim de Melo (UFRJ), participante da banca de qualificação. Que privilégio receber as contribuições das nossas referências, de quem nos inspira e admiramos. A elas e a ele eu agradeço pela colaboração e pela seriedade dos seus trabalhos.

Ao UNIEDU, programa do Estado de Santa Catarina executado pela Secretaria de Estado da Educação (SED), pela concessão da bolsa de pós-graduação em nível de doutorado. Agradeço pela tranquilidade financeira que veio com a bolsa.

À Prefeitura de Palhoça, gestão do prefeito Eduardo Freccia e do secretário de educação Gean Karlo Medeiros, por me proporcionarem 36 meses de licença remunerada para capacitação, sem a qual eu não conseguiria realizar este trabalho com a dedicação e densidade que ele exigia. A eles eu agradeço pela oportunidade e pelo incentivo.

À minha mãe, Julita Medeiros Abreu, pela sua sabedoria cotidiana e sua força que são exemplos; pelos conselhos que guiaram meus passos e pelo colo que amparou minhas dores. A ela eu agradeço por ser a melhor mãe do mundo.

Ao meu irmão, meu amigo, André Filipe Abreu, que já no dia da minha defesa de mestrado, durante nosso brinde, profetizou: “Rumo ao doutorado!”. Um dia desses ele me perguntou: “Mana, como vou te chamar agora?”. “Doutora Mana”, eu respondi. Rimos juntos, como sempre fazemos. E a ele eu agradeço por ser alegria em minha vida.

Ao meu amor, Rodrigo Scheidegger de Souza, que me apoiou com sua admiração assistindo a minha defesa de mestrado sem nem mesmo me conhecer pessoalmente. No dia seguinte ele me conquistou ao mandar uma mensagem de felicitação, destacando apenas os elogios feitos pela banca. Mas foi ao longo de todo o processo de doutorado que fez algo muito mais importante: ajudou-me a enxergar minha própria branquitude, para além de todas as teorias que estudei. A ele eu agradeço pelo encontro.

Aos familiares, amigas e amigos que me presentearam com palavras de incentivo, apoio e admiração. Que me chamaram para tomar uma cerveja, para dançar, para gargalhar, para conversar sobre os nossos dilemas e também sobre os problemas do país e do mundo. A elas e a eles eu agradeço por existirem e por me amarem, apesar de mim.

Diante de tanto, agradeço por sentir que, como escreveu Paulo César Pinheiro, “eu não ando só”.

*Todos os nossos silêncios em face de agressão racista
são atos de cumplicidade.*

bell hooks

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar, em perspectiva dialógica, os discursos da branquitude materializados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), entre 1985 e 2024, em consonância com os editais e guias do Programa e com as políticas educacionais voltadas para a inserção da temática racial na educação. Ancorada na concepção de linguagem como interação, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, e articulada aos estudos raciais, compreende que raça, racismo e branquitude são construções sociais e ideológicas que se realizam na e pela linguagem e se materializam nos discursos. Trata-se de uma pesquisa documental, qualitativa e interpretativista, que analisa 18 livros didáticos de Língua Portuguesa, da 8ª série e 9º ano, dos anos finais do ensino fundamental, das editoras Ática e Saraiva. Considerando o grande cronotopo, foram selecionadas as edições do PNLD de 1985, 1999, 2008, 2017 e 2024, além de editais, guias e marcos legais, como a Lei 10.639/03. A análise, orientada pela perspectiva dialógica e pelo caráter sócio-histórico do enunciado, movimentou-se da dimensão social para a verbal, acompanhando recorrências discursivas que emergiram no contato com os dados. Os resultados evidenciam quatro regularidades discursivas: (1) a branquitude como norma universal e o silenciamento do outro; (2) a autoimagem de si e a estereotipação do outro; (3) as artimanhas discursivas de adequação às exigências legais e aos critérios avaliativos do PNLD; e (4) os tensionamentos e fissuras no discurso da branquitude. Embora as fissuras indiquem avanços, sobretudo após 2008, a hegemonia da branquitude permanece nas imagens das capas, na autoria dos textos principais, nos textos verbais e imagéticos da parte interna dos livros e nas atividades pedagógicas. Os resultados confirmam que os livros didáticos não são neutros e participam de disputas ideológicas mais amplas, de modo que, ao refratarem a branquitude, reforçam desigualdades raciais que atravessam a sociedade brasileira. A pesquisa aponta caminhos para processos avaliativos, formativos e autorais/editoriais comprometidos com uma educação racialmente equânime.

Palavras-chave: discurso da branquitude; livro didático de Língua Portuguesa; PNLD.

ABSTRACT

This research aims to analyze, from a dialogic perspective, the discourses of whiteness materialized in Portuguese Language textbooks approved by the *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD, National Textbook and Teaching Material Program) between 1985 and 2024, in consonance with the program's calls for submissions, evaluation guides, and educational policies concerning the inclusion of racial themes in education. Grounded in the Bakhtin Circle's conception of language as interaction and articulated with racial studies, it understands race, racism, and whiteness as social and ideological constructions that are realized in and through language and materialized in discourse. This is a qualitative, interpretive documentary research that analyzes 18 Portuguese Language textbooks for the 8th and 9th grades of lower secondary education, published by Ática and Saraiva. Considering the broad chronotope, the study selected PNLD editions from 1985, 1999, 2008, 2017, and 2024, along with calls for submissions, guides, and legal frameworks such as Law 10.639/03. The analysis, guided by a dialogic perspective and the socio-historical nature of the utterance, proceeded from the social to the verbal dimension, tracing discursive recurrences that emerged through contact with the data. The results reveal four discursive regularities: (1) whiteness as the universal norm and the silencing of the Other; (2) the self-image of whiteness and the stereotyping of the Other; (3) discursive strategies of adaptation to legal requirements and PNLD evaluation criteria; and (4) tensions and fissures within the discourse of whiteness. Although these fissures point to advances, especially after 2008, the hegemony of whiteness persists in cover images, in the authorship of main texts, in verbal and visual content, and in pedagogical activities. The findings confirm that textbooks are not neutral artifacts but participants in broader ideological disputes; by refracting whiteness, they reinforce the racial inequalities that structure Brazilian society. The research suggests pathways for evaluative, formative, and editorial processes committed to racially equitable education.

Keywords: discourse of whiteness; Portuguese Language textbook; PNLD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Catálogo, formulário e guia para indicação do livro didático.....	192
Figura 2 – Prejuízo à construção da cidadania.....	202
Figura 3 – Ficha de avaliação Língua Portuguesa.....	203
Figura 4 – Coletânea de textos usados para leitura.....	218
Figura 5 – Análise avaliativa dos volumes – Abordagem teórico-metodológica – Coletânea de textos.....	220
Figura 6 – Ficha de avaliação.....	225
Figura 7 – Competência geral 9 da BNCC.....	232
Figura 8 – Capa <i>Comunicação em língua portuguesa – 8ª série</i>	272
Figura 9 – Abertura da unidade 6 – <i>Comunicação em língua portuguesa – 8ª série</i>	276
Figura 10 – Crônica <i>Verão de 68</i>	277
Figura 11 – Atividades <i>Verão de 68</i>	278
Figura 12 – Texto complementar – <i>Ainda existe preconceito racial</i>	279
Figura 13 – Abertura da unidade 8 – <i>Comunicação em língua portuguesa – 8ª série</i>	280
Figura 14 – Crônica <i>Notícia de jornal</i>	281
Figura 15 – Expressão oral – unidade 8 – <i>Comunicação em língua portuguesa – 8ª série</i>	282
Figura 16 – Capa <i>PAI – comunicação e expressão – 8ª série</i>	284
Figura 17 – Abertura da unidade 8 – <i>PAI – comunicação e expressão – 8ª série</i>	287
Figura 18 – Estudo do texto da unidade 6 – <i>PAI – Comunicação e expressão – 8ª série</i>	288
Figura 19 – Capa <i>Português básico – 8ª série</i>	291
Figura 20 – Ilustração de abertura da unidade 9 – <i>Português básico – 8ª série</i>	293
Figura 21 – Ilustração de abertura da unidade 3 e ilustração de abertura da unidade 6 – <i>Português básico – 8ª série</i>	296
Figura 22 – Capa <i>Linguagem nova – 8ª série</i>	300
Figura 23 – Ilustração Estudo do texto – <i>Linguagem nova – 8ª série</i>	303
Figura 24 – Ilustração de abertura da unidade 3 – Expressão oral – <i>Linguagem nova – 8ª série</i>	304

Figura 25 – Ilustração de abertura da unidade 4 – Expressão oral – <i>Linguagem nova</i> – 8 ^a série.....	305
Figura 26 – Ponto de vista – unidade 12 – <i>Linguagem nova</i> – 8 ^a série.....	308
Figura 27 – Ilustração de abertura da unidade 13 – Expressão oral – <i>Linguagem nova</i> – 8 ^a série.....	309
Figura 28 – Capa <i>Português: ideias & linguagens</i> – 8 ^a série.....	311
Figura 29 – Abertura da unidade 1 – <i>Português: ideias & linguagens</i> – 8 ^a série.....	313
Figura 30 – Texto <i>Venha sentir o outro lado da vida</i>	314
Figura 31 – Entendimento do texto – Estudo do vocabulário – Unidade 1 – <i>Português: ideias & linguagens</i> – 8 ^a série	315
Figura 32 – Ilustração de abertura da unidade 3 – Texto <i>A descoberta do mundo</i> – <i>Português: ideias & linguagens</i> – 8 ^a série.....	317
Figura 33 – Ilustração do texto <i>Os dois bichos</i>	318
Figura 34 – Ilustração de abertura da unidade 8 – <i>Português: ideias & linguagens</i> – 8 ^a série.....	320
Figura 35 – Trecho de <i>Concepção de trabalho através dos tempos</i>	321
Figura 36 – Entendimento do texto – unidade 8 – <i>Português: ideias & linguagens</i> – 8 ^a série.....	322
Figura 37 – Ilustração do texto <i>Pedro Pedreiro</i>	323
Figura 38 – Capa <i>Português: linguagem & realidade</i> – 8 ^a série.....	326
Figura 39 – Abertura da unidade 9 – <i>Português: linguagem & realidade</i> – 8 ^a série.....	329
Figura 40 – Texto complementar da unidade 9 – <i>Português: linguagem & realidade</i> – 8 ^a série.....	330
Figura 41 – Proposta de redação da unidade 9 – <i>Português: linguagem & realidade</i> – 8 ^a série.....	330
Figura 42 – Capa <i>Tudo é linguagem</i> – 8 ^a série.....	334
Figura 43 – Fotografia de Marcos Pontes.....	338
Figura 44 – Fotografia de Gabriel, O pensador.....	338
Figura 45 – Fotografia de Lygia Fagundes Telles.....	338
Figura 46 – Folder <i>Manifesto 2000</i>	340
Figura 47 – Interpretação de texto da unidade 7 – <i>Tudo é linguagem</i> – 8 ^a série.....	340
Figura 48 – Ilustrações – <i>Tudo é linguagem</i> – 8 ^a série.....	344
Figura 49 – Capa <i>Viva português</i> – 8 ^a série.....	346
Figura 50 – Antes de ler – unidade 3 – <i>Viva português</i> – 8 ^a série.....	349

Figura 51 – Texto 2 e interpretação escrita – unidade 3 – <i>Viva português – 8ª série</i>	352
Figura 52 – Antes de ler – unidade 4 – <i>Viva português – 8ª série</i>	353
Figura 53 – interpretação escrita – unidade 4 – <i>Viva português – 8ª série</i>	354
Figura 54 – Capa <i>Linguagem nova – 8ª série</i>	356
Figura 55 – Texto 1 – unidade 6 – <i>Linguagem nova – 8ª série</i>	359
Figura 56 – Continuação do texto 1 – unidade 6 – <i>Linguagem nova – 8ª série</i>	359
Figura 57 – Estudo do texto – unidade 6 – <i>Linguagem nova – 8ª série</i>	361
Figura 58 – Ilustração do texto 1 – unidade 7 – <i>Linguagem nova – 8ª série</i>	362
Figura 59 – Ilustração da seção “Vocabulário” – unidade 9 – <i>Linguagem nova – 8ª série</i>	363
Figura 60 – Capa <i>Português: ideias & linguagens – 8ª série</i>	366
Figura 61 – Abertura da unidade 1 – <i>Português: ideias & linguagens – 8ª série</i>	368
Figura 62 – Texto 2 – unidade 1 – <i>Português: ideias & linguagens – 8ª série</i>	369
Figura 63 – Artigo de opinião <i>Feios, sujos e malvados</i> – Trabalhando com o texto – unidade 1 – <i>Português: ideias & linguagens – 8ª série</i>	370
Figura 64 – Pensando e criando a partir dos textos – unidade 1 – <i>Português: ideias & linguagens – 8ª série</i>	371
Figura 65 – Usando outras linguagens – unidade 1 – <i>Português: ideias & linguagens – 8ª série</i>	372
Figura 66 – Abertura da unidade 6 – <i>Português: ideias & linguagens – 8ª série</i>	374
Figura 67 – Texto 1 – unidade 6 – <i>Português: ideias & linguagens – 8ª série</i>	375
Figura 68 – Ilustração <i>Viva português – 8ª série</i> e ilustração <i>Português: ideias & linguagens – 8ª série</i>	376
Figura 69 – Capa <i>Português: linguagens – 8ª série</i>	379
Figura 70 – Abertura do capítulo 2 – unidade 1 – <i>Português: linguagens – 8ª série</i>	381
Figura 71 – Atividades de abertura do capítulo 2 – unidade 1 – <i>Português: linguagens – 8ª série</i>	382
Figura 72 – Agora é a sua vez – capítulo 2 – unidade 1 – <i>Português: linguagens – 8ª série</i>	384
Figura 73 – Agora é a sua vez – capítulo 2 – unidade 3 – <i>Português: linguagens – 8ª série</i>	386
Figura 74 – Texto <i>Novos ódios</i> e texto <i>um diálogo sobre racismo no Brasil</i>	387
Figura 75 – Capa <i>Projeto teláris: português – 9º ano</i>	392
Figura 76 – Imagens de <i>Projeto teláris: português – 9º ano</i>	394

Figura 77 – Ilustrações de textos verbais – <i>Projeto teláris: português – 9º ano</i>	395
Figura 78 – Ilustração Prática de oralidade – capítulo 6 – unidade 3 – <i>Projeto teláris: português – 9º ano</i>	397
Figura 79 – Texto verbal e imagético <i>Prodígio responsável</i>	398
Figura 80 – Quadro de personalidades – capítulo 6 – unidade 3 – <i>Projeto teláris: português – 9º ano</i>	400
Figura 81 – Capa <i>Viva português – 9º ano</i>	402
Figura 82 – Atividades de aplicação – capítulo 2 – unidade 1 – <i>Viva português – 9º ano</i>	404
Figura 83 – No mundo da fala – capítulo 2 – unidade 1 – <i>Viva português – 9ª ano</i>	406
Figura 84 – No mundo da fala – capítulo 5 – unidade 3 – <i>Viva português – 9ª ano</i>	408
Figura 85 – Ilustrações diversas – <i>Viva português – 9ª ano</i>	409
Figura 86 – Capa <i>Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	412
Figura 87 – Leitura 1 – unidade 4 – <i>Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	414
Figura 88 – Nas linhas do texto e Nas entrelinhas do texto – unidade 4 – <i>Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	415
Figura 89 – Questão 4 – Nas entrelinhas do texto – unidade 4 – <i>Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	416
Figura 90 – Como o texto se organiza – unidade 4 – <i>Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	417
Figura 91 – Leitura 2 – unidade 4 – <i>Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	418
Figura 92 – Exploração do texto – unidade 4 – <i>Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	419
Figura 93 – Produção oral – unidade 4 – <i>Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	420
Figura 94 – Capa <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	423
Figura 95 – Imagens realistas – <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	425
Figura 96 – Imagens cartunescas – <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	425
Figura 97 – Ilustração do texto <i>No trânsito, a ciranda das crianças</i>	426
Figura 98 – Ilustração do texto <i>Hora da verdade</i>	427
Figura 99 – Imagens diversas – unidade 3 – capítulo 1 – <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	428
Figura 100 – Ilustração seção Intervalo – 9º ano – unidade 3 – capítulo 3 – <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	429

Figura 101 – Textos da seção Agora é a sua vez – unidade 4 – capítulo 1 – <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	430
Figura 102 – Capa <i>Teláris essencial: português – 9º ano</i>	436
Figura 103 – Mini-biografia de Pepetela.....	439
Figura 104 – Prática de oralidade – unidade 3 – <i>Teláris essencial: português – 9º ano</i>	440
Figura 105 – Imagens – <i>Teláris essencial: português – 9º ano</i>	442
Figura 106 – Capa <i>Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	445
Figura 107 – Quadro Diáspora.....	448
Figura 108 – Mini-biografia Conceição Evaristo.....	448
Figura 109 – Exploração do texto – unidade 1 – <i>Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	449
Figura 110 – Antes de começar – unidade 1 – <i>Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	452
Figura 111 – Artigo <i>Participação feminina na política precisa ser real e efetiva</i>	454
Figura 112 – Exploração do texto – unidade 5 – <i>Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	455
Figura 113 – Do texto para o cotidiano – unidade 5 – <i>Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	456
Figura 114 – Capa <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	459
Figura 115 – Ilustrações <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	461
Figura 116 – Ilustração de abertura do capítulo 3 – unidade 3 – <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	462
Figura 117 – Produção de texto – capítulo 2 – unidade 3 – <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	464
Figura 118 – capítulo 1 – unidade 4 – <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	466
Figura 119 – Estudo do texto – capítulo 1 – unidade 4 – <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	467
Figura 120 – <i>Timeline</i> das representações nas capas (1985 – 2024)	476
Figura 121 – Proporção total das representações humanas nas capas.....	477
Figura 122 – Proporção das ocorrências de autorias por racialidade nos sumários.....	485
Figura 123 – Proporção total das ocorrências de autoria por racialidade (1985 - 2024)	486

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Editais e guias do PNLD.....	158
Quadro 2 – Bases legais da educação para relações étnico-raciais.....	160
Quadro 3 – Livros didáticos de Língua Portuguesa para análise.....	162
Quadro 4 – Comparação dos Princípios Gerais para avaliação das coleções PNLD 2014 – PNLD 2017.....	221
Quadro 5 – Comparação entre critério eliminatório “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” do Edital do PNLD 2017 e o Edital do PNLD 2020.....	228
Quadro 6 – Comparação entre critério eliminatório “Princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano do Edital do PNLD 2021 e o Edital do PNLD 2023.....	233
Quadro 7 – Evolução da formulação dos critérios eliminatórios do PNLD Ensino Fundamental – Anos Finais.....	241
Quadro 8 – Etapas do PNLD.....	265
Quadro 9 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Comunicação em língua portuguesa - 8ª série</i>	274
Quadro 10 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>PAI – Comunicação e expressão – 8ª série</i>	285
Quadro 11 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Português básico – 8ª série</i>	292
Quadro 12 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Linguagem nova – 8ª série</i>	301
Quadro 13 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Português: ideias & linguagens – 8ª série</i>	312
Quadro 14 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Português: linguagem & realidade – 8ª série</i>	327
Quadro 15 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Tudo é linguagem – 8ª série</i>	335
Quadro 16 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Viva português – 8ª série</i>	346
Quadro 17 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Linguagem nova – 8ª série</i>	357

Quadro 18 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Português: ideias & linguagens</i> – 8ª série.....	367
Quadro 19 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Português: linguagens</i> – 8ª série.....	380
Quadro 20 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Projeto teláris: português</i> – 9º ano.....	393
Quadro 21 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Viva português</i> – 9º ano.....	403
Quadro 22 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Jornadas.port</i> – <i>Língua Portuguesa</i> – 9º ano.....	412
Quadro 23 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Português: linguagens</i> – 9º ano.....	423
Quadro 24 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Teláris essencial: português</i> – 9º ano.....	436
Quadro 25 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Jornadas: novos caminhos</i> – <i>Língua Portuguesa</i> – 9º ano.....	446
Quadro 26 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – <i>Português: linguagens</i> – 9º ano.....	460
Quadro 27 – Capas com representações humanas nos livros didáticos de Língua Portuguesa (1985 – 2024)	475
Quadro 28 – Autores dos sumários dos livros didáticos de Língua Portuguesa (1985 – 2024)	479

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRALE	Associação Brasileira dos Autores de Livros
ABRELIVROS	Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CALDEME	Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEMPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNME	Campanha Nacional de Material de Ensino
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DADP	Diretoria de Apoio Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNE	Departamento Nacional de Educação
DOU	Diário Oficial da União
EUA	Estados Unidos da América
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INL	Instituto Nacional do Livro
ITE	Instituto Toledo de Ensino
ITP	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SMEL	Secretaria Municipal de Educação e Lazer
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
UNDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAI	Faculdades Associadas Ipiranga
USAID	United States Agency for International Development
USC	Universidade Sagrado Coração
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: INÍCIO DE UM DIÁLOGO.....	21
2 LINGUÍSTICA APLICADA E RAÇA: CAMINHOS PARA DESVELAR A BRANQUITUDE.....	32
2.1 TRILHAS ABERTAS: A LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS TRAVESSIAS SOCIAIS.....	34
2.2 ENCRUZILHADAS CRÍTICAS: QUANDO RAÇA ENTRA NA LINGUÍSTICA APLICADA.....	45
2.3 NAS PEGADAS DO DISCURSO: RAÇA, LINGUAGEM E PODER EM PERSPECTIVA.....	51
3 MARCOS TEÓRICOS: CONCEITOS FUNDANTES ACERCA DA LINGUAGEM.....	57
3.1 PONTO DE PARTIDA: LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO.....	63
3.2 NO ENCONTRO COM O OUTRO: SUJEITO, ALTERIDADE E EMPATIA.....	70
3.3 TERRITÓRIOS DO SENTIDO: IDEOLOGIA E VALORAÇÃO.....	81
3.4 VIAS DO DIZER: DISCURSO E ENUNCIADO.....	93
3.5 A TRAMA DO TEMPO: CRONOTOPO.....	105
4. ESTRADA SINUOSA: RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE.....	113
4.1 RAÇA E RACISMO.....	114
4.2 BRANQUITUDE E RACISMO.....	130
5 RUMO AO DIÁLOGO: PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOS DISCURSOS DA BRANQUITUDE.....	147
5.1 ENTRE DISCURSOS: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA QUALITATIVA, INTERPRETATIVISTA E DOCUMENTAL.....	149
5.2 ENTRE DOCUMENTOS OFICIAIS E LIVROS DIDÁTICOS: SELEÇÃO DOS DADOS.....	155
5.3 ENTRE VOZES EM DIÁLOGO: MOVIMENTOS DE ANÁLISE.....	165
6 A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO: REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO E AS POLÍTICAS RACIAIS.....	170
6.1 ORIGENS E CONTORNOS: ANTES DO PNLD.....	171
6.2 DA ESTRUTURAÇÃO À EXPANSÃO: PNLD, CRITÉRIOS AVALIATIVOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS ÉTNICO-RACIAIS.....	178
6.2.1 Editais e Guias do PNLD: a consolidação dos critérios avaliativos.....	179

6.2.2 Legislações raciais e sua incidência no PNLD: rastros de resistência.....	253
6.3 O FLUXO CONTÍNUO: O ATUAL DESENHO LOGÍSTICO DO PNLD.....	262
7 NO HORIZONTE DOS DISCURSOS DA BRANQUITUDE: O ENCONTRO COM OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	266
7.1 ENTRE CRONOTOPOS: OS DISCURSOS DA BRANQUITUDE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM QUATRO DÉCADAS DE PNLD.....	268
7.1.1 Tempo de incipiência do PNLD: livros didáticos de 1985.....	270
7.1.1.1 <i>Comunicação em língua portuguesa - 8ª série.....</i>	271
7.1.1.2 <i>PAI – Comunicação e expressão – 8ª série.....</i>	283
7.1.1.3 <i>Português básico – 8ª série.....</i>	290
7.1.2 Tempo de políticas estruturantes: livros didáticos de 1999.....	298
7.1.2.1 <i>Linguagem nova – 8ª série.....</i>	299
7.1.2.2 <i>Português: ideias e linguagens – 8ª série.....</i>	310
7.1.2.3 <i>Português: linguagem e realidade – 8ª série.....</i>	325
7.1.3 Tempo de reconhecimento e tensionamento: livros didáticos de 2008.....	332
7.1.3.1 <i>Tudo é linguagem – 8ª série.....</i>	333
7.1.3.2 <i>Viva português – 8ª série.....</i>	344
7.1.3.3 <i>Linguagem nova – 8ª série.....</i>	355
7.1.3.4 <i>Português: ideias e linguagens – 8ª série.....</i>	365
7.1.3.5 <i>Português: linguagens – 8ª série.....</i>	378
7.1.4 Tempo de instabilidade e disputas curriculares: livros didáticos de 2017....	390
7.1.4.1 <i>Projeto teláris – 9º ano.....</i>	391
7.1.4.2 <i>Viva português – 9º ano.....</i>	401
7.1.4.3 <i>Jornadas.port – língua portuguesa – 9º ano.....</i>	410
7.1.4.4 <i>Português: linguagens – 9º ano.....</i>	421
7.1.5 Tempo recente e reconfigurações em curso: livros didáticos de 2024.....	433
7.1.5.1 <i>Teláris essencial português – 9º ano.....</i>	434
7.1.5.2 <i>Jornadas: novos caminhos língua portuguesa – 9º ano.....</i>	444

7.1.5.3 <i>Português: linguagens – 9º ano</i>	457
7.2 ENTRE DISCURSOS: CONFLUÊNCIAS DISCURSIVAS DA BRANQUITUDE AO LONGO DO PNLD.....	469
7.2.1 A branquitude como norma universal: o silenciamento do outro.....	472
7.2.2 O discurso da branquitude: a autoimagem de si e a estereotipação do outro.....	488
7.2.3 Artimanhas discursivas da adequação: adaptações às exigências legais e aos critérios do PNLD.....	500
7.2.4 Tensionamentos: fissuras nos discursos da branquitude.....	509
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O (IN)ACABAMENTO DA ESTRADA DO DIZER.....	520
REFERÊNCIAS.....	529

1 INTRODUÇÃO: INÍCIO DE UM DIÁLOGO

Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho.
(Dona Ivone Lara, 1981).

A epígrafe que abre esta seção é de uma composição da Rainha do Samba, Dona Ivone Lara, primeira mulher a assinar um samba-enredo e a fazer parte da ala de compositores de uma escola. O verso é de *alguém me avisou*, um hino da música brasileira. No contexto desta tese, cujo tema é **Branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa**¹, o pronome indefinido, que ocupa o lugar de sujeito, ganha nomes e identidades. Quem avisa são aquelas e aqueles que vieram antes, que abriram estradas dentro dos movimentos negros, acadêmicos e culturais. A eles, peço licença para reenunciá-los e caminhar juntos, somar com minha voz e, principalmente, com minha escuta. Assim como nas rodas de samba, onde a tradição e a experiência dos mestres devem ser valorizadas, apresento esta tese com reverência ao chão que piso.

Falo deste lugar que me constitui: mulher branca, filha de uma família marcada por condições de precariedade, nascida e criada em um município de Santa Catarina onde se desenvolveu uma das mais antigas colônias alemãs do estado. Embora tenha conhecido as desigualdades sociais, cresci com a marca da naturalização da branquitude. Pisar devagarinho, aqui, é reconhecer o meu lugar de fala nas relações raciais, assumir a responsabilidade ética do existir e o compromisso político de olhar criticamente para os discursos que me constituem.²

Ao me tornar professora de Língua Portuguesa³ da Educação Básica quando ainda estava na segunda fase da graduação, em 2004, foram os livros didáticos que deram suporte a minha inexperiência. Com eles estudei e também aprendi a ser professora.

Nesta mesma época, a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-brasileira”, fazia parte das conversas nas salas dos professores, que, preocupados, diziam não saber como colocá-la em prática.

¹ Reconhecemos que os discursos da branquitude não se manifestam apenas na relação entre pessoas brancas e pessoas negras, envolvendo povos indígenas e outros grupos racializados. Entretanto, o recorte desta pesquisa focaliza a relação entre branquitude e negritude por compreender que, na realidade brasileira, essa relação estrutura historicamente as desigualdades raciais.

² Discutiremos os conceitos de branquitude crítica e branquitude acrítica, de Lourenço Cardoso, adiante.

³ A expressão, quando grafada em letras maiúsculas, refere-se ao nome do componente curricular e, quando grafada em letras minúsculas, ao nome da língua.

Nos 21 anos de profissão, as questões que envolvem a diversidade humana não foram silenciadas em minhas aulas, uma vez que fazem parte da esfera escolar, como reflexo e refração da sociedade. Por isso, especializei-me em Gênero e Diversidade na escola e fiz alguns cursos de formação continuada sobre relações raciais na escola. A experiência e os conhecimentos adquiridos ao longo desses anos aliaram-se à prática de ensino de língua portuguesa, por meio de projetos abordando temas como trans-lesbo-homofobia na escola, relações de gênero e feminismo e relações étnico-raciais, não sem que houvesse rejeição por parte de segmentos conservadores e autoritários que ocupam o espaço social e que se colocam dentro das instituições.

Assim, o interesse pelo tema desta pesquisa acompanha-me há algum tempo: na vida pessoal, profissional e acadêmica. Na primeira especialização, com a monografia intitulada *Corpo, gênero e representação da mulher nas crônicas de Fernanda Young* (2009); na segunda, já aproximando gênero, diversidade e educação, com a monografia *Gênero e sexualidade na escola: percepções de estudantes do Ensino Médio* (2017). Devido aos ataques que sofri por ter realizado uma pesquisa-ação na escola em que lecionava, já no mestrado, em conversa com minha orientadora, resolvemos abordar a temática da discursivização das mulheres no gênero *anúncio publicitário*. Era uma forma de não me afastar dos temas que me interessavam e também de me resguardar diante do cenário inóspito. A pesquisa-ação resultou na dissertação intitulada *As mulheres dos anúncios: proposta de leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa* (2020). Com o fim do mestrado, fui direto para o doutorado. Ao pensar no projeto de pesquisa, tinha uma única certeza: pesquisar sobre a temática racial na educação. Primeiro, pela relevância social do tema que me era caro; depois, pela necessidade de aprofundamento sobre a temática como professora em um município com 94,99% da sua população branca, de acordo com o censo de 2022 do IBGE; por fim, porque me sentia mais confortável e protegida em desenvolver uma pesquisa sobre um tema que possui respaldo da legislação, tanto educacional quanto penal.

Mas se tem uma palavra que não existe no processo de reflexão sobre a temática racial é conforto. Ao iniciar as primeiras leituras, foi o incômodo e o desconforto que me acompanharam, acompanham e acompanharão. Em *Memórias da plantação* (2021, p. 43), Grada Kilomba cita Paul Gilroy e a descrição de cinco mecanismos distintos de defesa do ego pelos quais o sujeito branco passa para que possa ser capaz de se tornar consciente da sua própria branquitude e de si como perpetrador do racismo: *negação*,

culpa, vergonha, reconhecimento e reparação. Pois ao longo desta pesquisa, das leituras que realizei e da escrita desta tese, posso dizer que passei por todas elas. A negação me acompanhou no início, pois me julgava uma aliada de todas as causas das minorias e minha atuação profissional demonstrava isso. Mas não é possível mergulhar nos estudos raciais sem adentrar em um processo de reflexão profunda sobre o seu lugar nas relações raciais. E com esse movimento vieram a culpa e a vergonha. Pensar sobre a presença da branquitude no meu passado e no meu presente, apesar de doloroso, foi necessário para o próximo passo: o reconhecimento. Com o privilégio de fazer terapia semanalmente durante todo o processo de pesquisa, reconheci e reconheço minha responsabilidade, minhas contradições e meus preconceitos guardados, que necessitaram de vir à tona, para encará-los, para então aproximar-me da negociação da realidade. Os limites desta tese não alcançam a reparação, mas este trabalho pode colaborar para o reconhecimento crítico da branquitude e para o fortalecimento de políticas educacionais comprometidas com a equidade racial.

Considerando esse processo pessoal, advindo da minha atuação como professora e pesquisadora, apresento o objeto de pesquisa desta pesquisa: **os discursos da branquitude materializados nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, aprovados pelo PNLD ao longo de 40 anos.**

A escolha pelos livros didáticos justifica-se por ocuparem um lugar central no cotidiano das escolas brasileiras, das famílias e da prática pedagógica de professores. O livro didático é um poderoso instrumento ideológico, localizado naquilo que Valentin Nikoláievitch Volóchinov (2017 [1929]), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, chama de ideologia formalizada, já que na esfera escolar circulam discursos ideologicamente estáveis e formalizados, inscritos nos livros didáticos, que transcendem essa esfera, uma vez que nela são constituídos discursos produzidos alhures e com os quais os estudantes dialogam e que os constituem como sujeitos.

A atenção para as questões raciais nos livros didáticos não é inédita. Embora haja importantes estudos, há uma lacuna no que se refere a recortes de longa duração. Dentre as pesquisas pioneiras estão os trabalhos de Ana Célia Silva, que inspiraram outras pesquisas e alterações nas diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. De acordo com Silva (2019), as primeiras preocupações em relação ao livro didático surgem por volta de 1950. Em 1986, Esmeralda V. Negrão publica *Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis: diagnóstico sobre a*

situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo. Silva, em 1986, com sua dissertação de mestrado intitulada *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau, nível 1*, contribui com o avanço da luta por uma representação digna das pessoas negras no material didático. Em 2001, sua tese de doutoramento *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes* dá continuidade às suas pesquisas. Em 2005, Paulo Vinícius Baptista da Silva concluiu sua tese de doutorado com o título *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa*, analisando livros didáticos para 4ª série, de 1975 a 2004. No campo dos estudos das identidades de raça nos livros didáticos, destaca-se a produção de Aparecida de Jesus Ferreira, pioneira nos estudos dos livros didáticos de língua inglesa a discutir relações raciais em contexto de letramento racial crítico. Em 2014, Ferreira organizou a obra *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos*, reunindo uma coletânea de textos que refletem sobre as políticas do livro didático e sobre as identidades sociais no ensino de línguas. Na coletânea organizada por Ferreira (2014), Ione da Silva Jovino, assina *Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos*, em que, por meio da análise de imagens, contribui com os estudos acadêmicos que contemplam questões raciais nos livros didáticos, mais especificamente no ensino de língua estrangeira. Em 2018, Tânia Mara Pedroso Muller publicou o artigo *Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte*, em que sistematiza e analisa a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais entre 2003 e 2014. Dentre os resultados obtidos, Muller destaca a necessidade de maiores estudos e análises sobre o negro no livro didático (Muller, 2018, p. 89).

Mais recentemente, encontramos algumas dissertações no *Catálogo de teses CAPES*, resultados de pesquisas que envolvem branquitude e livros didáticos, como: *Narrativas do branco nas imagens do livro didático Expedições geográficas do 7º ano* (2019), de Higor Luis Alvarenga de Assumpção; *Entre o visível e o invisível: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de ensino de História* (2020), de Cleber Teixeira Leão; *Branquitude normativa no livro didático de Inglês: perpetuação do racismo e manutenção de privilégios* (2021), de Tarsila Batista Passos; *O livro didático e os privilégios da branquitude na formação de professores de língua inglesa* (2021), de Erick Soares Drumond; *A cor do ensino de história no Brasil: reflexões sobre relações étnico-raciais e branquitude nos livros didáticos* (2021), de Syllas

Moreira da Fonseca Neto; e *Entre imagens de afirmação e silêncios: um estudo sobre a branquitude nas obras didáticas de História* (2023), de Mayra Oliveira Lourenço.

Como podemos observar, o foco sobre a branquitude nas pesquisas em livros didáticos é recente, configurando-se em sete dissertações de mestrado. Os livros dos componentes curriculares de História e de Língua Inglesa aparecem com mais recorrência como dados de pesquisa. Com essa constatação, encontramos mais uma lacuna: a ausência de pesquisas, especificamente de teses, que analisem a branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Entretanto, o § 2º da Lei 10.639/03 determina que os conteúdos sobre história africana e afro-brasileira compoñham todo o currículo escolar, mas cita diretamente os componentes de História, Arte e Literatura (contemplada no componente curricular de Língua Portuguesa). Em 2008, a Lei 11.645 amplia a Lei anterior, incluindo a temática indígena e pontuando como conteúdo programático:

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008b).

No ano de 2023 a Lei 10.639/03 completou 20 anos. Importante marco não só para a educação das relações raciais, mas para a educação como um todo, trouxe à baila uma temática que faz parte da constituição e da história do Brasil. A partir da Lei, os seus desdobramentos na prática foram objetos de pesquisas no campo educacional e nos estudos raciais, o que assinala a importância da reflexão crítica sobre os efeitos da legislação no combate ao racismo no campo educacional.

No âmbito das políticas públicas educacionais, interessa-nos a incidência da legislação nos materiais didáticos aprovados pelo PNLD. Com sua criação datada em 1985⁴, por meio do Decreto número 91.542, o Programa foi aperfeiçoando-se e acompanhando as transformações sociais e educacionais ao longo dos anos. Dessa forma, não é novidade o interesse acadêmico em desenvolver pesquisas a partir do livro didático, dada a sua importância e seu alcance nas dimensões continentais do Brasil. Uma das

⁴ Como abordaremos na Seção 6 “A trajetória do Programa Nacional do Livro e do Material Didático: reflexões sobre a avaliação e as políticas raciais”, há políticas de distribuição de livros didáticos no Brasil anteriores a 1985, mas o Decreto 91.542 foi um marco de início para a configuração do Programa tal qual se encontra na atualidade.

principais evoluções do PNLD ao longo de sua trajetória diz respeito ao estabelecimento de critérios avaliativos para a aprovação das coleções.

Os anos de 1990 configuram-se como um importante marco com relação à organização do PNLD, pois é nesse período que são estabelecidos critérios avaliativos para as coleções didáticas inscritas no Programa. Esses critérios, publicados nos editais, também aparecem nos guias do livro didático, onde são apresentados os livros aprovados pelas equipes de especialistas. Já na definição dos primeiros critérios eliminatórios avaliativos a preocupação com “Contribuição para a construção da cidadania” se fez presente, de modo que os livros didáticos não poderiam “[...] veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação” (Brasil, 1998, p. 15).

Atualmente as etapas do PNLD são organizadas de modo que, primeiramente, o edital é publicado, o que permite que os autores e as editoras adequem suas coleções aos critérios de avaliação e inscrevam as coleções. Em seguida, essas coleções homologadas passam por critérios de avaliação pedagógica no ano seguinte. Após o processo de avaliação, é publicado o *Guia do PNLD*, com a resenha das obras didáticas aprovadas, que serve como um catálogo de escolha para as instituições escolares e para os professores. Por fim, no ano subsequente, os livros didáticos chegam às escolas. A atual configuração da organização do Programa é resultado de um processo de aperfeiçoamento gradual e constante.

Assim sendo, esta pesquisa, de análise documental, de base qualitativa e de abordagem interpretativista, apresenta a seguinte questão de pesquisa: **Como os discursos da branquitude materializam-se nos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo de quatro décadas (1985 – 2024), em consonância com os editais e guias do PNLD e as leis de inserção da temática racial na educação?** Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa é: **Analisar os discursos da branquitude materializados no livro didático de Língua Portuguesa, em consonância com os editais e os guias do PNLD e com as leis de inserção da temática racial na educação no período de 1985 a 2024.** Do objetivo geral vertem os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar os critérios avaliativos, diretrizes e marcos legais relacionados à temática racial presentes nos editais e guias do PNLD entre 1985 e 2024.

2. Investigar como os discursos da branquitude se materializam nos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados ao longo das diferentes edições do PNLD, etapa Ensino Fundamental – Anos Finais
3. Interpretar as regularidades discursivas da branquitude identificadas nos livros didáticos, a partir de um olhar dialógico e histórico.
4. Refletir sobre os reflexos e refrações dos discursos da branquitude diante das políticas públicas de valorização da diversidade étnico-racial na educação brasileira.
5. Contribuir com a reflexão sobre desafios e possibilidades para produções didáticas comprometidas com a equidade racial.

Desse modo, esta pesquisa se estrutura na intersecção entre três eixos — as políticas públicas do PNLD, a legislação racial e os livros didáticos — compreendidos como instâncias que, articuladas, participam da produção e circulação dos discursos da branquitude na escola pública brasileira e também fora dela.

Lia Vainer Schucman (2014) e Cida Bento (2022), em suas pesquisas, já alertaram que olhar apenas para o negro nos estudos das relações raciais contribuiu para o reforço da ideia do branco como norma. Por isso, esta pesquisa situa-se no lugar em que o branco estuda o próprio branco, e não o branco que volta o seu olhar para o negro como objeto de estudo, buscando pensar sobre a lacuna da localização da branquitude enquanto partícipe do processo de construção social do conceito de raça e, consequentemente, do racismo.

Terezinha Costa-Hübes (2017, p. 553) observa que se queremos estudar a linguagem e sua manifestação viva, precisamos, antes de tudo, olhar para o sujeito que planeja, projeta, organiza e manifesta seu discurso, o qual se concretiza em textos-enunciados. Considerando a base teórico-metodológica bakhtiniana em que se insere esta pesquisa, identifico-me em meu lugar de sujeito como uma pesquisadora branca que estuda questões raciais, por isso o olhar para a ideologia da branquitude, pela possibilidade de auto revelação por meio do discurso, mas também de interpretação do texto-enunciado do outro (no caso, os discursos nos livros didáticos de Língua Portuguesa) a partir do horizonte apreciativo que ocupo como pesquisadora.

Entendemos *identidade* como um processo sócio-histórico e cultural que se constitui pela relação dialógica com o outro. Mais uma vez, não é possível abordar questões raciais sem que se dirija o olhar para quem compõe esta relação, que na figura

do branco não existe de forma isolada, mas na sua relação com a branquitude e o racismo. Por isso, a branquitude só se sustenta e se define na dinâmica do racismo. A alteridade é constitutiva; ou seja, as relações dialógicas constituem os sujeitos. Em resumo, não se trata apenas de observar a presença ou ausência dos discursos da branquitude no livro didático, mas também de analisar, por meio das relações dialógicas que se estabelecem no interior dos enunciados, os discursos que carregam modos de ver e compreender a realidade, incluindo os silenciamentos, por exemplo, que também são manifestações discursivas.

Para Nívea Rohling (2014, p. 49), em “[...] uma abordagem de cunho sócio-histórico, é necessário considerar que o ponto de partida para a análise do discurso (materializado nos enunciados) são os estratos sociais mais amplos, para então se chegar à materialidade linguística”. Então, seguindo a ordem metodológica proposta por Volóchinov (2017 [1929], p. 110), partimos de questões mais amplas, sociais e extraverbais, sobre a representação ideológica da branquitude, adentrando na materialidade verbal e imagética da branquitude e chegando aos discursos da branquitude. E é desse encontro analítico com os dados que buscamos as regularidades discursivas a fim de responder a nossa questão de pesquisa.

Com relação aos procedimentos de coleta de dados, foram analisados 18 livros da 8ª série e do 9º ano⁵ do componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, de momentos históricos distintos. Para chegar a esse resultado, o primeiro critério de seleção foi a série/ano escolar, como já dito.

A escolha das edições do PNLD cujas obras didáticas foram analisadas, segundo critério, foi guiada pelos anos em que pudéssemos observar transformações advindas de leis e documentos oficiais, bem como movimentos políticos e sociais que poderiam influenciar as questões raciais na educação. A partir do recorte histórico, observamos quais editoras⁶ permaneceram com coleções aprovadas ao longo das cinco edições do PNLD selecionadas, sendo elas Editora Saraiva e Editora Ática. Esse é o terceiro critério de seleção dos dados. A fim de refinarmos as fontes dos dados, observamos as autorias dos livros didáticos e selecionamos os livros cujos autores foram recorrentes no recorte

⁵ A Lei 11.274/2006 ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos. Dessa forma, antes da Lei o último ano do Ensino Fundamental era a 8ª série; a partir da Lei passou a ser o 9º ano. Os estados e municípios tiveram até 2010 para realizar a transição.

⁶ Cada editora pode inscrever várias coleções, de autores diferentes. Por isso, é possível que em uma mesma edição do PNLD uma editora possua mais de uma coleção aprovada.

das edições do PNLD. Ou seja, excluímos os livros cujos os autores tinham apenas uma coleção aprovada ao longo das edições do PNLD selecionadas. Dessa forma, chegamos a **18 livros didáticos de Língua Portuguesa de 8ª série e 9º ano**, das editoras **Ática e Saraiva**, das **edições do PNLD de 1985, 1999, 2008, 2017 e 2024**.

Isto posto, considerando os critérios estabelecidos, foram selecionados três volumes do PNLD 1985 (um volume da editora Ática e dois volumes da editora Saraiva), quando ainda não haviam sido definidos critérios avaliativos; três volumes do PNLD de 1999 (um volume da editora Ática e dois volumes da editora Saraiva), primeiro edital do Ensino Fundamental – Anos Finais após o estabelecimento de critérios de avaliação; cinco volumes do PNLD 2008 (três volumes da editora Ática e dois volumes da editora Saraiva), primeiro após a Lei 10.639/03 para a etapa da Educação Básica em foco nesta pesquisa; quatro volumes do PNLD 2017 (dois volumes da editora Ática e dois volumes da editora Saraiva), dado o afastamento temporal do edital de 2008 e as mudanças políticas pelas quais passou o país nestes anos; e três volumes do edital do PNLD 2024 (um volume da editora Ática e dois volumes da editora Saraiva), devido à atualidade temporal, e passados vinte anos da Lei 10.639/03.

Ao encontro do nosso objetivo geral, a seleção desses volumes de 8ª série e 9º ano das coleções em diferentes momentos históricos permite-nos analisar os discursos da branquitude ao longo dos 40 anos do PNLD, em consonância com seus critérios avaliativos nos editais e guias e com as conquistas legais sobre questões raciais, e as reverberações no livro didático de Língua Portuguesa.

Como já mencionado, ao citarmos Volóchinov, a análise dos dados está aportada no aparato teórico-metodológico dos estudos do Círculo de Bakhtin, os quais subsidiam os estudos dialógicos do discurso, cujas lentes teórico-metodológicas advêm dos estudos do Círculo. Ao estabelecermos o livro didático como a fonte de coleta dos dados e os circunscrevermos aos aspectos ideológicos que constituem a questão da presença da branquitude no livro didático, assumimos o horizonte valorativo no qual a análise está permeada. Dessa forma, a partir da análise dos dados estabelecemos as categorias que deles emergiram, com base nas suas regularidades discursivas, no sentido construído nas relações dialógicas, no agenciamento das vozes, atribuindo inteligibilidades aos discursos analisados (Moita Lopes, 2006).

Em outras palavras, a análise dos dados presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa constituiu-se de acordo com o recorte temático da pesquisa: análise dos

discursos da branquitude presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, considerando a relação desses discursos com os editais e guias do PNLD e as leis de inserção da temática racial na escola. A partir da análise, buscamos regularidades discursivas que materializam (e como fazem) a branquitude no livro didático.

Esta seção é o início de uma travessia, em que dialogam muitas vozes. Nesses primeiros passos, apresentamos o tema, o objeto de pesquisa, a questão de pesquisa e os objetivos. A justificativa percorre esta introdução, acompanhando o movimento de posicionalidade da pesquisadora e a caracterização da pesquisa.

A seção 2, “Linguística Aplicada e raça: caminhos para desvelar a branquitude”, situa a Linguística Aplicada como uma área de estudos ativista e política, em diálogo com outras teorias que atravessam o campo das Ciências Sociais e Humanas. Também apresenta uma retomada histórica da Linguística Aplicada brasileira, contemplando a entrada das questões raciais como tema das pesquisas na área, através de produções acadêmicas de linguistas aplicados na contemporaneidade brasileira e reafirmando seu caráter inter/transdisciplinar. Além disso, desenvolve reflexões teóricas acerca da relação entre linguagem, raça e poder, ancoradas em diferentes campos dos estudos linguísticos.

A seção 3, “Marcos teóricos: conceitos fundantes acerca da linguagem”, inicia com a história biográfica da formação do Círculo de Bakhtin, para, em seguida, apresentar a teoria da linguagem na qual nos filiamos, bem como os principais conceitos que perpassam por este trabalho e que fundamentam a análise: linguagem como interação; sujeito, alteridade e empatia; ideologia e valoração; discurso e enunciado; e cronotopo.

A seção 4, “Estrada sinuosa: raça, racismo e branquitude”, aborda a formação social da raça ao longo do tempo, para então apresentar raça como uma construção social, ideológica e política. Pela voz de diversos intelectuais, estabelece relações entre raça e racismo e branquitude e racismo, e traz reflexões sobre as reverberações na realidade social. É nesta seção também que é apresentado o conceito de branquitude, baseado nos estudos críticos da branquitude.

Na seção 5, “Rumo ao diálogo: percursos metodológicos para a análise dos discursos da branquitude”, contemplamos a abordagem teórico-metodológica, ou seja, uma abordagem sócio-histórica e dialógica, adequada à caracterização da pesquisa: documental, qualitativa e interpretativista. Além disso, apresentamos os critérios de seleção das fontes dos dados, a partir dos recortes que realizamos e os justificamos. Por

fim, expomos os procedimentos de análise, em consonância com a abordagem teórico-metodológica.

A seção 6, “A trajetória do PNLD: reflexões sobre a avaliação e as políticas raciais”, é a nossa primeira seção de análise. Nela, abordamos as políticas educacionais, na intersecção entre o PNLD e as questões raciais. Trata-se de uma seção que faz um percurso histórico por meio de documentos oficiais, como leis, decretos e pareceres, bem como editais e guias do PNLD. Nesse caminho, realizamos a análise dos discursos que compõem estes materiais, à luz do nosso referencial teórico de base dialógica.

Na seção 7, “No horizonte dos discursos da branquitude: o encontro com os livros didáticos de Língua Portuguesa”, analisamos os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa no período de 1985 a 2024, em cotejamento com os editais e guias do PNLD e com as leis de inserção da temática racial na educação. A análise se organiza em dois momentos: primeiro, analisamos os livros didáticos selecionados em ordem cronológica por edição do PNLD; depois, identificamos e interpretamos as regularidades discursivas que emergiram durante o primeiro movimento de análise.

Por fim, a seção 8, “Considerações finais: o (in)acabamento da estrada do dizer”, permite-nos olhar para o percurso percorrido, destacando as principais contribuições desta pesquisa para a área da Linguística Aplicada, mas, principalmente, para as políticas públicas que abarcam os livros didáticos no Brasil. O encerramento desta pesquisa deixa o diálogo aberto para pesquisas futuras.

Esta tese é um convite para uma viagem de 40 anos pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, pela estrada pavimentada pelos discursos da branquitude. Buscamos nos aprofundar na análise da palavra e de outras semioses que materializam discursos, observando como contribuem com a manutenção ou com a alteração das desigualdades raciais. Intentamos uma inversão epistemológica, na qual o branco e seu discurso assumem o papel de objeto pesquisado, sem álibi.

2 LINGUÍSTICA APLICADA E RAÇA: CAMINHOS PARA DESVELAR A BRANQUITUDE

Reconhecer que através da língua nós tocamos uns nos outros parece particularmente difícil numa sociedade que gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência da paixão, que sentir profundamente é marca de inferioridade [...].

(bell hooks, 2008).

Nesta seção, iniciamos nosso percurso com as bases teóricas e epistemológicas que orientam esta pesquisa, situando-a na área da Linguística Aplicada, uma área consolidada dentro do campo dos estudos da linguagem. Dentre os estudiosos que se identificam como linguistas aplicados, para além de algumas diferenças, o que se considera unanimidade hoje é a delimitação do seu objeto de investigação: a linguagem como prática social, situada no ensino e aprendizagem de línguas e nos contextos de interação onde surgem problemas sociais relevantes por conta da linguagem. Ou seja, a Linguística Aplicada é a linguística que se volta para o mundo em movimento, para a vida no seu acontecimento, para as pessoas em suas existências.

A priori, enunciemos a Linguística Aplicada como uma ciência humana que “[...] cria inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Sua atuação consiste em analisar tais problemas, buscando tanto compreendê-los quanto propor soluções para questões relacionadas ao uso da linguagem, seja na esfera escolar ou em outras esferas sociais. Assim, “[...] tem uma orientação para a prática social ou para a ação” (Moita Lopes, 1998, p. 106). O foco da pesquisa recai sobre problemas sociais envolvidos na linguagem, com o objetivo de intervir nesses processos e propor soluções. Roxane Rojo reforça essa perspectiva ao destacar a importância de soluções situadas. Nas palavras da autora:

[...] há uma insistência discursiva no tema da solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não escolar) (Rojo, 2006, p. 258).

Assim, a Linguística Aplicada se compromete com a produção de conhecimento que dialoga diretamente com as necessidades das práticas sociais. Relacionando essas

reflexões iniciais sobre a Linguística Aplicada aos nossos objetivos de pesquisa, antecipamos que não iremos propor solução de problemas, fato que não nos afasta dos objetivos da área, pois almejamos que os resultados deste trabalho propiciem reflexões para mudanças futuras na vida social. Assim, o foco desta pesquisa está na criação de inteligibilidades. Como construímos conhecimento teórico através da práxis, realizamos o movimento de olhar para o objeto de estudo para mudar a realidade social. Para isso, consideramos a importância da Linguística Aplicada na abertura de diálogo com teorias que atravessam o campo das Ciências Sociais e Humanas, sendo ela, portanto, de natureza interdisciplinar/transdisciplinar.

Situar uma pesquisa em Linguística Aplicada implica explicitar as escolhas teóricas que com ela dialogam, assim como as visões de mundo, ideologias e valores. Entretanto, tal posição não consiste em limitações do trabalho, posto que o caráter inter/transdisciplinar aponta para a abertura das fronteiras da pesquisa e a toma com um espaço aberto.

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (cf. Moita Lopes, 1998 e Gibbons et al., 1994) onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam (Moita Lopes, 2006, p. 21).

Ainda sobre o lugar da Linguística Aplicada, incluímos a colaboração para a não manutenção das injustiças sociais, o questionamento sobre para quais interesses o trabalho contribui e sobre as transformações sociais e históricas a que responde: “Politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA” (Moita Lopes, 2006, p. 22). Assim, a Linguística Aplicada é uma área de estudos ativista e política e, por esse motivo, propícia para o diálogo com o campo dos estudos raciais.

Compreender a linguagem como prática social envolve reconhecer que ela é intrinsecamente atravessada por relações de poder e sistemas de significação que moldam nossas interações e experiências no mundo. É nesse ponto que a Linguística Aplicada, em sua vocação crítica, dialoga com as questões raciais. Ao olhar para a linguagem como um lugar em que opressões e resistências são negociadas, perpetuadas ou subvertidas, ela se torna uma área privilegiada para investigar como raça, racismo e branquitude operam discursivamente em contextos educacionais.

Ao abraçar os estudos raciais, a Linguística Aplicada possibilita o questionamento dos mecanismos linguísticos que participam da sustentação e manutenção de privilégios raciais que a uns favorece e a outros exclui, reafirmando o compromisso ético e político de uma ciência comprometida com a transformação social.

Na próxima subseção, 2.1 “Trilhas abertas: a Linguística Aplicada e suas travessias sociais”, retomamos alguns movimentos históricos da Linguística Aplicada no Brasil, para apresentá-la tal qual a concebemos: indisciplinar (Moita Lopes, 2021), transgressiva (Pennycook, 2006) e espaço de desaprendizagem (Fabrício, 2006). Em 2.2 “Encruzilhadas críticas: quando raça entra na Linguística Aplicada”, apresentamos alguns dos principais nomes da Linguística Aplicada contemporânea que desenvolvem produções acadêmicas abordando a relação entre linguagem e questões raciais. Em 2.3, “Nas pegadas do discurso: raça, linguagem e poder em perspectiva”, tecemos algumas reflexões, em diálogo com diferentes vozes, sobre a relação entre raça, linguagem e poder.

2.1 TRILHAS ABERTAS: A LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS TRAVESSIAS SOCIAIS

Para compreender a forma como a Linguística Aplicada se constitui contemporaneamente, comprometida com questões sociais, possibilitando uma abordagem crítica da linguagem, iremos destacar movimentos da sua história, iniciando por um contexto mais amplo e focalizando na sua configuração brasileira.

A Linguística Aplicada surge antes dos primeiros 50 anos do século XX, em um contexto marcado pelos estudos estruturalistas no campo da Linguística e em uma época anterior ao que Boaventura de Sousa Santos (1984) chamou de mudança do paradigma dominante (de base positivista) para o paradigma emergente (de base social), com relação às pesquisas e ao fazer científico. Sua gênese assentava-se no ensino de línguas estrangeiras, em uma tentativa de aplicação teórica da Linguística em técnicas e métodos de ensino, com a disposição de desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial, em 1940.

O primeiro curso independente de Linguística Aplicada surgiu na Universidade de Michigan, em 1946, com o objetivo de ser uma “abordagem científica” ao ensino de

línguas estrangeiras. No editorial do primeiro volume da revista *Language learning* nota-se o interesse pelas implicações pedagógicas da ciência linguística, pois nos artigos de natureza descritiva não havia preocupação com as questões pedagógicas do ensino de língua, e nos artigos da educação as questões pedagógicas eram tratadas em termos gerais. Dessa forma, a revista se propôs a publicar artigos pedagógicos que focalizassem na língua (Menezes, Silva, Gomes, 2009). Outro marco importante ocorreu em 1956, com a fundação da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburg, na Inglaterra. Para Maria Cristina Damianovic (2005), nessa época ser linguista aplicado consistia em ser um aplicador de saberes, influenciado pelo paradigma estrutural, que privilegiava as relações internas da língua sobre as relações externas.

Da escola inglesa saíram grandes linguistas aplicados, como Pit Corder. No sumário do seu *Introducing applied linguistics*, publicado em 1973, é possível perceber o entendimento da Linguística Aplicada como aplicação da Linguística, dadas as abordagens em teorização linguística, a aplicação da teoria ao ensino e, por fim, as técnicas para aproximar a Linguística Aplicada do ensino de línguas (Moita Lopes, 2021, p. 14). Embora já se tenha o processo de constituição da área de estudo, a pesquisa ainda consistia na aplicação de teorias produzidas pela Linguística da época. Era ainda a visão da aplicação da Linguística a uma dada realidade social. Na década de 60, da união dos linguistas aplicados com o intuito de estabelecer novos objetos e paradigma de estudo da Linguística Aplicada decorre a criação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), que contribui com a consolidação e expansão da área (Damianovic, 2005, p. 183).

A chegada da Linguística Aplicada com a perspectiva de realizar pesquisas advindas da linguagem no mundo real não se deu sem que houvesse estranhamento no meio acadêmico, visto que contrariava a rigidez dos modelos teóricos e metodológicos tradicionais e dialogava agora com outras disciplinas. Luiz Paulo da Moita Lopes (2021), em capítulo publicado em *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*, destaca duas viradas no percurso da Linguística Aplicada dos seus primórdios até a maneira como se constitui hoje. A primeira diz respeito justamente à passagem da aplicação da Linguística à produção de conhecimento da Linguística Aplicada. O autor evidencia a posição de Henry Widdowson, no final dos anos de 1970, ao questionar o caminho com o qual a Linguística Aplicada, na época, convergia, ao deixar-se influenciar, em uma relação de dependência com modelos de descrição linguística criados por

linguistas. Para Widdowson, uma das urgências da Linguística Aplicada residia em encontrar seu próprio modelo para a pedagogia do ensino de línguas, o qual deveria estar atrelado ao seu propósito de captação da perspectiva do usuário. Uma das principais contribuições de Widdowson veio com a compreensão de que “[...] nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade” (Moita Lopes, 2021, p. 16), o que abre a discussão para um modo de operação interdisciplinar, já que, de acordo com Moita Lopes (2021, p. 16), o pensamento de Widdowson trouxe a possibilidade de: “[...] a um só tempo nos livramos da relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas e abrimos as portas para outras áreas do conhecimento de forma a se operar de modo interdisciplinar”. Eis a primeira virada da Linguística Aplicada: uma linguística aplicada afastada do mero aplicacionismo teórico, aberta para o diálogo (necessário) com outras áreas do conhecimento, mas ainda voltada ao ensino de língua estrangeira, a saber, o inglês.

A segunda metade do século XX, mais precisamente as décadas de 60, 70 e 80, marcou a expansão da Linguística Aplicada não só no exterior, como também no Brasil. Maria Cristina Damianovic, em *O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político* (2005), destaca o início da ampliação dos estudos dos linguistas aplicados brasileiros com o estabelecimento do *Centro de Linguística Aplicada Yásigi*, em 1966, apresentando ainda uma forte ligação com o ensino de línguas e assuntos práticos sobre línguas (2005, p. 185). Um marco da chegada oficial da Linguística Aplicada no Brasil foi a criação do primeiro programa de pós-graduação em Linguística Aplicada na PUC-SP, em 1970; e outro, na Universidade Estadual de Campinas, em 1987, formando linguistas aplicados de várias regiões do país. Ou, ainda, com a criação de áreas de concentração e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação de outras universidades brasileiras, como no caso do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Damianovic (2005) acrescenta as percepções de Rojo (1999), Angela Kleiman (1991, 1992, 1998) e Maria Antonieta Celani (1992, 1998) sobre esse momento histórico no Brasil, ou seja, as décadas de 1970 e 1980, em que:

A LA ainda estava numa situação de dependência da Linguística pelo fato de que os linguistas propriamente aplicados terem sido precedidos historicamente por linguistas com uma vocação para as aplicações, que utilizavam seus saberes, suas descobertas, sua formação, seus resultados em práticas e contextos sociais, predominantemente, em questões práticas de ensino (Damianovic, 2005, p. 184).

Isto significa que, assim como em outros países, essa dependência advinha da permanência dos princípios positivistas e do estruturalismo e, conseqüentemente, de uma visão apolítica e a-histórica da linguagem e do sujeito também na Linguística Aplicada brasileira. Kanavillil Rajagopalan chama a atenção para o fato de que em termos de fazer científico somos herdeiros de uma cultura positivista, de modo que valorizamos “[...] o conhecimento teórico em detrimento das possíveis aplicações do conhecimento [...]” (Rajagopalan, 2003, p. 77). Daí a relação dos primeiros linguistas aplicados com a Linguística Geral. Outra questão levantada pelo autor diz respeito ao fato de que por ser uma área consolidada, a Linguística Geral atraía para si os investimentos dos estudos da linguagem, cujas intenções estavam atreladas a interesses estratégico-militares das décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos (Rajagopalan, 2003, p. 78).

Com relação às mudanças nas crenças e no modo de fazer linguística aplicada no Brasil, Rojo (2006, p. 255) observa que, como implicação, mudaram-se não só os objetos de pesquisa como também os métodos e os recortes teóricos:

Das pesquisas iniciais sobre o texto e seu processamento – principalmente em leitura, mas também em produção – onde se apresentava um sujeito, atemporal e a-histórico – sujeito cognitivo/organismo mental –, capaz (inata ou maturacionalmente) de atualizações, estratégias e procedimentos; passa-se então a um foco discursivo (nas diversas acepções que a palavra discurso encerra), processual e genético, onde, embora o sujeito cognitivo/atemporal não tenha saído completamente de cena, sobretudo nas abordagens mais ecléticas, pode emergir o sujeito psicológico historicizado e, mesmo, o sujeito sócio-histórico (Rojo, 2006, p. 255-256).

A segunda virada, de acordo com Moita Lopes (2021, p. 17), reside no deslocamento da atuação restrita da Linguística Aplicada em contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução, ampliando as pesquisas para o campo de ensino e aprendizagem de língua materna e para os campos dos letramentos e contextos institucionais diferentes do escolar, como o estudo da linguagem na mídia, na empresa, na delegacia de polícia, na clínica médica, etc., ou seja, a área não mais se dedica à exclusividade de pesquisas com o ensino de línguas estrangeiras e com a tradução, ou mesmo com o ensino de línguas. Ainda segundo o autor:

Foram essenciais aqui os insights de teorias socioculturais, na linha de Vygotsky e Bakhtin, sobre a relevância de entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social, recuperados em muitas áreas de investigação. Essa mudança passa a ser bem perceptível no Brasil a partir dos anos 90 (Moita Lopes, 2021, p. 18).

É possível perceber tanto nas reflexões de Rojo quanto nas de Moita Lopes que a passagem da década de 80 para 90 foi um marco nos estudos linguísticos no Brasil, principalmente com a chegada dos escritos do Círculo de Bakhtin, conferindo novo *status* para as concepções de linguagem e de sujeito. Na década de 80 as fronteiras da Linguística Aplicada começam a ficar menos delimitadas, mais abrangentes e expansivas, envolvendo o acesso a “[...] questões e problemas de linguagem à medida que eles ocorriam no mundo real” (Damianovic, 2005, p. 185).

Em 1990, a criação da *Associação de Linguística Aplicada do Brasil* (ALAB) reforça a expansão da Linguística Aplicada no território nacional com uma série de artigos publicados e aproxima a Linguística Aplicada brasileira de diversas áreas do conhecimento (Moita Lopes, 2021). Com influência da concepção de linguagem como construção do conhecimento e da vida social, da linha de Vygotsky e de Bakhtin, a ampliação das áreas de investigação ganha força no Brasil, momento em que no território nacional a concepção de linguagem como interação se fortalece em meios acadêmicos e em documentos oficiais orientadores sobre ensino.

A partir desse momento a Linguística Aplicada intensifica a preocupação “com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana”, como define Moita Lopes em 1996, o que não exclui o ensino de línguas, inclusive de língua materna, porém não se restringe a ele. Com o aumento dos objetos de investigação a interdisciplinaridade vem como uma necessidade da investigação teórica, com interesse na situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação humana.

Moita Lopes também ressalta a virada do século XX para o século XXI e as implicações das mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas como impulsionadoras dos estudos interdisciplinares na Linguística Aplicada. Para o autor,

Os questionamentos que as Ciências Sociais colocavam à modernidade e as indagações sobre como o sujeito social era teorizado de forma homogênea, tendo as diferenças que o constituem apagadas no interesse de prestigiar aqueles colocados em posição de hegemonia nas assimetrias sociodiscursivas, foram fundamentais ao fazer o vasto campo das Ciências Sociais e Humanas se reteorizarem em termos de visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer*. (Moita Lopes, 2021, p. 19).

Sobre o lugar da Linguística Aplicada nos estudos linguísticos contemporâneos, Moita Lopes destaca dois pontos centrais que a circunscrevem. Um diz respeito à posição de “outra linguística”, lugar em que a Linguística Aplicada é colocada por aqueles que se dizem representantes da “linguística normal”, que operam dentro dos limites

disciplinares, com visões objetivas, positivistas e racionais. Para o autor, tal alteridade revela o lado da fronteira em que se está posicionado, sem contemplar o sujeito social heterogêneo, situado sócio historicamente e atravessado pelas questões de poder. O outro ponto, o qual é extremamente caro a esta pesquisa, refere-se à Linguística Aplicada como “[...] a possibilidade política de a pesquisa contemplar outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc.” (Moita Lopes, 2006, p. 27).

As pesquisas recentes em Linguística Aplicada trazem escolhas temáticas e teóricas que tiram da margem as questões de gênero, sexualidade e raça, comprometidas com as transformações sociais que essas questões suscitam, o que implica “[...] possibilidade de e responsabilidade por mudanças e construções de valores, sentidos e futuros sociais possíveis” (Fabrício, 2006, p. 58). O modo de se fazer ciência não é homogêneo nem estanque, são as construções sociais que refletem os contextos nos quais se inserem, de modo a acompanhar os movimentos que decorrem não só do exterior, da história da sociedade, como também do seu interior, que emergem à medida que as pesquisas apresentam seus resultados, avanços e lacunas.

Em artigo intitulado *Por uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada*, Luiz Paulo da Moita Lopes e Branca Falabella Fabrício alertam sobre a necessidade de se desconstruir a episteme ocidentalista que separa pesquisa, pesquisador e poder nos trabalhos situados na Linguística Aplicada. Os autores defendem que é necessário destronar os modos tradicionais de produção de conhecimento e que, como ponto de partida, é necessário que assumamos nossas posições e a consequente parcialidade nas pesquisas. E é este um dos pressupostos desta pesquisa, na qual uma pesquisadora branca se propõe a analisar os discursos da branquitude em livros didáticos de Língua Portuguesa, sem desconsiderar a relação intrínseca que existe entre a pesquisa, a pesquisadora e poder, e ainda, mais que isso, atentando para a forma como essa relação influencia todo o percurso do fazer científico. Nas palavras dos autores, fazer pesquisa é uma prática problematizadora, a qual “forma os objetos dos quais fala” (Moita Lopes; Fabrício, 2019).

Ao longo dos anos a Linguística Aplicada afastou-se da *disciplina mãe*, no intuito de declarar sua autonomia, o que para Rajagopalan (2003) já aconteceu, não sem que haja avanços a serem conquistados. Um dos primeiros pontos está na divisão do

trabalho daqueles que se situam na linguística “pura” e os que aderem à Linguística Aplicada (o que nos remete àquilo que Moita Lopes diz ao mencionar que a Linguística Aplicada é vista por muitos como “a outra linguística”).

Outra questão trazida pelo autor encontra-se na relação da Linguística Aplicada com a prática, fato que de maneira alguma a afasta do trabalho teórico, como podem alguns erroneamente interpretar. Com a chegada da postura crítica aos estudos da Linguística Aplicada, tornou-se crescente a reflexão sobre a relação teoria/prática, reflexão/aplicação.

A Linguística Aplicada possui um amplo escopo de pesquisa hoje, com perspectivas teóricas diversas, sendo a teoria sociointeracionista uma delas, com grande inserção na área. Em contrapartida, no Brasil, com base em análises de periódicos, há um grande destaque para as *teorias de análise do discurso*⁷, o que se torna um diferencial das pesquisas nacionais em Linguística Aplicada em comparação com as internacionais (Menezes, Silva, Gomes, 2009).

Na terceira década do século XXI, a Linguística Aplicada é uma área sólida de pesquisa linguística. Solidez, neste caso, não é sinônimo de comodismo, de ausência de questionamentos. A Linguística Aplicada é um território movente de estudo da linguagem no olhar contemporâneo (Fabrício, 2006, p. 53): indisciplinar (Moita Lopes, 2006), de desaprendizagem (Fabrício, 2006) e transgressiva (Pennycook, 2006).

Feitas as considerações do percurso histórico da Linguística Aplicada, passamos aos seus desdobramentos contemporâneos, suas nomeações e implicações. Independentemente da adjetivação, a Linguística Aplicada possui como centro o entendimento de um sujeito social, constituinte de um dado contexto histórico, social e ideológico. Um sujeito que constitui a linguagem e que por ela é constituído, nas práticas sociais. Para Moita Lopes (2021, p. 19), a Linguística Aplicada é indisciplinar porque:

Tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (Fabrício, 2006) para compreender o mundo atual.

⁷ Aqui vale um comentário sobre essas pesquisas. Normalmente são pesquisas que se debruçam sobre uma questão social em que a linguagem está imbricada. Logo, estuda-se a prática social, o discurso. A base teórica são os estudos do discurso, com mais inserção das teorias de discurso lastreadas nos estudos do Círculo de Bakhtin ou nos estudos de análise crítica do discurso.

Para além da denominação *indisciplinar*, o autor também a entende como transdisciplinar, dado o atravessamento de fronteiras do conhecimento pelos quais passa a Linguística Aplicada. Se as coisas e os acontecimentos do mundo não se dão em compartimentos, as investigações sobre esses eventos não podem se dar desse modo, por correrem o risco de apresentar resultados e conclusões parciais. As lentes da Linguística Aplicada são lentes de expansão dos horizontes investigativos e dos modos de investigação, o que, nas palavras de Moita Lopes, “Não quer dizer que não prescindamos de teorizações sobre linguagem, mas que elas podem não vir do campo de estudos linguísticos ou que tais teorizações possam ser construídas nos entrecruzamentos disciplinares” (Moita Lopes, 2021, p. 20).

Os cruzamentos disciplinares não excluem as teorizações sobre a linguagem, mas estão amalgamados a elas, tal qual na vida fora dos limites acadêmicos. Estar no lugar de ultrapassar os limites das disciplinas não constitui tarefa trivial nem confortável. É, isso sim, o oposto, visto que exige leituras de vários campos do conhecimento, em diálogos, em reflexões sobre aproximações, distanciamentos, intersecções e, principalmente, sobre um eixo articulador. Para Alastair Pennycook:

[...] o trabalho interdisciplinar deve ser entendido não como se estivéssemos sentados à mesa da LA com um menu fixo e escolhendo o que comer (devemos começar com uma tigela de linguística e, a seguir, tentar psicologia como prato principal?), mas, ao contrário, como se estivéssemos naquele momento em um restaurante quando se está examinando o menu e um prato quente e aromático voa em nossa frente nas mãos de um garçom e me pergunto: o que estão comendo? Interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança (Pennycook, 2006, p. 73).

A Linguística Aplicada provoca o pesquisador a uma formação mais horizontalizada, sem que isso implique na perda da especialidade. Para Moita Lopes, esse trabalho “[...] requer um grande esforço de abstração teórica e de pensamento crítico (cf. Tannen, s/d), que é barrado pelos limites de uma disciplina. Este esforço interdisciplinar envolve a integração de ideias ao nível macro ou do essencial na tentativa de construir uma nova teoria e uma nova compreensão do problema em estudo” (Moita Lopes, 1998, p. 103).

No diálogo com outras áreas está o ativismo político da Linguística Aplicada. Moita Lopes, ao explicar a relação indissociável entre política e pesquisa, ao destacar tanto pesquisador quanto pesquisado como agentes políticos, atravessados pela ideologia, diz que:

Em um mundo atravessado pelo poder de forma multidirecionada e que apresenta desafios para uma série de significados sobre quem somos, que constituíram o cerne da modernidade, é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar voz a quem não tem (Moita Lopes, 2021, p. 21).

Nesta perspectiva a concepção de sujeito é central, e o sujeito da Linguística Aplicada Indisciplinar é “social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações” (Moita Lopes, 2021, p. 21). Possui gênero, raça, sexualidade e classe social, e a linguagem o constrói, assim como a vida social, pois “somos os discursos em que circulamos”. Obviamente, para esta pesquisa interessa “tematizar o que não é tematizado”, que, neste caso, diz respeito à invisibilidade da branquitude, bem como sua normatividade. Mas fazemos um adendo às considerações de Moita Lopes quando fala em “dar voz a quem não tem”, porque em uma pesquisa que envolve a temática racial, não é o pesquisador branco quem deve dar a voz ao negro, visto que isto seria a reprodução de uma dinâmica colonial, em que seriam as vozes hegemônicas falando não só sobre, mas pelas vozes silenciadas. Isso seria denegar as diferentes visões de mundo, a heterogeneidade enunciativa e a pluridiscursividade da linguagem. Seria tornar o discurso monovalente. Seria apagar o outro em sua unicidade, denegando sua existência. Ana Amélia de Paula Laborne, em seu artigo intitulado *Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro*, ao refletir sobre a questão da produção acadêmica com temática racial, pontua que:

O padrão que coloca os brancos enquanto sujeitos produtores do conhecimento e os negros como meros objetos de pesquisa vêm sendo questionado nas últimas décadas, principalmente inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento como sujeitos produtores do conhecimento acadêmico (Laborne, 2017, p. 98).

A voz tem autoria e lugar de enunciação, de modo que usá-la é um direito, não uma condescendência. Daí a importância de uma pesquisa em Linguística Aplicada que envolva a temática racial, sendo conduzida por uma pesquisadora branca, considerar a posição do sujeito que enuncia e o seu lugar de enunciação, tendo no horizonte sempre “[...] o lugar de quem fala e sua localização epistêmica nas estruturas de poder” (Laborne, 2017, p. 100). Acreditamos ser este um cuidado primordial nas pesquisas em Linguística Aplicada, e também uma disciplina, que nas palavras de Moita Lopes (2022, p. 20) se traduz como “[...] um olhar Indisciplinado nos modos de produzir conhecimento, no sentido de mobilizar pensamentos transgressivos, insurgentes e inovadores de natureza

epistemológica (teórico-analítica e metodológica), assim como de topicalizar, como questão de investigação, aquilo que tem sido ignorado ou esquecido no campo dos estudos da linguagem”, que, no caso desta pesquisa, volta-se para a racialização das pessoas brancas, tornando-as ao mesmo tempo objeto de estudo por elas mesmas.

Alastair Pennycook (2006, p. 67) apresenta sua forma de entender a Linguística Aplicada Crítica: “[...] como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador.” Nessa empreitada, também o autor evidencia a possibilidade da adesão de interesses, tópicos e questões que nem sempre foram presentes nos estudos linguísticos, como as questões de identidade, sexualidade, reprodução da alteridade, entre outros, o que, como demonstramos, é uma unanimidade de entendimento da Linguística Aplicada contemporânea. Para o autor, as pesquisas linguísticas que se dizem neutras do ponto de vista intelectual e político revelam sua hipocrisia, visto que a própria negação de investigações de cunho político descaracteriza a neutralidade a qual reivindicam (Pennycook, 2006, p. 69).

O que Pennycook nomeia de Linguística Aplicada *transgressiva* encontra sentido na intenção de transgredir os instrumentos políticos e epistemológicos tradicionais, com disposição ao questionamento dos próprios conceitos com os quais lidamos, ultrapassando seus limites convencionalmente estabelecidos e consolidados: “Ao tomar uma visão do conhecimento que é não só ampla, mas também política, a LA transgressiva nos conduz para além de uma concepção de LA como uma disciplina fixa, além mesmo de uma visão de LA como domínio de trabalho interdisciplinar” (2006, p. 74).

Fabrizio (2006, p. 46) compreende a flexibilidade da Linguística Aplicada como reflexo da própria existência humana, pois “[...] ‘existir’ seria existir sempre em movimento em meio a oscilações entre continuidades e rupturas”. A autora faz referência às mudanças históricas, culturais e sociais pelas quais a humanidade passou (e passa) ao longo dos séculos, das quais vertem movimentos que abalam as certezas, os eixos de apoio, as bases nas quais se sustenta, incluindo o fazer ciência. Nesse processo, encontra-se o lugar do *dês-*, o deslocamento, o desconcerto, e, com relação aos estudos linguísticos, a necessidade da *desaprendizagem*⁸. Para ela:

Não devemos ver a multiplicidade de construtos presentes em uma LA híbrida e inter/transdisciplinar com temor pelo risco da perda das especificidades da área ao de sua essência. Aprendemos na cultura a olhar com desconfiança para

⁸ Bem como a descolonização.

as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade; em razão disso, a pluralidade de referências costuma nos desconcertar. “Desaprender” a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez e nos entre-espaços como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea é, assim, um grande desafio (Fabrício, 2006, p. 62).

Com relação ao foco dos estudos em Linguística Aplicada, Fabrício, seguindo o ponto de partida em comum com os linguistas aplicados contemporâneos, também defende a tendência a “[...] focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (2006, p. 48) e, deste lugar, os estudos da linguagem adotarem uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, “[...] com vistas ao estabelecimento de seu vínculo com as epistemologias e os questionamentos suscitados pela vida social contemporânea” (2006, p. 48). Estudar a linguagem por essa perspectiva implica no estudo da sua relação com a sociedade e a cultura, de modo que a linguagem constitui a sociedade e por ela também é constituída. Essa relação se dá atravessada por ideologias, lugares de poder, ou seja, não há neutralidade. E esse é um importante preceito no qual se embasa esta pesquisa, pois “[...] nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (Fabrício, 2006, p. 49). Em resumo, o que a autora chama de Linguística Aplicada como um *espaço de desaprendizagem* é a constituição de uma:

[...] prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação; que adota um modelo de teoria crítica entendida, segundo Marcondes (1998), como exame de suas próprias pressuposições e condições de possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido. Enfim, uma área de conhecimento que, suspeitando dos sentidos usuais, se coloca em movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo. Aposto, assim, nos descaminhos e na desaprendizagem de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiência da própria área de conhecimento na qual se insere (Fabrício, 2006 p. 60-61).

Como podemos perceber, os principais estudiosos na área da Linguística Aplicada concordam e convergem em vários aspectos, tanto teóricos quanto metodológicos, sobre o fazer pesquisa em Linguística Aplicada. Do seu nascimento à sua consolidação, a Linguística Aplicada caminhou no sentido de compreender os processos pelos quais a linguagem funciona com relação à manutenção ou subversão do poder na sociedade. Trata-se de uma área comprometida com os problemas sociais, dos quais a linguagem não pode ser apartada. Se somos os discursos em que circulamos, como diz Moita Lopes, nada mais necessário que a ciência linguística tenha como objeto de pesquisa esses discursos, considerando, principalmente, seus aspectos ideológicos com profundo impacto social. A língua reflete e refrata desigualdades e neste ponto reside a responsabilidade do linguista aplicado e da pesquisa com vistas à transformação; e sem ativismo político não há Linguística Aplicada transgressora, libertadora e transformadora.

2.2 ENCRUZILHADAS CRÍTICAS: QUANDO RAÇA ENTRA NA LINGUÍSTICA APLICADA

Como trouxemos na seção anterior, a Linguística Aplicada brasileira, ao ampliar seu escopo crítico, dentre outras, incorporou questões sociais como raça e racismo, considerando a realidade de uma sociedade marcada por desigualdades históricas e estruturais. Tal movimento é recente, de modo que a incorporação da perspectiva racial em Linguística Aplicada começou a ganhar força no início do século XXI. Desde então, tem-se expandido, muitas vezes em diálogo com os estudos decoloniais⁹ e interseccionais¹⁰, o que reafirma o caráter inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada, como já discutido anteriormente.

No contexto brasileiro, como já mencionamos, Moita Lopes foi um dos precursores da relação próxima que a Linguística Aplicada tem firmado com questões de

⁹ Os Estudos Decoloniais questionam as estruturas de poder impostas pela colonização e propõem a ruptura de paradigmas eurocêtricos. Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Achille Mbembe são alguns autores que exploram como a colonialidade atravessa e se manifesta em dimensões como raça, gênero, saberes e linguagem.

¹⁰ Os Estudos Interseccionais consideram que diferentes categorias sociais, como raça, gênero, classe e sexualidade, cruzam-se de modo a reforçar opressões, compreendendo a complexidade das desigualdades e as múltiplas dimensões das identidades e do poder, que constituem experiências individuais e coletivas. Patrícia Hill Collins, Donna Haraway e Djamila Ribeiro, no Brasil, são algumas autoras que se destacam na abordagem temática.

gênero, raça, classe e sexualidade. No prefácio de *Estudos queer em Linguística Aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe*, Fabrício aponta que Moita Lopes tem-se ocupado desde a década de 1990 com uma abordagem linguística que considera o sujeito um ser em estado de “trânsito-formação”, rejeitando essencialismos. A obra *Identidades fragmentadas*, publicada em 2002, trouxe estudos pioneiros sobre branquitudes, heterossexualidades e masculinidades (Fabrício, 2022, p. 12). Ainda, para a autora, a publicação de *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) inaugurou no Brasil uma tradição de pesquisas que “contestam a invenção da identidade e da permanência” e rejeitam um compasso universal. Essas pesquisas referidas pela autora tratam de corpos em movimento constante no mundo, cujos marcadores sociais de raça, gênero e sexualidade trazem a força das suas existências e reexistências: “A existência, em lugar de *status* de verdade, é apresentada como prática performativa, produtora de miragens emergentes de identidade-diferença” (Fabrício, 2022, p. 12).

Dentre os linguistas aplicados que se destacam por abordar questões raciais no Brasil, trazemos alguns nomes importantes. Não é nosso objetivo fazer uma retomada histórica de trabalhos sobre raça situados na Linguística Aplicada brasileira, mas sim apresentarmos nomes que contribuíram para que a temática racial ganhasse espaço gradativamente na área. Ana Lúcia Silva Souza, Terezinha Oliveira Santos, Kassandra Muniz, Aparecida de Jesus Ferreira, Ione da Silva Jovino, Gabriel Nascimento e Glenda Valim de Melo são expoentes em pesquisas que envolvem estudos linguísticos e raciais.

Em 2009 Ana Lúcia Silva Souza defendeu sua tese de doutorado pela UNICAMP, intitulada *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*, orientada por Angela Kleiman. A pesquisa, aportada teoricamente nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, nas abordagens sobre letramentos múltiplos, nos estudos culturais e nos estudos sobre a população negra no Brasil, objetivou analisar como o movimento cultural *hip-hop* atua como uma agência de letramento, com seus ativistas desempenhando o papel de agentes de letramento em suas comunidades e em outras com as quais interagem. O que Souza nomeou como “Letramentos de reexistência” foi o conjunto de práticas sociais da língua escrita e oral “que responsivamente questionam, contestam, criam e propõem alterações nos moldes e nos espaços já ratificados e socialmente legitimados em relação aos usos da linguagem em sociedade” (Souza, 2009, p. 11). Com seu trabalho, introduziu a noção de resistência discursiva em contextos educacionais marcados por exclusões raciais. Souza desenvolve projetos e pesquisas em

educação, com ênfase em estudos dos letramentos, cultura *hip hop* e relações raciais, que se localizam na área da Linguística Aplicada.

Kassandra da Silva Muniz é outro nome contemporâneo que contribui para a expansão dos temas na Linguística Aplicada, voltando seus trabalhos para as questões raciais. Também em 2009 e também pela UNICAMP, defendeu seu doutorado com a tese *Linguagem e identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil*, orientada pelo professor Kanavillil Rajagopalan. Agenciando temas como identidade, performatividade, linguística e programas de ação afirmativa, Muniz analisou como a noção de raça foi ressignificada positivamente no contexto brasileiro para atender às demandas políticas e identitárias do movimento negro. Além disso, investigou como a polarização racial entre brancos e negros foi utilizada como estratégia para consolidar uma força política que confrontasse o discurso da miscigenação e o mito da democracia racial. Em artigo publicado em 2016 pela revista DELTA, intitulado *Ainda sobre a possibilidade de uma “crítica linguística”: performatividade, política e identificação racial no Brasil*, Muniz ressalta a relação entre linguagem, política e ideologia e discute a relação entre ciência, linguagem e identidades raciais no campo do fazer científico sobre a linguagem. Para ela: “Se não existe em alguns contextos o colonialismo, existe definitivamente a colonialidade introjetada em nossos discursos e em nossa forma de ver o Outro, por isso esta é uma discussão fundamental para as pesquisas que têm como base a relação entre linguagem e identidades” (Muniz, 2016, p. 775). Ou seja, a colonialidade está internalizada nos discursos e afeta diretamente a relação com quem nomeamos o “Outro”.

Em 2010, Ione da Silva Jovino tornou-se doutora pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com a tese intitulada *Crianças negras em imagens do século XIX*. Com base em imagens e fotos do século XIX e início do século XX, Jovino objetivou retratar como as crianças foram registradas no período de 1880 a 1940. A invisibilidade e o emudecimento das crianças negras e pobres no Brasil é uma das conclusões do trabalho. De 2013 a 2022 realizou diversas publicações sobre a temática racial em livros didáticos, tais como *Livro didático de espanhol: a promoção de um ensino na perspectiva dos gêneros textuais e das africanidades* (2013), em parceria com Ligia Paula Couto e Daniela Terezinha Esteche Maciel; *Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol* (2015), em parceria com Couto; *Representações de identidades sociais de gênero, raça e classe em livros didáticos de espanhol à luz da*

análise crítica do discurso (2019), com Édina Aparecida da Silva Enevan; e em 2023, também com Enevan, publicou *Representações de mulheres numa coleção de livros didáticos de Espanhol/LE aprovada pelo PNLD*, em que realiza uma análise interseccional que contempla raça, gênero e classe. As relações étnico-raciais, nas suas interfaces com a educação e a infância constam como seus interesses de pesquisa e extensão.

Em 2011, Terezinha Oliveira Santos defendeu sua tese de doutorado, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), *"Só agora eu falo alto": reflexões acerca de "raça", linguagem e gênero na formação docente em EJA*. A pesquisa, de cunho etnográfico, desenvolvida em uma escola da periferia de Salvador – cidade mais negra fora de África, buscou compreender de que forma uma educação escolar hierarquicamente racializada afeta os processos de alteridade entre professores e alunos na Educação de Jovens e Adultos. Na tese, Santos agencia contribuições teóricas de diversas áreas, como a Linguística Aplicada, a Teoria Racial Crítica, os Estudos Culturais, a Sociologia, a Sociolinguística, o Feminismo Negro, entre outras. Ou seja, um trabalho que soma ao percurso de uma Linguística Aplicada inter/transdisciplinar, comprometida com a relação intrínseca entre raça, linguagem e educação. Dentre suas publicações, encontram-se escritos que articulam crítica decolonial, territorialidade, identidade racial e práticas pedagógicas emancipatórias, incluindo experiências negras no interior da Bahia, promovendo deslocamentos epistemológicos.

Também da Bahia, Gabriel Nascimento, doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo, orientado por Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, é um relevante nome quando falamos em inserção de questões raciais na Linguística Aplicada. Em seu mestrado pela Universidade de Brasília já deu indícios sobre sua inclinação teórica e epistemológica na formação acadêmica, com a dissertação *E a história não acabou... A representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa*, em que analisou como as identidades de classe social são construídas/representadas nos livros didáticos de Língua Inglesa. Mas foi com a publicação do livro *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* que explorou a forma como a linguagem é usada para racializar e excluir, popularizando o conceito de *racismo linguístico* e suas implicações sociais e educacionais. Para Nascimento (2019, p. 55), os estudos da linguagem têm muito a aprender com as vozes negras interdisciplinares pós-coloniais, pan-africanistas ou decoloniais. Nas suas

palavras, “[...] é necessário que a própria arregimentação de categorias raciais crie nos estudos linguísticos e nas pessoas comprometidas contra o racismo uma necessidade de investimento de teorizações que desnudem a própria estrutura do racismo” (Nascimento, 2019, p. 57).

Um importante nome para esta pesquisa, dada a sua produção dentro da Linguística Aplicada voltada para as relações raciais e os livros didáticos, é Aparecida de Jesus Ferreira. Suas pesquisas e produções envolvem o letramento racial crítico e os processos de construção de identidades sociais de raça e gênero. É autora de vários livros, como *Identidades sociais de raça em estudos da linguagem* (2017), *Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça* (2017), *Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas* (2019) e *Formação de professores raça/etnia* (2024). Para ela, “[...] as construções sociais que são feitas sobre determinados grupos, e que foram sendo construídas socialmente e historicamente, possibilitam que um grupo de pessoas tenha privilégio sobre outros grupos de pessoas. São privilégios que perpassam pelas questões de raça, de gênero, de sexualidade, e de classe” (Ferreira, 2014, p. 96). Ferreira salienta que para abordar essas questões no livro didático é necessário se posicionar com relação ao entendimento dessas identidades. Identidades construídas social, histórica e discursivamente, imbricadas com as questões de classe e atravessadas pelas dimensões do poder.

Para fechar nossa exposição de importantes linguistas aplicados contemporâneos que conectam raça e linguagem, Glenda Cristina Valim de Melo, doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dentre outros interesses, vem desenvolvendo estudos sobre performatividade racial interseccionada por gênero e sexualidade. É uma das autoras do livro *Estudos queer em Linguística Aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe social* (2022) e organizadora dos volumes I (2022) e II (2023) do livro *Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade*.

Na orelha do livro, Nilma Lino Gomes destaca a crescente relação da Linguística Aplicada com a análise do mundo contemporâneo. E no tempo da contemporaneidade a presença progressiva de pesquisadoras e pesquisadores negros, comprometidos com a superação do racismo, traz indagações sobre a necessidade de inovação na Linguística Aplicada a partir desta conjuntura. São caminhos que estão sendo abertos e que, na mesma medida em que avançam, expõem necessidades outras de investigações que estejam em

sintonia com as demandas sociais contemporâneas e em diálogo com a interdisciplinaridade em Linguística Aplicada. Os recentes estudos vêm mostrando que a linguagem está no centro tanto da perpetuação do racismo quanto da construção do antirracismo. Para Gomes (2023, Orelha do livro):

[...] a LA se constrói, historicamente, imersa na alteridade e nas relações de poder. Quanto mais aberta a essa realidade, mais a LA compreenderá que a força da linguagem se expressa não somente por meio de palavras, mas também do (e com o) corpo, da estética, da ética e da arte. Essa compreensão que, aos poucos, vem ocupando lugar de legitimidade na LA, rompe com as perspectivas teóricas que advogam pela sua suposta neutralidade diante das mazelas do mundo em que vivemos. Antes, afirma a sua importância epistemológica e política para a superação das desigualdades e das discriminações.

A entrada da raça como categoria analítica na Linguística Aplicada representa um marco significativo. Em entrevista para Melo, em 2019, publicada pela revista *Linguagem em Foco*, Gomes fala sobre a incursão das temáticas raciais nas pesquisas de Ciências da Linguagem e Ciências Humanas nos últimos anos:

No caso das Ciências da Linguagem e Humanas é possível constatar a entrada com mais vigor da categoria raça (ressignificada social e politicamente) nas pesquisas. Ela passa a ser considerada uma categoria útil de análise para estudos no campo das Ciências da Linguagem e Humanas. Embora nas Ciências da Linguagem esses estudos ainda estejam em fase de expansão, é possível ver, principalmente no campo da análise do discurso, a preocupação de pesquisadores e pesquisadoras com o estudo das relações raciais, com as questões sobre discurso e racismo e, inclusive, assistimos uma busca pela leitura de autores e autoras estrangeiros e brasileiros que investigam essas questões. Os estudos das Ciências da Linguagem e Humanas tiveram uma inflexão analítica e teórica quando a questão racial passou a ser tematizada e investigada (Gomes, 2016, p. 118).

Neste contexto de pesquisa, Gomes aponta que “[...] vários aspectos da análise sobre a branquitude podem ajudar a refletir sobre a nossa realidade” (Gomes, 2019, p. 119), trazendo para o debate a forma como identidades brancas são construídas e lançando luz sobre a sua racialidade velada. As pesquisas sobre branquitude contribuem para o entendimento do racismo, dos impactos da miscigenação e dos modos de atuação das ideologias raciais sobre a vida e as subjetividades de pessoas brancas. Isso reforça o fato de que branquitude e racismo andam lado a lado de maneira indissociável. Por mais que os estudos da branquitude tenham surgido em um contexto estadunidense, no Brasil é necessário desenvolvê-los considerando a nossa história, a nossa sociedade e as formas com as quais lidamos com as questões raciais.

A Linguística Aplicada, ao reconhecer a centralidade da linguagem nas relações de poder, assume um papel ativo no dismantelamento de discursos racistas. Esse compromisso ético e político amplia a capacidade da Linguística Aplicada de propor práticas transformadoras. Como observa Gomes (2019, p. 121): “A negação da compreensão da força da linguagem na manutenção da opressão e dos estereótipos raciais é uma das formas do racismo se perpetuar”. Ao tornar visíveis as dinâmicas discursivas de exclusão, a Linguística Aplicada se posiciona como uma área que compreende que as mudanças sociais só acontecerão se passarem pela linguagem.

A Linguística Aplicada brasileira, em sua vocação crítica e interdisciplinar, tem avançado significativamente no enfrentamento das desigualdades sociais, particularmente no combate ao racismo e na construção de práticas educativas transformadoras. Esses avanços são sustentados por uma epistemologia que valoriza o diálogo entre diferentes campos do saber e que reconhece a linguagem também como uma prática social central na promoção de justiça e inclusão.

Esses horizontes vislumbrados apontam para um campo da Linguística Aplicada que não apenas descreve fenômenos, mas intervém ativamente nos problemas e nas desigualdades que eles perpetuam. Ao integrar demandas sociais à produção acadêmica, a Linguística Aplicada contribui para a formação de sujeitos críticos e engajados, capazes de reconhecer e transformar as estruturas de opressão que permeiam a sociedade. Além disso, ao valorizar a linguagem como uma arena de disputas ideológicas, a área reafirma sua relevância ética e política no contexto educacional e além dele.

Por fim, os avanços da Linguística Aplicada na luta antirracista revelam que a área é capaz de transcender os limites acadêmicos, atuando como um instrumento efetivo na promoção de justiça social. Os desafios permanecem, mas os caminhos já traçados por pesquisadores comprometidos indicam que a Linguística Aplicada está em constante transformação, construindo práticas que não apenas denunciam desigualdades, mas também oferecem soluções concretas para superá-las.

2.3 NAS PEGADAS DO DISCURSO: RAÇA, LINGUAGEM E PODER EM PERSPECTIVA

Nesta subseção, apresentamos contribuições teóricas provenientes de campos distintos dos estudos linguísticos, mas que dialogam diretamente com a relação entre a

construção discursiva de raça, racismo e branquitude. O foco recai sobre a relação entre raça, linguagem e poder. Para isso, exploramos o conceito de Stuart Hall (2017) de raça como um “significante flutuante”; a análise de Achille Mbembe (2014), que argumenta que o racismo não apenas se expressa na linguagem, mas é também produzido por ela; e a proposta de bell hooks (2008), que apresenta a linguagem como um espaço de resistência e ressignificação. Como já mencionado, neste trabalho consideramos a concepção de linguagem como interação, ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin, conceito (com seus desdobramentos teóricos) que será aprofundado na seção 3, mas que se faz necessário explicitar de antemão, pois intentamos destacar as aproximações dos fundamentos teóricos aqui abordados. Nas seções 3 e 4 também retomaremos questões teóricas abordadas nesta seção, de modo a tecer a relação entre elas.

Hall, em *Raça, o significante flutuante*, desenvolve a noção de raça como “uma construção discursiva, um significante deslizante”. Para ele, a raça é um dos principais conceitos responsáveis por organizar os grandes sistemas de classificação que operam nas sociedades humanas com base na diferença, cuja definição não é essencial, mas relacional, sujeita a constantes ressignificações. No discurso, *raça* opera como um sistema classificatório que organiza diferenças sociais, construindo hierarquias que justificam e perpetuam desigualdades. Hall enfatiza que é por meio da linguagem que essas diferenças são transformadas em significados culturais, ganhando legitimidade e moldando as práticas humanas. Desse modo, “raça funciona como uma linguagem”, pois:

Apenas quando essas diferenças foram organizadas dentro da linguagem, dentro do discurso, dentro dos sistemas de sentido, é que podemos dizer que as diferenças adquiriram sentido e se tornaram fatores da cultura humana e da regulação de condutas — essa é a natureza do que estou chamando de conceito discursivo de raça (Hall, 2017, s/p).

Essa organização se deu e se dá historicamente com movimentos ao longo do tempo, fazendo com que raça seja um significante que flutua a depender de culturas, formações históricas e momentos, ou seja, a depender dos diferentes cronotopos. O adjetivo “flutuante” associado ao significante de raça revela tanto a não fixidez do conceito quanto a sua plasticidade. Entretanto, não se trata de uma flutuação fortuita, mas que foi moldada com base em interesses de poder, refletidos e marcados temporalmente. Como expõe Hall, a formação histórica e social do conceito de raça passou por fundamentos religiosos, científicos e sociológicos, abarcando ideologias que hierarquizaram grupos sociais com base em características fenotípicas, como

aprofundaremos por meio de outros autores na seção 4, “Estrada sinuosa: raça, racismo e branquitude”.

Mbembe, em *Crítica da razão negra*, também explora a manifestação do racismo por meio da linguagem, criando realidades materiais e discursivas. Para ele, “Com a extinção das suas funções comuns, a linguagem transformou-se numa fabulosa máquina cuja força vem simultaneamente da sua vulgaridade, de um incrível poder de violação e da sua indefinida proliferação” (Mbembe, 2014, p. 30). Vulgaridade, poder de violação e indefinida proliferação: assim, destaca o poder de alcance da linguagem, indomável, incontável e potente. A metáfora da linguagem como “máquina” expõe que o seu funcionamento é estruturado, organizado e articulado de modo a produzir determinado efeito, com capacidade de fortalecer, disseminar e impor discursos opressivos.

Ainda segundo o autor, “O mundo das palavras e dos signos autonomizou-se a tal ponto que não se tornou apenas um ecrã para apreensão do sujeito, da sua vida e das condições de produção, mas ganhou força própria, capaz de se libertar de qualquer ligação à realidade” (Mbembe, 2014, p. 30). Assim, Mbembe, mais uma vez recorrendo a recursos metafóricos como o “ecrã”, defende que a linguagem ganhou autonomia e independência, capaz de distorcer ou ocultar a realidade. A linguagem atua, então, como uma “tela” que medeia a percepção do sujeito sobre si, sobre sua vida, sobre o mundo e também sobre o outro. Tal concepção sobre a linguagem estreita sua relação com o poder, pois pode filtrar a realidade na sua relação com o sujeito, pode impor uma determinada lógica e pode moldar identidades racializadas. Ou seja, linguagem como poder, capaz de impor regimes de verdade, hierarquizar, excluir e dominar. Na construção histórica da “razão negra”, expressão que faz parte do nome de sua obra e que é desenvolvida ao longo dela, Mbembe diz que:

Numa primeira instância, [a razão negra] consiste, portanto num conjunto de vozes, enunciados e discursos, saberes, comentários e disparates, cujo objecto é a coisa ou as pessoas de origem africana e aquilo que afirmamos ser o seu nome e a sua verdade (os seus atributos e qualidades, o seu destino e significações enquanto segmento empírico no mundo). Composta por múltiplos estratos, esta razão data da Antiguidade, pelo menos. As suas fontes gregas, árabes ou egípcias, até chinesas, originaram muitos trabalhos. Tem consistido, desde sempre, numa actividade primitiva de efabulação. Trata-se, no fundo, de salientar vestígios reais ou comprovados, urdir histórias e constituir imagens (Mbembe, 2014, p. 57).

Trata-se, então, de todo um poderoso aparato desenvolvido socialmente ao longo da história que cria e recria o sujeito negro num sistema de desumanização e racialização.

Mbembe argumenta que o racismo é uma força discursiva que transforma corpos em objetos de exploração e submissão. Para o autor, a linguagem é central nesse processo, pois ao mesmo tempo em que cria, ela reforça realidades materiais. Ele observa que a racialização opera na enunciação, convertendo o "Outro" em um ser subordinado e expropriado de sua humanidade: “Quanto ao resto, trata-se do que se apazigua odiando, mantendo o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo o Outro não como *semelhante a si mesmo*, mas como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, ou que, simplesmente, é preciso destruir, devido a não conseguir assegurar o seu controle total” (Mbembe, 2014, p. 26). Essa construção discursiva é perpetuada por narrativas coloniais que utilizam a linguagem para consolidar sistemas de opressão, mascarando privilégios e naturalizando desigualdades.

Outrossim, pensando nos pressupostos bakhtinianos deste trabalho que apresentaremos na seção seguinte, em que consideramos que o eu se constitui na relação alteritária com o outro, constituindo a si mesmo e também ao outro, em um processo alteritário e dialógico, inferimos que ao mesmo tempo em que se desenvolveu a “razão negra” também se desenvolveu o que ousamos chamar de “razão branca”: silenciosa, invisível, velada, como comumente costumam ser as ações da branquitude. Mbembe (2014, p. 58) expõe essa relação da seguinte forma: “Procurando responder à questão <Quem é?>, esforça-se por nomear uma realidade que lhe é exterior e que ele tende a situar relativamente a um eu tido como centro de qualquer significação. A partir desta posição, tudo o que não é idêntico a si, apenas pode ser anormal”. Assim, demonstra como o processo de construção do outro (pela atuação da branquitude) se realiza em relação com uma ideia autocentrada, em que o eu se autodenomina a norma, de modo que tudo que dele se afasta ou se diferencia é considerado “anormal”. Mesmo em contextos teóricos e históricos distintos, Mbembe e o Círculo de Bakhtin aproximam-se, de certa forma, em suas reflexões que envolvem linguagem, poder e identidade, considerando o papel da linguagem na construção social e dos sujeitos. Esse ponto em comum também pode ser observado em Hall, como mencionado. Mas se a linguagem participou da construção da raça, do racismo e da branquitude, se ela está diretamente associada ao poder, é por ela também que passa a desconstrução, como nos aponta hooks.

Em artigo intitulado *Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens*, publicado em 2008, hooks discute o lugar da linguagem nas relações de poder, especificamente nas hierarquias raciais, e propõe a ressignificação dos usos linguísticos

para a emancipação dos oprimidos. A autora explora o papel da linguagem como um campo de opressão, mas também de resistência. Ela discute como as línguas coloniais, como o inglês, foram historicamente utilizadas como ferramentas de dominação.

Entretanto, este mecanismo de dominação não foi recebido passivamente, pois a língua do opressor foi transformada em um veículo de resistência, um ato político que subverte estruturas de poder, criando epistemologias alternativas e modos contra-hegemônicos de pensar e existir. Essa transformação linguística permite que vozes marginalizadas reivindiquem espaços de pertencimento e agência, rompendo com a lógica de exclusão. Para hooks, essa transformação traz poder, pois “O poder dessa fala não é simplesmente possibilitar resistência à supremacia branca, mas é também fabricar um espaço para produção cultural alternativa e epistemologias alternativas-diferentes maneiras de pensar e conhecer que foram cruciais para criar uma visão de mundo contra-hegemônica” (hooks, 2008, p. 860).

Nas suas palavras: “Como o desejo, a linguagem rompe, recusa-se a ser encerrada em fronteiras. Ela mesma fala contra a nossa vontade em palavras e pensamentos que se intrometem, até mesmo violam os mais secretos espaços da mente e do corpo” (hooks, 2008, p.857). Com essa reflexão, hooks expõe a força da linguagem, que transcende fronteiras e limites impostos, sendo capaz de manifestar ideias e sentimentos até mesmo contra nossa vontade consciente. Ao aproximar linguagem e desejo, hooks o faz pelo fato de que ambos se recusam a serem controlados rigidamente, podendo expor aspectos íntimos e vulneráveis da nossa existência. Nesse sentido, também aponta para o poder disruptivo e penetrante da linguagem. Ela pode revelar e questionar valores, verdades e identidades, indicando a necessidade de “[...] aprender a reivindicar a língua como um lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos” (hooks, 2008, p. 858).

Assim, considerando o contexto colonizador estadunidense, em que primeiramente a língua do opressor foi imposta ao colonizado como “[...] uma arma não só de colonização, mas também de vergonha” (hooks, 2008, p.858), a autora reflete sobre a transformação da língua do opressor em um local potencial da resistência. Não mais apenas a língua do opressor, mas uma língua reinventada, transformada, uma contralíngua. Em linhas gerais, para hooks, há relação entre opressão e linguagem, mas também a ressignificação linguística se torna um espaço de resistência.

No contexto brasileiro, Lélia Gonzalez (1983), uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado, dentre outras questões, preocupou-se com a compreensão

do português afro-brasileiro. Para ela, as marcas de africanização do português brasileiro, mesmo com as tentativas de silenciamento, colocadas como opostas à norma padrão, mantiveram-se (e mantêm-se) vivas. De certa forma, o que hooks destaca como uma estratégia de resistência, que não é apenas linguística, mas histórica, cultural, identitária e corporal nos Estados Unidos, dadas as devidas particularidades, também pode ser pensada no Brasil.

As discussões sobre raça, racismo e branquitude, abordadas até aqui, evidenciam que a linguagem não é um simples meio de comunicação, mas um espaço no qual se articulam e se reproduzem relações de poder. Por meio da linguagem, discursos racializados e hierarquias sociais são construídos, performados e, eventualmente, transformados. Esse processo evidencia a centralidade da interação discursiva na constituição de significados e na produção ideológica, conceitos que são fundamentais para compreender como as relações sociais se manifestam na linguagem e na materialidade linguística.

É nesse ponto que a perspectiva bakhtiniana sobre a linguagem e o sujeito nos oferece possibilidades teóricas de análise de discursos raciais. Ao conceber o sujeito como constituído na e pela linguagem, enfatiza que a identidade não é fixa nem autônoma, mas sim forjada no interior de interações discursivas permeadas por relações de poder. Ou seja, a alteridade é constituinte das relações raciais. Os conceitos de linguagem e interação, discurso e enunciado, bem como ideologia e valoração, permitem-nos compreender como os sujeitos são posicionados e se posicionam nos discursos, negociando sentidos, reproduzindo posições ou tensionando-as. Desse modo, as práticas discursivas não apenas refletem, refratam e sustentam privilégios raciais, mas também constroem alteridades. Ao aprofundar esses fundamentos teóricos, a próxima seção amplia a compreensão do papel da linguagem como um processo dialógico e ideológico, essencial para refletir sobre as forças que estruturam as relações humanas e, consequentemente, as desigualdades raciais.

Por isso, a seguir abordaremos os principais conceitos do Círculo de Bakhtin que interessam a esta pesquisa e que fundamentaram a análise dos dados. Para tal, nosso ponto de partida será a concepção de linguagem, a qual implica uma concepção de sujeito; o reconhecimento da não-neutralidade dos discursos e a necessidade de uma perspectiva inter/trans/indisciplinar para a análise dos mesmos, ou seja, a linguagem, o sujeito e outros conceitos relacionais.

3 MARCOS TEÓRICOS: CONCEITOS FUNDANTES ACERCA DA LINGUAGEM

Compreender significa perceber o signo dentro de um sistema ideológico correspondente.

(Volóchinov, 1929).

Esta seção apresenta a base teórica que ancora esta pesquisa: a concepção de linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. Embora situada na área da Linguística Aplicada em perspectiva inter/transdisciplinar, encontra nas ideias bakhtinianas não apenas um referencial teórico, mas uma forma de compreender a linguagem como prática social, histórica e ideológica. Diante da amplitude e complexidade da obra do Círculo, destacamos, nas próximas subseções, os principais conceitos que consideramos fundamentais para o percurso teórico-metodológico e analítico desta tese.

Em 3.1 “Ponto de partida: linguagem como interação”, a partir das considerações sobre o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, tecidas em *Marxismo e filosofia da linguagem*, reenunciamos a terceira via de percepção e reflexão sobre o pensamento linguístico, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin: a linguagem como interação. Como a uma concepção de linguagem advém uma concepção de sujeito, em 3.2 “No encontro com o outro: sujeito, alteridade e empatia”, exploramos esses três conceitos pela perspectiva bakhtiniana, atentando para a sua centralidade no tema desta pesquisa. A subseção 3.3, “Territórios do sentido: ideologia e valoração”, é igualmente essencial para nossa análise, já que entendemos os discursos da branquitude como construções ideológicas e valoradas. Em 3.4 “Vias do dizer: discurso e enunciado”, também fundamentam nosso objeto de análise os discursos, que manifestam-se em enunciados concretos. A escolha por contemplar em 3.5 “A trama do tempo: cronotopo”, justifica-se, principalmente, pelo caráter histórico desta pesquisa, da qual a importância do tempo-espço lhe é constitutiva.

Antes de adentrarmos nas ideias e conceitos bakhtinianos, teceremos algumas considerações sobre a história, a formação e a trajetória do Círculo de Bakhtin, a partir de alguns acontecimentos relevantes que influenciaram suas obras¹¹. Neste estudo,

¹¹ Apesar da digressão ao trazermos o percurso biográfico dos principais membros do Círculo de Bakhtin, julgamos essas informações adequadas, principalmente por esta tese contemplar interesses de diferentes campos de estudo dentro da Ciências Humanas e Sociais, de modo que não são informações dadas a todos os campos.

optamos pela utilização do termo "Círculo de Bakhtin", uma vez que é uma designação amplamente reconhecida na comunidade acadêmica dos Estudos Dialógicos do Discurso, visto que se trata de um grupo diversificado de intelectuais, pesquisadores e pensadores russos que colaboraram entre si em diferentes campos entre 1919 e 1974.

Entre os membros proeminentes do Círculo, além de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, destacam-se o linguista Valentin Nikoláievitch Volóchinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medviédev (1891-1938). Volóchinov e Medviédev são os mais conhecidos integrantes do Círculo de Bakhtin no Brasil, por isso esses nomes ganham destaque nas nossas considerações. Nas palavras de Beth Brait e Maria Inês Batista Campos:

Compreender o que se denomina *pensamento bakhtiniano* significa percorrer um caminho que envolve não apenas o indivíduo Bakhtin, mas um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais. Sendo um homem de seu tempo, não produziu sozinho nem esteve excluído das circunstâncias benéficas e maléficas de um longo período compreendido entre as décadas de 1920 e 1970 (Brait; Campos, 2009, p. 15).

Bakhtin é o principal nome que marca o grupo. Nasceu no ano de 1895, em Oriol, Rússia soviética. Filho de uma família aristocrática empobrecida, mudou-se aos nove anos para Vilna, capital da Lituânia, onde diversas classes sociais, grupos étnicos e diferentes línguas conviviam. Na Universidade de São Petersburgo, matriculou-se no Departamento de Letras Clássicas, estudando Filologia e História, e completou o curso em 1918. Esse período coincidiu com as guerras civis e revoluções na Rússia, que moldaram seu envolvimento com o meio intelectual (Fiorin, 2011).

Em 1918, na cidade de Nevel, Bakhtin encontrou-se com Volóchinov, Matvei Kagan, Liev Pumpiánski e Maria Iúdina. Fugindo da fome que acometia Leningrado no pós-revolução de 1917, Bakhtin e Volóchinov se deslocaram para Nevel, a convite de Pumpiánski, amigo de adolescência de Bakhtin. As reuniões do grupo proporcionaram um intercâmbio cultural entre diferentes áreas do conhecimento, influenciando suas produções intelectuais (Grillo, 2018, p. 22). Em 1920, Bakhtin e Volóchinov mudaram-se para Vítebsk, onde encontraram Pável Medviédev, Ivan Sollertínskii e V. Reidemester, formando o grupo que ficaria conhecido posteriormente como Círculo de Bakhtin.

Volóchinov nasceu em 1895, em São Petersburgo. Após seu pai abandonar a família em 1913, Volóchinov sustentou-se dando aulas particulares. Ele estudou na Faculdade de Direito da Universidade de São Petersburgo entre 1913 e 1917, sem

concluir o curso. Em 1924, formou-se na Universidade de Leningrado, no departamento de Ciências Sociais, com especialização em Linguística (Grillo, Américo, 2019, p. 13-14).

Medviédev, nascido em 1891, foi um teórico e historiador da literatura, crítico literário e professor na Universidade de Leningrado. Medviédev estudou Direito na Universidade de São Petersburgo, concluindo o curso em 1914. Lutou na Primeira Guerra Mundial e participou ativamente do movimento cultural conhecido como "Renascença de Vítebsk". Em 1919, durante uma turnê do Teatro Itinerante em Vítebsk, Medviédev começou a colaborar com o teatro e sua revista, atuando como redator-chefe (Grillo; Américo, 2019, p. 8).

Pável Gaidebúrov e Nadiéjda Skárskaia, fundadores do Teatro Itinerante, editaram um periódico intitulado *Notas do Teatro Itinerante*, que circulou em 1914, quando foi fechado pela censura, e depois entre 1917 e 1924, onde foram publicados artigos relacionados à literatura, dramaturgia e música. Volóchinov e Medviédev participaram ativamente dessa publicação (Grillo; Américo, 2019, p. 8). Para Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, “Foi provavelmente por intermédio de Pável Medviédev que Volóchinov e outros integrantes do Círculo de Bakhtin passaram a colaborar com o periódico na condição de autores” (Grillo; Américo, 2019, p. 9). No período em que viveu em Vítebsk, Bakhtin continuou o trabalho iniciado em Nevel de uma das suas principais obras, *Para uma filosofia do ato responsável*, cuja primeira edição só seria publicada em 1986, depois de sua morte.

Entre 1925 e 1929, Bakhtin, Volóchinov e Medviédev estavam em Leningrado, colaborando academicamente. Dentre as primeiras publicações marcantes do Círculo estão *Discurso na vida e discurso na arte* (Volóchinov), de 1926; *Freudismo* (Volochinov), de 1927; *O método formal nos estudos literários* (Medvedev), publicado em 1928; e *Marxismo e filosofia da linguagem* (Volóchinov), em 1929 (Fiorin, 2011; Renfrew, 2017). Neste mesmo ano foi publicado *Problemas da obra de Dostoiévski* (Bakhtin), evidenciando o nome de Bakhtin como autor. Para Alastair Renfrew, neste livro:

[...] tudo aquilo sobre que Bakhtin vinha pensando e escrevendo por mais de dez anos começa a se cristalizar em uma teoria que o nome “dialogismo” justifica. Essa ‘virada para a linguagem’, forçada ou não, persiste não apenas em sua obra ao longo dos anos de obscuridade que se seguem, como também viria a ser o elemento-chave de sua atração sobre o Ocidente muitas décadas depois (Renfrew, 2017, p. 30-31).

Para o professor Valdemir Miotello (2023), dentre as muitas ideias do grupo encontrava-se um inimigo comum: o individualismo. Os intelectuais orientavam-se pelo diálogo constante, pensando sobre filosofia, arte e literatura. Dessa forma, enfrentaram renomados nomes, como Karl Marx, Immanuel Kant e Sigmund Freud, ora aproximando-se, ora apontando limitações das suas teorizações. O conceito de dialogismo está na base fundante dos seus estudos, escapando de verdades universais e verdades absolutas.

Essa ousadia custou um preço por contrariar forças dominantes. Em 1929, Bakhtin foi preso e condenado a cinco anos de trabalho forçado em um campo de concentração em Solóvki. De acordo com José Luiz Fiorin,

Não se conhecem muito bem as razões dessa condenação. Alguns autores dizem que ela se deveu a suas relações com a Igreja ortodoxa. Por causa da saúde precária, sua internação em um campo de concentração é transformada em exílio na cidade Kustanai, na fronteira do Cazaquistão com a Sibéria. Aí exerce diversos trabalhos: guarda-livros, professor da contabilidade para empregados de fazendas coletivas, redator de verbetes de enciclopédia... Nesse tempo, porém, trabalha em ensaios sobre sua teoria do romance (Fiorin, 2011, p. 7).

No decorrer dos anos, Bakhtin não deixou de continuar sua produção, inclusive se dedicando à escrita de *O discurso no romance* enquanto trabalhava nos escritórios de uma cooperativa regional de distribuição de alimentos, durante o exílio (Renfrew, 2017, p. 33). A continuidade da produção não o impediu de enfrentar a exclusão decorrente da censura que lhe foi impugnada. Para Renfrew (2017, p. 22-23), as circunstâncias políticas e culturais na Rússia e União Soviética nas décadas de 1910 e 1920 inclinaram-se para o apagamento da trajetória de vários acadêmicos; o stalinismo excluiu as tendências culturais que enfrentavam ou contradiziam a ideologia estatal e, consequentemente, nenhuma obra com o nome de Bakhtin foi publicada entre 1929 e 1963.

Volóchinov, após a defesa de sua tese em 1929, tornou-se professor pesquisador efetivo no Instituto de História Comparada das Literaturas e Línguas do Ocidente e do Oriente (ILIAZV). Sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* é uma das mais conhecidas do Círculo. Grillo e Américo tiveram acesso ao questionário de ingresso de Volóchinov no Instituto de História Comparada das Literaturas e Línguas do Ocidente e do Oriente (ILIAZV), como pesquisador colaborador em 1925 e como doutorando em 1927. Para as autoras, dois aspectos destacam-se: a hegemonia da teoria marxista e de sua acepção soviética na metodologia da pesquisa, e a área de especialização em Metodologia da Literatura.

O lugar que Volóchinov ocupava na estrutura do ILIAZV, entretanto, não o limitou a publicar textos apenas na área da literatura, por mais que assim fosse registrada sua atuação. Grillo e Américo destacam que o ILIAZV, chamado a partir de 1930 de Instituto Estatal de Cultura Linguística (GIRK) é, de acordo com carta de Lev Iakubínski, datada de 1933, “[...] o único instituto em que a língua e a literatura eram estudadas conjuntamente” (Grillo; Américo, 2019, p.21). Ainda para as autoras:

Essa orientação geral do Instituto é um elemento do contexto institucional importante para a compreensão da obra de Volóchinov e de Medviédev, nas quais os conceitos e a metodologia de pesquisa abordam de modo integrado tanto a língua quanto a literatura (Grillo; Américo, 2019, p. 21).

A adesão à teoria marxista pode ser comprovada pela participação de Volóchinov e seu orientador, Vassili Desnítski, em laboratórios e seções que trabalhavam com a teoria, além das suas publicações que se dedicaram à temática. Em 1928, o ensaio *As mais novas correntes do pensamento linguístico no Ocidente*, publicado na revista *Literatura e Marxismo*, trouxe um resumo expandido de três capítulos de *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, publicado integralmente no ano seguinte, 1929, em Leningrado (Grillo; Américo, 2019, p. 18-20). Volóchinov faleceu em 1936, devido à tuberculose, no sanatório de Tsárskoie Sieló.

Em 1936, Medviédev chegou ao Instituto Pedagógico de Saransk, onde foi eleito diretor e arrumou trabalho para Bakhtin, que havia se mudado para a cidade após enfrentar o isolamento imposto pela censura. Em 1938, Medviédev foi preso e fuzilado, com seus livros retirados das bibliotecas e trabalhos não publicados destruídos.

Em 1936 Bakhtin vai para Saransk e em 1937 para Savelovo, onde residiu até o final da Segunda Guerra, ensinando russo e alemão (Fiorin, 2011, p. 7). Ainda de acordo com Fiorin,

Em 1940, apresenta, no Instituto Gorki, sua tese de doutoramento, intitulada *Rabelais e a cultura popular*. Devido à guerra, não consegue defendê-la, o que só é feito em 1946. Esse trabalho gera grande polêmica e, depois de muitas idas e vindas, um comitê encarregado de decidir sobre sua aprovação faz, em 1952, o julgamento final, negando-lhe o título de doutor. Esse trabalho, publicado em 1965, deu-lhe renome mundial (Fiorin, 2011, p. 7).

É no final dos anos de 1950 que acontece a redescoberta de Bakhtin, impulsionada pelas transformações políticas e culturais na Rússia na era pós-stalinismo. Dessa forma, segundo Renfrew (2017, p. 36), nesta mesma época, o termo “gêneros do

discurso”, cuja primeira aparição se deu em 1929, volta como uma vingança ao ostracismo delegado à obra de Bakhtin por tantos anos, em *O problema dos gêneros do discurso*, publicado em russo em 1979. Os seus trabalhos ficaram conhecidos no Ocidente somente a partir de 1970 e uma década mais tarde no Brasil. Para o autor, o “boom” tardio possui uma razão-chave circunstancial: as interrupções e desordem cronológica de sua publicação e tradução em um momento em que “[...] várias ondas que tinham impulsionado a teoria literária na França e no mundo anglofalante – principalmente, o marxismo, o estruturalismo e a desconstrução – estavam começando a ser percebidas nos termos de suas limitações, e não em seu potencial produtivo” (Renfrew, 2017, p. 25).

O afastamento formal do ensino universitário se deu em 1961, com a aposentadoria pela Universidade Estatal da Mordóvia. Bakhtin residiu em Moscou de 1969 a 1975, ano de sua morte, aos 79 anos, após um longo período de tratamento médico para suas enfermidades (Fiorin, 2011, p. 7). Para Renfrew, “[...] Bakhtin era uma dessas figuras literárias e culturais relativamente raras nascidas em finais do século XIX por ter vivido tempo suficiente na União Soviética para testemunhar a ascensão, reificação e (quase) ultrapassamento do centralizado modelo soviético de cultura em sua forma ‘mais pura’” (Renfrew, 2017, p. 38).

A biografia de Bakhtin, assim como a gênese e autoria de suas obras, está envolta em mistérios, apagamentos, silenciamentos e hiatos, decorrentes dos movimentos históricos. Torna-se difícil estudá-la de maneira linear ou cronológica, e esta, talvez, seja até tarefa impossível. Para Grillo e Américo (2019, p. 53), “[...] na esfera da atividade científica temos que nos contentar com o relato dos registros encontrados, preservando tanto sua concretude, quanto o seu inacabamento, a sua inconclusibilidade e incompletude”. Para além das polêmicas e lacunas envolvidas, o que nos interessa neste trabalho é a sua inegável, marcante e atual contribuição para os estudos da linguagem.

Feitas essas considerações iniciais sobre importantes momentos que marcaram a vida de Bakhtin e, conseqüentemente, a formação do Círculo de Bakhtin, adentraremos nos conceitos desenvolvidos por seus autores e que são fundantes como base teórica, metodológica e analítica desta pesquisa. Para Renfrew (2017, na contracapa),

O fenômeno que encampa e une os vários elementos da obra do Círculo de Bakhtin, até mesmo mais que a literatura, é a linguagem. Seja no contexto da vida cotidiana, na boca de pessoas reais ou nas páginas de obras literárias, na boca dos não menos reais “autores e heróis” bakhtinianos, a linguagem encarna e abre acesso às várias fases da experiência humana.

Trata-se de um consenso sobre a centralidade da linguagem na perspectiva bakhtiniana, por isso, é a partir dela que iniciamos nossas próximas reflexões, que constituem a base da análise dos discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa, tema desta pesquisa.

3.1 PONTO DE PARTIDA: LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

Para apresentarmos a concepção de linguagem como interação, de acordo com os estudos do Círculo de Bakhtin, baseamo-nos principalmente no capítulo *Língua, linguagem e enunciado*, de *Marxismo e filosofia da linguagem* (Volóchinov, 2017 [1929]), *Que é a linguagem?* e *A construção da enunciação*, em *A construção da enunciação e outros e outros ensaios* (Volóchinov, 2013 [1930]). Embora essas obras sejam fundamentais, encontramos reflexões acerca do tema diluídos em vários outros textos (um dos principais do legado do Círculo de Bakhtin), como, por exemplo, *O discurso na poesia e no romance*, em *Teoria do romance I: a estilística* (Bakhtin, 2015 [1975]).

Pode parecer contraditório que uma abordagem dialógica da linguagem recorra a uma análise morfológica para compreender o sentido de uma palavra. No entanto, ao trazermos a morfologia da palavra “interação”, buscamos relacioná-la com conceitos fundamentais do Círculo de Bakhtin que envolvem a concepção de linguagem como interação: o dialogismo e a relação entre o eu e o outro.

O substantivo “interação” deriva do verbo “interagir”, que, por sua vez, tem origem no verbo “agir” (inter + agir). Inter-, do latim, significa “entre” - pessoas, coisas ou lugares. O sufixo -ção, no processo de substantivação do verbo, indica o efeito ou o resultado da ação verbal. Logo, a interação é o efeito de interagir. Pressupõe movimento e um processo dinâmico, que se concretiza na relação entre o eu e o outro, entre o eu e o mundo, entre o outro e o eu, entre o outro e o mundo.

Como seres sociais, os humanos não podem escapar da interação. Todas as nossas ações ocorrem na relação com o outro e com o mundo (mediada pelo outro), e é nesse lugar que a linguagem se situa. Como afirma Volóchinov (2013 [1930], p. 139), a linguagem é produto da vida social, pois caso o “homem” levasse uma existência isolada, não haveria necessidade de criar uma linguagem. Nas suas palavras, a linguagem não é

um dom divino nem um presente da natureza, e sim: “*É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou*” (Volóchinov, 2013 [1930], p. 139). Dessa forma, a linguagem é resultado de um processo coletivo, histórico, político e social.

A compreensão da linguagem como uma prática interacional e ideológica ecoa em reflexões fundamentais na obra de Volóchinov. O questionamento “o que é a linguagem?”, levantado por ele em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, na abertura do capítulo *Dois tendências do pensamento filosófico-linguístico*, não foi inédito, visto que compreender o que é a linguagem faz parte da motivação humana sobre a própria compreensão de sua existência. Ao longo dos séculos, pesquisadores e intelectuais debruçaram-se sobre sua definição, para que, a partir dela, pudessem delimitar seu objeto de estudo. Ou, como anuncia Volóchinov, “[...] torná-lo [o objeto de estudo] muito mais amplo e complexo” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 146). Essa complexidade da concepção de linguagem advém do fato de que a linguagem é um espaço de produção de ideologia e de relações.

Para Volóchinov, duas tendências filosóficas caracterizam os estudos da linguagem no início do século XX, de modo que “A primeira tendência pode ser chamada de *subjetivismo individualista* na ciência da linguagem, e a segunda, de *objetivismo abstrato*” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 147). Essas tendências foram assim denominadas pelo autor a partir das diferentes orientações sobre os estudos da linguagem, que foram agrupadas de acordo com o que possuíam em comum.

A primeira tendência, representada por Wilhelm von Humboldt e Aleksandr Potebniá, o subjetivismo idealista¹², concebe o psiquismo individual como constituinte da fonte da língua. Nessa percepção, a criação linguística se realiza motivada única e exclusivamente por leis individuais e psicológicas, concentradas no sujeito consciente e individual, assim como acontece pretensamente na arte ou na atividade estética. As leis de desenvolvimento linguístico são psicológicas e desconsideram qualquer lei de ordem sociológica. Em suma, a primeira tendência valoriza a criatividade na linguagem, através do ato criativo individual, de um sujeito consciente enquanto ser criativo, consciente da sua capacidade de criação linguística. O que forma o sistema da língua são as formas

¹² O autor, em alguns momentos, chama essa tendência de objetivismo idealista. Volóchinov concorda em partes com essa tendência e nega totalmente a segunda.

individuais do pensamento para si, e o signo é a representação do pensamento. A linguagem é a atividade de criação de enunciações.

Já na segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico, o objetivismo abstrato, o centro organizador dos fenômenos linguísticos passa do signo como representação do pensamento para o “[...] *sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais*” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 155), ou seja, estudam-se os elementos da língua voltados para si mesmos, o sistema da língua na sua imanência, abstraindo-o das relações sociais. Obviamente para que haja língua há necessidade de existência de elementos fonéticos, gramaticais e lexicais em comum aos membros de uma determinada coletividade. Somente a partir do compartilhamento desses elementos, o que os torna normativos, há a compreensão. Entretanto, apenas a existência de elementos idênticos não garante a compreensão. Nessa perspectiva, o sistema da língua é recebido pronto pelo falante, ao qual não é permitido agir sobre ele, mas apenas aceitá-lo e assimilá-lo do modo que lhe foi dado, sem possibilidade de avaliações ideológicas. Para o objetivismo abstrato, as mudanças pelas quais uma língua passa historicamente não possuem relação alguma com o seu uso sincrônico, ou seja, há uma abstração histórica sobre as motivações que incidem sobre qualquer alteração dos elementos idênticos e normativos (Volóchinov, 2017 [1929], p. 159).

Como podemos perceber, a língua, neste caso, é tomada como um sistema independente tanto do indivíduo como do meio social e histórico, o que justifica a nomeação desta tendência como *objetivismo abstrato*. Para Volóchinov, “*A ruptura entre a língua e o seu conteúdo ideológico é um dos erros mais graves do objetivismo abstrato*” (2017 [1929], p. 182). Dessa forma, os fundamentos da primeira e da segunda tendência encontram-se em uma relação de oposição.

Ao situar o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, o Círculo de Bakhtin propõe uma terceira via de percepção e reflexão sobre o pensamento linguístico, totalmente inovadora, que viria a ser um marco na Linguística do século XX, reverberando até o século XXI, tamanha sua atualidade. Ao tentar responder qual é o modo de existência da realidade linguística, o Círculo chega a um ponto central, o qual tem relação direta com vários outros conceitos desenvolvidos por eles: a realidade linguística que fundamenta o sistema da língua é a *interação*. E na interação também está a necessidade da existência da linguagem, como afirma Volochínov.

A concepção de linguagem bakhtiniana é também uma resposta aos estudos linguísticos que a antecederam¹³, de modo que não os desconsidera, mas os questiona, incorpora, completa e supera, ao considerar que a comunicação e suas formas não podem ser analisadas fora das situações sociais de interação, já que estão em relação com as situações concretas nas quais se desenvolvem. Como sintetiza Volóchinov: “*A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 220). Assim, considera o caráter interativo da linguagem, articulada no seu uso, uma vez que a interação requer ação entre os interlocutores.

Ao criticar o objetivismo abstrato, Volóchinov pontua que o sistema da língua não é um fato objetivo e exterior, independente da consciência individual, mas sim “[...] um processo ininterrupto de formação de normas linguísticas” (2017 [1929], p. 174), o que o torna vivo, passivo de movimentos e mudanças. Isso ocorre pelo fato de que a linguagem só existe em um momento real, situado por um falante e por um ouvinte, num “fluxo de formação ininterrupto” (2017 [1929], p. 174). Além disso,

Toda expressão tem uma *orientação social*. Em consequência, ela é determinada pelos *participantes do acontecimento* constituído pela enunciação, participantes próximos e remotos. A interação entre os participantes desse acontecimento dá forma à enunciação, faz com que soe de uma determinada maneira e não de outra (Volóchinov, 2013 [1930], p. 149).

Neste trecho podemos perceber a inter-relação entre a existência da linguagem e a necessidade de interação. O sistema de normas sociais existe em relação à consciência subjetiva de indivíduos, sendo estes pertencentes a uma dada coletividade, a qual responde a determinadas normas. Para o autor, nesse processo relacional, “A consciência subjetiva do falante não trabalha com a língua como um sistema de formas normativas e idênticas” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 176). Ao realizar uma enunciação, interessa ao falante a significação nova e concreta que o enunciado encontra num determinado contexto específico. Ou seja, o aspecto da forma linguística está condicionado à situação real de interação em que os interlocutores se encontram. Assim, a interação não deve ser vista apenas como um *lócus* no qual a linguagem se manifesta, mas como um princípio

¹³ Assim como pontua Volóchinov em *Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico*, não é nosso objetivo uma descrição detalhada da história da filosofia da linguagem e da linguística geral, mas a menção das tendências do pensamento filosófico e linguístico da modernidade que são fundamentais para que possamos melhor apresentar a concepção de linguagem bakhtiniana.

constitutivo da própria significação, já que a situação social sempre determina a forma de enunciar (Volóchinov, 2017 [1929], p. 210).

Reafirmando o caráter fluido da linguagem, Volóchinov afirma que: “[...] *para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível*” (2017 [1929], p. 177), considerando o ponto de vista também daquele que escuta, compreende e responde. Nesse processo de compreensão não é a forma linguística isolada a responsável pelo acontecimento, mas sim o contexto concreto em que ocorreu a enunciação; interessa mais o sentido da palavra em um determinado contexto de enunciação que o simples reconhecimento da sua identidade material. Sem esta percepção a palavra nada diz, nada enuncia, trata-se de material linguístico, sejam sons ou letras, reduzido à forma e descolado da realidade do acontecimento da vida em movimento. Afinal, compreender é muito mais que reconhecer, já que:

O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel (Volóchinov, 2017 [1929], p. 179).

O sentido é, portanto, uma produção da interação. Nessa relação, aquilo que dizemos e como dizemos é balizado a depender de para quem dizemos. Por isso a interação não é apenas um componente da linguagem, mas sua própria condição de existência. Volóchinov (2017 [1929], p. 200) sintetizou essa perspectiva ao afirmar que “*o enunciado é de natureza social*”. Com essa afirmação, ele encerra suas críticas ao objetivismo abstrato e apresenta sua tese central: o enunciado, definido pela situação social mais próxima e ampla, formado por dois (ou mais) indivíduos socialmente organizados, é a base da formação linguística.

Ao desenvolver as teses que sustentam os princípios do Círculo, Volóchinov explica as razões pelas quais a interação constitui a essência da realidade linguística:

- 1) *A língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.*
- 2) *A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes.*
- 3) *As leis da formação da língua não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.*
- 4) *A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a*

criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.

5) *A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social.* O enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é um *contradictio in adjecto* (Volóchinov, 2017 [1929], p. 224-225).

Na concepção interacionista da linguagem proposta pelo Círculo, a língua é reconhecida pela sua constante transformação, moldada pela interação discursiva entre interlocutores (reais, na comunicação face a face, e presumidos) e também pelas relações sociais. Sendo assim, as leis que moldam a formação da língua são de natureza sociológica, não psicológica ou individual. Não se forma isoladamente dentro da mente de um indivíduo, mas dentro de um contexto social e de uma atividade comunicativa, na interação entre as pessoas na sociedade.

Na abordagem do Círculo de Bakhtin, a noção de interação é elevada à condição de princípio explicativo dos fatos de linguagem. Isso implica uma compreensão de sujeito que se distancia das concepções psicológicas tradicionais, introduzindo uma perspectiva histórico-discursiva. Contrariando a teoria da expressão que fundamenta o subjetivismo individualista, Volóchinov ressalta o caráter social do enunciado, evidenciando a importância do meio social em que o sujeito está inserido: “*O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo*” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 216).

Trouxemos em nosso texto as questões relativas ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo individualista porque Volóchinov, ao responder à questão com que encerra o capítulo 1 de *Marxismo e filosofia da linguagem*, é muito claro ao trazer a interação discursiva como realidade fundamental da língua. E para compreendermos como se deu seu raciocínio, precisamos de compreender as questões anteriores, as lacunas e incompletudes a que ele responde. Portanto,

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (Volóchinov, 2017 [1929], p. 219).

A interação verbal, nesse sentido, não se restringe ao momento imediato da enunciação, mas está inserida em um fluxo histórico e social mais amplo, que afeta a

constituição dos sujeitos e a circulação dos discursos. O Círculo de Bakhtin desenvolve uma concepção dialógico-discursiva de interação que se fundamenta nas condições materiais de produção do discurso, abrangendo tanto os fatores verbo-visuais quanto os sociais que contribuem para a significação. Os fatores sociais, nesse contexto, englobam os mecanismos que estruturam as condições materiais e ideológicas da vida em sociedade. Essa abordagem vai além das relações interpessoais imediatas, transcendendo o contexto local de produção do sentido e superando uma visão puramente psicológica do sujeito (Morato, 2011, p. 331).

A interação, portanto, não é apenas um lugar de manifestação linguística, mas a própria condição para a constituição dos sentidos e dos sujeitos. Na perspectiva bakhtiniana, o sujeito não preexiste ao discurso, mas se constrói na relação com o outro, em um processo dialógico contínuo. Essa concepção é uma das bases para a análise dos discursos da branquitude, pois evidencia que a branquitude não é um atributo fixo ou essencial, mas sim uma posição discursiva que se constitui na relação com os outros sujeitos. Ou seja, a branquitude se define na alteridade, sendo reafirmada e tensionada nas interações sociais e discursivas.

Compreender a linguagem a partir de uma perspectiva interacionista implica reconhecer que os discursos são construídos na e pela interação social, sendo atravessados por valores, ideologias e relações de poder. Assim, a concepção de linguagem como interação alinha-se ao tema desta pesquisa, pois os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa não podem ser vistos como neutros ou fixos, mas como enunciados que se transformam ao longo do tempo, em resposta a diferentes contextos históricos e educacionais.

Por isso, nesta pesquisa compreendemos a linguagem como uma prática essencialmente social, constituída no diálogo entre sujeitos historicamente situados. Essa abordagem orienta a análise dos discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa, permitindo investigar como esses discursos se materializam e como se relacionam com outros enunciados das esferas educacionais, políticas e sociais. A seguir, aprofundaremos essa discussão, explorando a relação entre sujeito, alteridade e empatia, categorias centrais para a análise dos discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

3.2 NO ENCONTRO COM O OUTRO: SUJEITO, ALTERIDADE E EMPATIA

Ao considerarmos que a palavra enunciada¹⁴ é um ato bilateral, ou seja, ela sempre é determinada não só por aquele que a profere, mas também por aquele que a recebe (mesmo quando não há um interlocutor real, mas presumido), nós a colocamos na centralidade do processo de interação entre falante e ouvinte, ou seja, o *eu* e o *outro*:

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2017 [1929], p. 205, grifo nosso).

Nesta citação que abre esta subseção, nosso foco não está na palavra em si, pois sua existência depende de algo anterior: o sujeito. Não há palavra sem sujeito. É o sujeito quem pensa, enuncia e age no mundo por meio da palavra, que, por sua vez, alcança o outro, também sujeito. Assim, pelo fio que une os interlocutores na interação, a palavra, chegamos a mais um conceito central para este trabalho.

Mas quem é o sujeito bakhtiniano? Desde já, vale ressaltar que o Círculo de Bakhtin não oferece uma definição fixa de sujeito (assim como ocorre com outros conceitos). No entanto, o seu delineamento é crucial para os estudos da linguagem, já que a concepção de linguagem do Círculo implica uma concepção de sujeito. Retomando a subseção anterior, ao criticar o objetivismo abstrato, Volóchinov destaca que para além do sistema da língua, é importante considerar os sujeitos que mobilizam este sistema; ao criticar o subjetivismo idealista, ele traz a importância da vida social na construção do sujeito.

Volóchinov (2017 [1929], p. 205), em *A interação discursiva*, ao afirmar que a palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”, ou seja, um falante e o seu interlocutor, questiona quem seria o falante, o sujeito que enuncia. Ao responder o seu próprio questionamento, afirma que o falante é o proprietário indiscutível da palavra proferida, mas apenas como um ato fisiológico, o que de certa forma não a torna palavra na acepção usualmente usada pelo Círculo, não faz dela um signo. Como signo, ela chega pela reserva social e, assim sendo, só pode chegar por meio da interação com o outro.

¹⁴ Aqui Volóchinov não toma a palavra no sentido de vocábulo, mas de discurso.

Nesta subseção, teceremos reflexões acerca do sujeito e da relação entre o *eu* e o *outro*, baseando-nos, principalmente, em uma obra escrita no início da carreira de Bakhtin, por volta de 1921, mas que viria a ser publicada muitos anos depois, em 1986. Trata-se de *Para uma filosofia do ato responsável*, que nos convida a pensar sobre o paradoxo do existir a partir da nossa singularidade e, ao mesmo tempo, da alteridade. A tradução brasileira chegou tão somente no século XXI, em 2010. Na mesma proporção em que a obra é considerada visionária ao estabelecer a relação dialógica (que viria a ser um conceito fundante nos textos do Círculo) entre o eu e o outro; a responsabilidade e a responsividade do sujeito, bem como os conceitos de alteridade, empatia, exotopia, excedente de visão e não-álibi também impõem sua dificuldade de compreensão. É um texto inacabado, visto que na introdução Bakhtin antecipa que haverá três partes, mas entrega-nos somente a primeira.

Na introdução da obra precursora, Augusto Ponzio apresenta um dos pontos centrais sobre a concepção de sujeito que viria a aparecer em outros escritos do Círculo posteriormente, a existência de uma singularidade, de uma identidade do indivíduo, que se assenta na troca com outros indivíduos, com outras identidades mutuamente constitutivas, pois “[...] a identidade individual é inevitavelmente coletiva” (Ponzio, 2017, p. 19).

Volóchinov (2017 [1929], p. 128-129), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, expõe que equivocadamente o conceito de “individual” é muitas vezes contraposto ao “social”. Para ele, “O social está correlacionado com o ‘natural’[...]” de modo que “O indivíduo como proprietário dos conteúdos da sua consciência, como autor das suas ideias, como uma personalidade responsável por suas ideias e desejos, é um fenômeno puramente socioideológico”. Ou seja, mesmo o psiquismo individual dos sujeitos é formado na e pela interação social. E, ainda, a assunção do sujeito social não exclui a sua individualidade¹⁵, já que cada sujeito se forma singularmente na relação com o outro, o que Volóchinov sintetiza dizendo que “Se, por um lado, o conteúdo do psiquismo individual é tão social quanto a ideologia, por outro, os fenômenos ideológicos são tão individuais (no sentido ideológico da palavra) quanto psíquicos” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 129).

¹⁵ Que não é a mesma coisa que a manifestação social individualista, que abordaremos na sequência.

Ao afirmar que o indivíduo como proprietário dos conteúdos da sua consciência é um fenômeno puramente socioideológico, Volóchinov evidencia a influência do social sobre o individual. Assumir que a consciência é moldada por ideologias sociais nos permite pensar que o racismo, também tema desta pesquisa, é muito mais que um ato individual, mas um fenômeno estrutural, do qual ninguém escapa. Tal constatação não isenta as responsabilidades individuais dos sujeitos sobre suas ações, inclusive sobre os seus silêncios, mas explicita que há um poder maior que incide sobre os sujeitos; não um poder abstrato, mas que faz parte de um processo ideológico coletivo e impacta a subjetividade dos indivíduos e seu pensamento individual. Podemos relacionar essa questão com as três concepções de racismo que Silvio Almeida apresenta em *Racismo Estrutural* (2021, p. 35): o racismo individualista, na relação entre racismo e subjetividade; o racismo institucional, na relação entre o racismo e o Estado; e o racismo estrutural, na relação entre o racismo e a economia. E todas essas manifestações adequam-se à definição de Volóchinov de que o conteúdo da consciência individual é tão social quanto a ideologia, assim como as características ideológicas possuem uma dimensão individual (do ponto de vista ideológico) tão marcante quanto os processos psíquicos.

Volóchinov também tece reflexões sobre como a vivência pode ser concebida e formada ideologicamente a partir das definições de “vivência do eu” e “vivência do nós”. Em linhas gerais, a “vivência do eu” é a vivência que perde qualquer orientação social e, conseqüentemente, verbal, próxima da reação fisiológica de um animal. Já a “vivência do nós” está impregnada pela orientação social, pelas experiências coletivas do indivíduo que o acompanham desde o nascimento e que moldam sua consciência e visão de mundo. Para Volóchinov, a “vivência do nós” é crucial porque a consciência individual é sempre uma resposta à presença do outro, dado que o sujeito necessita do outro para se situar e definir a sua própria identidade. Fato este que coloca a alteridade no processo de constituição do sujeito, como exploraremos adiante.

Desenvolvendo sua tese, Volóchinov afirma que existem diferentes graus, formas ideológicas e manifestações da “vivência do nós”. Mas interessa-nos particularmente sua reflexão sobre o individualismo como uma forma ideológica específica da “vivência do nós” nas classes privilegiadas (que dada a posição marxista ele chama de burguesa, mencionando também a classe da aristocracia feudal). Em suas palavras:

O tipo de vivência individualista é determinado por uma orientação social sólida e confiante. A autoconfiança individualista, a sensação do valor próprio não vem do interior nem das profundezas da personalidade, mas de fora: é a interpretação ideológica do meu reconhecimento social, da garantia dos meus

direitos e do apoio e proteção objetivos concedidos por todo o regime político à minha atividade econômica individual (Volóchinov, 2017 [1929], p. 210).

Assim, a *autovivência* individualista não é uma “vivência do eu”, mas um tipo de “vivência do nós”, pautada em valores individuais que visam a manutenção de privilégios individuais de um determinado grupo. Desse modo, a autoimagem de superioridade não surge a partir de uma essência interior, mas é construída a partir de fatores externos e sociais e influenciada por uma estrutura ideológica. Por ser determinada por uma orientação social, a vivência individualista é resultado de uma sociedade que valoriza, legitima, incentiva e protege esse tipo de percepção sobre si, inclusive por meio da estrutura política e econômica. A autoconfiança individualista é então, de certa forma, resultado da interpretação ideológica que o indivíduo ocupa na sociedade.

A partir das palavras de Volóchinov, podemos pensar na construção da branquitude sob uma perspectiva ideológica e traçar uma articulação entre a ideologia da branquitude e a autoconfiança individualista. A sensação de autoconfiança e de valor próprio dos indivíduos brancos, desenvolvida pela branquitude, sustenta-se em uma estrutura histórica, política e cultural que legitima e protege essa sensação. O que Volóchinov chama de “autoconfiança individualista” é derivada de um reconhecimento social e efetivada na garantia de direitos. A estrutura de poder que coloca pessoas brancas em uma posição privilegiada alimenta a autoconfiança. Um dos pilares do racismo é o discurso da meritocracia, que defende que todas as pessoas possuem as mesmas oportunidades, de modo que qualquer ascensão social é resultado do esforço próprio. Assim, a branquitude faz com que indivíduos brancos sintam que qualquer conquista sua seja um resultado natural do seu próprio valor, e não consequência de uma estrutura que os protege, porque a ideologia dominante assim os constituiu. Em resumo, o sujeito do Círculo de Bakhtin é um sujeito dialógico, social, histórico, cultural e situado, cuja consciência é constituída pelo outro por meio da linguagem. Assim, sua subjetividade é moldada na alteridade, o que implica, dentro do tema desta pesquisa, que enquanto alguns se beneficiam dessa construção, outros são marginalizados e prejudicados por ela.

Auscultando Volóchinov com o que Bakhtin discute em *Para uma filosofia do ato responsável*, podemos dizer que o “eu” é singular na sua existência, no fato de ser um ser único e insubstituível, capaz de estabelecer relações e construir vivências exclusivas, em determinados espaços e tempos (cronotopos). Mas não existe em uma solidão natural,

pois só o é através do outro; portanto, a sua singularidade não é indiferente à singularidade do outro.

Essa ideia de que a base da formação do sujeito só existe e só pode ser compreendida na sua relação com o outro apresenta um conceito importante para este trabalho: trata-se da *alteridade*. O sujeito não é acabado, não está pronto e muito menos fechado em sua consciência individual. Ele está em constante constituição, pois a cada interação está passível de mudanças. É a partir do outro que ele é, e assim como é constituído por este outro ele também o constitui, daí, mais uma vez, a centralidade da interação, onde os sujeitos constituem-se mutuamente. O acabamento do sujeito é sempre provisório, tecido nas relações alteritárias, em uma dada situação social de interação. Em outras palavras, a concepção de sujeito para o Círculo de Bakhtin é interativa, dinâmica e socialmente situada, refletindo e refratando a complexidade das relações humanas e da construção de identidade através do diálogo e da interação com o outro. Para Bakhtin:

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes dois centros se distribuem e se dispõe todos os momentos concretos do existir (Bakhtin, 2017 [1986], p. 142).

Como podemos perceber, ao abordarmos o sujeito bakhtiniano, a relação com o outro, a alteridade é um dos pontos-chave da sua concepção, um princípio fundamental na formação da identidade individual e na compreensão da natureza dialógica da linguagem e da interação humana. Para Ana Paula Kuczmynda da Silveira, Nívea Rohling e Rosângela Hammes Rodrigues,

É na alteridade, ou seja, na nossa relação dialógica com o outro, que nos constituímos. A interação com o outro é a condição da possibilidade de existência e constituição do sujeito como ser social. Desse modo, entendemos que a identidade e a individualidade não são individuais no sentido de serem construídas de modo isolado, elas são resultado histórico das relações com outros sujeitos. A identidade e a individualidade do sujeito se definem, assim, na relação com o outro, na relação com a alteridade (Silveira; Rohling; Rodrigues, 2012, p. 19).

Ainda em *Para uma filosofia do ato responsável*, na relação entre o eu e o outro o conceito da alteridade está inexoravelmente posto, pois a alteridade é constitutiva, o que significa que a relação com o outro é essencial para a existência e para compreensão do sujeito. Maria da Glória Corrêa di Fanti, em artigo intitulado *Notas sobre a alteridade em Bakhtin*, destaca nesta relação que “[...] cada um ocupa um lugar único, um centro de

valor concreto, responsivo e responsável, o que institui uma alteridade constitutiva produtora de sentidos em determinadas condições sócio-históricas” (Di Fanti, 2020, p. 8). Um sujeito responsivo, pois responde ativamente ao outro, às circunstâncias. Essa resposta é moldada pela presença e pela posição do outro. Um sujeito responsável pela implicação ética de ocupar um lugar único, insubstituível, influenciado pelo outro, mas que este jamais poderá ocupar. Essa concepção de sujeito responsivo e responsável enfatiza que a identidade, a consciência e o sentido dos enunciados emergem não de uma introspecção isolada, mas de uma interação viva e contínua com o outro e com o mundo ao redor.

Neste contexto, a interconexão entre o eu e o outro se revela como um aspecto essencial na compreensão da dinâmica tanto social quanto individual. A noção de alteridade, conforme delineada por Bakhtin, não apenas reconhece a existência do outro como uma entidade separada, mas também destaca sua importância na formação e na definição do eu. Cada indivíduo, ao ocupar seu próprio "centro de valor concreto", contribui para a complexidade e a riqueza das interações humanas. Essa interação constante entre eu e outro cria um campo fértil para a produção de sentidos compartilhados, moldados pelas condições sócio-históricas específicas de cada situação social de interação. Assim, a alteridade não é apenas um fenômeno passivo de coexistência, mas sim um processo ativo de construção de identidades e significados mútuos, que ocorre em um contexto sócio-histórico específico.

A alteridade está relacionada ao deslocamento, e ao se mover em direção ao outro, o sujeito não apaga o que é, pois o ser já é e não abandona a sua existência. Este movimento que vai do eu ao outro pressupõe outro conceito bakhtiniano, a *empatia*. Alteridade e empatia são distintas em Bakhtin, embora relacionais:

A empatia estética com aquele que participa de um evento não significa ainda alcançar a plena compreensão do evento. Por mais que eu conheça a fundo uma determinada pessoa, assim como conheço a mim mesmo, devo, todavia, compreender a verdade da nossa relação recíproca, a verdade do evento uno e único que nos une, do qual participamos (Bakhtin, 2017 [1986], p. 65).

A empatia está na experiência de ir até o outro, considerando-o nas suas diferenças e particularidades. Considerar o outro como diferente está no campo da alteridade, pois envolve a compreensão das valorações que constituem o sujeito, envolve a não discriminação e o entendimento. No sentido popular, empatia é colocar-se no lugar do outro, mas seria isso possível? Dentro da perspectiva bakhtiniana não, pois isso seria

ser o outro, já que “Eu vivo *ativamente* a empatia com uma individualidade, e, por conseguinte, nem por um instante sequer perco completamente a mim mesmo, nem perco meu lugar único fora dela” (Bakhtin, 2017 [1986], p. 62).

A empatia acontece no plano da abertura sobre o entendimento do outro, experimentando-o pela simpatia, mas sem apagamento do ser. Ao sermos empáticos não abandonamos quem somos, mas já não podemos dizer que continuamos os mesmos, pois passamos pelo deslocamento. Para Bakhtin (2017 [1986], p. 61), “Ao momento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo”. Podemos pensar nas pessoas brancas aliadas da luta antirracista. Neste caso, a empatia é o reconhecimento da luta e da dor do outro, sem apropriação. Entretanto, para que a empatia seja transformadora não apenas do indivíduo que a sente, mas que tenha como reflexo ações, precisa passar pela objetivação: não basta ser empático com a dor do outro, é necessário situar essa dor fora de si e agir. Dessa forma, a empatia não é um processo que se encerra em si mesma, mas um movimento contínuo que exige objetivação. Esta vivência empática é experiência no sentido de experimentar, o que nos torna mais amplos discursivamente. Para Miotello,

Bakhtin descreve esse processo dizendo: essa primeira postura, dirá o “outro”, é um movimento empático, da empatia, eu vou até o “outro”, eu mergulho no “outro”, eu penetro totalmente no “outro”, e lá eu sinto o que o “outro” sente. Mas eu sentir como o “outro” sente seria ao máximo duplicar essa mesma emoção, é preciso eu voltar para o meu lugar, então, nessa segunda postura eu vou até o “outro”, eu escuto o “outro” plenamente, eu quero aprender totalmente com o “outro”, e volto ao meu lugar (2019, p. 224).

Neste encontro, nada permanece igual a si mesmo. Ir para a posição do outro e retornar a si mesmo, sem perder-se de si. Aqui reside um intenso paradoxo, já que o sujeito só se torna o que é, na sua singularidade, pelo olhar do outro. Ir até o outro não necessariamente envolve dizer “sim” para sua influência. Podemos aceitar ou negar as palavras do outro, mas nunca sermos indiferentes, pois a própria negação pressupõe o fato de ter sido afetado por elas. Ao dizermos “sim” para as palavras alheias, assimilamo-las, reestruturamo-las e modificamo-las. Desta forma, não são mais as mesmas palavras, pois passaram pela valoração do eu como sujeito ideológico.

Enquanto sujeito, ele ocupa um lugar único e exclusivo na vida, pois seu lugar é inocupável. Isso não significa que o sujeito não sofra influência não só do meio social que o circunda, no qual está inserido, mas também do outro. Sua constituição se delinea

pelo olhar do outro, pelo olhar exotópico desse outro com seu excedente de visão, por meio de suas palavras e na relação que estabelecem entre eles. Se somos pais ou mães, irmãos, professoras, amigos ou companheiros, o somos pela nossa relação com o outro. Nessa relação, as palavras do outro chegam ao sujeito como tal, mas são apropriadas em seu discurso interior, transformando-as em suas, de modo que também não são repetições das palavras do outro, mas amalgamadas a seu ser, como explica Bakhtin:

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua, ou seja, é qualquer palavra não minha. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além de minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo (Bakhtin, 2011 [1979], p. 379).

Seguindo o raciocínio bakhtiniano, o eu é retirado do centro (em uma crítica ao subjetivismo individualista), o que não o torna menos, pelo contrário, é para que seja lançada luz sobre a relação com o outro. O outro é tão centro de valor quanto o eu, e essa é a grande questão sobre o sujeito. Este lugar único que o sujeito ocupa permite que ele veja no outro, por meio do excedente de visão que possui, algo que o outro jamais poderá ver. Em *Estética da criação verbal*, no texto intitulado *A forma espacial da personagem*, Bakhtin apresenta o conceito de excedente de visão:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (Bakhtin, 2011 [1979], p. 21).

Assim, o excedente de visão reafirma e endossa a individualidade de cada ser, bem como o fato de que cada um é insubstituível na sua existência. O excedente de visão não se limita a uma percepção física, mas se refere a experiências mais profundas de compreensão entre os sujeitos, de modo que cada um acessa uma parte da realidade que o outro, pelo lugar que ocupa, não consegue acessar. Para Miotello (2019, p. 223) “[...] cada vez que o outro olha pra mim e diz quem sou, ele vai dizer algo que só ele está vendo [pelo excedente de visão que ele tem em relação a mim]”. Estas reflexões estão aprofundadas por Bakhtin quando diz que:

Ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito,

avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro – para nós mesmo esse valor não existe imediatamente (para a autoconsciência efetiva e pura) –, consideramos o fundo às nossas costas, isto é, tudo o que nos rodeia, o que não enxergamos imediatamente, não conhecemos e não tem para nós importância axiológica direta mas, pelo visto, é significativo e conhecido aos outros, o que vem a ser uma espécie de fundo em que os outros nos percebem axiologicamente, no qual nos manifestamos para eles (Bakhtin, 2011 [1979], p. 13-14).

O outro possui o privilégio do *excedente de visão* com relação a mim, já que a perspectiva com a qual ele me vê jamais poderá ser vista por mim. Por isso, sou para mim, sou para o outro e o outro é para mim, o que Bakhtin chamou de *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*. Nesta arquitetura não há um modelo fixo, pois as relações são fluidas e dinâmicas, ancoradas na singularidade do ser e no processo de interação mútua, sócio-histórico e ideologicamente situado.

Eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor desses pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro (Bakhtin, 2017 [1986], p. 114-115).

Essas três perspectivas fundamentais na filosofia bakhtiniana estruturam a maneira como experimentamos o mundo e como damos sentidos às coisas: a forma como o indivíduo percebe e se relaciona consigo mesmo; a forma como percebe o outro a partir de um olhar axiológico; e a forma como o outro percebe e valora o indivíduo. Também revela o caráter relacional e dialógico da própria existência humana, em que o sujeito não é isolado. Dessa forma, não há escapatória sobre a responsabilidade de ser e de agir no mundo, pois cada ato é único, irrepitível e irreversível. Ou seja, há uma responsabilidade ética sobre o evento do existir, para a qual não há alibi.

Bakhtin ao dizer que o sujeito não possui alibi, chama-o para a responsabilidade de seus atos, já que ninguém pode ser por alguém. Quando repetimos um discurso de outra pessoa, quando passamos um recado, não podemos dizer que seja o outro quem esteja a falar por nós, pois cada evento é singular, único e irrepitível, bem como o enunciado reenunciado sempre o é no fundo aperceptivo e valorativo do outro. Ponzio, na introdução da obra *Para uma filosofia do ato responsável*, menciona a palavra russa *postupok*, cujo significado é “[...] um ato, de pensamento, de desejo, de fala, de ação, que

é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção” (Ponzio, 2017, p. 10). Assim, cada pessoa age a partir de uma posição única na vida, de modo que deve responder responsabilmente por este lugar que ocupa.

Um sujeito responsável, dada a sua responsabilidade pelo não-álibi no existir; um sujeito responsivo pela cadeia dialógica da qual fazem parte seus enunciados, que respondem a enunciados anteriores e que suscitam respostas outras de enunciados posteriores. Para Bakhtin, a responsabilidade é bidirecional: tanto sobre o conteúdo quanto sobre o existir. O ato responsável é a responsabilidade sobre a própria existência, pois por meio dos nossos atos é que existimos no mundo e agimos sobre ele: “[...] eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir.” (Bakhtin, 2017 [1986], p. 44). O ato de responsabilidade do eu não se reduz a ele mesmo, pois por ser o ato um agir situado, inclui as condições históricas nas quais se dá, tempo e espaço e interação com o outro.

Ao evocarmos a singularidade do sujeito trazemos também a questão do seu não assujeitamento e da sua responsabilidade sobre seus atos. O sujeito é singular no sentido da sua existência única, marcada pelo fato de ocupar o lugar que lhe é inalienável. Para Bakhtin, a responsabilidade do existir reside no fato de que ninguém pode ocupar o lugar que eu ocupo, pois, como ele afirma: “[...] viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsabilmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir” (Bakhtin, 2017 [1986], p. 108).

Com isso, Bakhtin nos leva a nos pensarmos como seres sociais mutuamente ligados, entrelaçados em nossas relações dialógicas, sem as quais não existimos. Para Renfrew, ao pensarmos o sujeito devemos considerá-lo não apenas na sua individualidade, mas também em relação a questões mais amplas, como o contexto em que ele está inserido, que também o constitui: “O sujeito bakhtiniano é uma pessoa ‘concreta’, encarnada, que pensa e age no fluxo dos eventos singulares contra o pano de fundo de uma série de contextos em constante mudança” (Renfrew, 2017, p. 48). É, ainda, um sujeito agente do seu tempo e espaço, já que realiza atos e, ao fazê-los, atribui-lhes valor. O ato pode constituir em pensamentos, discursos ou ações físicas (mediadas pela linguagem), mas será sempre um evento singular de ser, irrepetível e que se coloca no mundo atuando sobre ele, pois “[...] não é mais algo que é pensado, mas que é, algo que

está sendo real e inescapavelmente realizado por meio de mim e de outros [...]” (Bakhtin, 2017 [1986], p. 58).

A vida real requer engajamento ativo, dessa forma, o sujeito da vida real valora o que chega a ele, transformando-o em seu conhecimento. É o fato do não-álibi do ser que proporciona experiência, que constrói história e sentidos a cada evento do existir, acarretando a responsabilidade incontestável do sujeito, o que Bakhtin chama de *ser-como-evento*. Se recusar a responsabilidade do compromisso ativo de ser, o que resta é a passividade da existência, em que se ignoram as implicações dos atos.

O sujeito em Bakhtin é responsável, como já vimos, mas também responsivo. E é responsivo no sentido de responder a um outro na medida em que com ele interage, de modo que o sujeito não é uma entidade isolada, mas produto das interações. Nesse sentido, o sujeito responsivo não apenas reage passivamente ao ambiente, mas também participa ativamente dos diálogos sociais, absorvendo e respondendo às diferentes vozes e perspectivas presentes no seu meio. Ele está constantemente envolvido em diálogos internos e externos, o que destaca a dinâmica e fluidez da construção da identidade humana.

Para Renfrew (2017, p. 55), a arquitetônica bakhtiniana das relações eu-outro é a base do desenvolvimento do conceito de dialogismo, pois cada pessoa tece relações dialógicas únicas na vida, através das palavras, das vozes e dos discursos que a atravessam e a constituem. Carlos Alberto Faraco, com base no Círculo diz que:

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir (Faraco, 2009, p. 84).

Ou seja, se o dialogismo é fundante para os estudos do Círculo, o sujeito é um sujeito dialógico. Como mencionado, o ser humano possui dois centros de valores, diferentes entre si, mas constituintes. Cada um desses centros traz consigo um universo de valores, de modo que podem confrontar-se axiologicamente. Desta forma, concordamos com Faraco (2009, p. 21), quando diz que:

O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que elas são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa

contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos (Faraco, 2009, p. 21).

No processo de interação entre o eu e o outro estará presente na constituição do eu o horizonte social avaliativo do outro. Nesta troca, vão amalgamando-se opiniões, crenças e valores. Este processo não se dá sem que haja uma avaliação sobre o discurso do outro que chega a mim, independentemente de ser considerado bom ou mau, certo ou errado, verdadeiro ou falso, aquilo que me é tomado como meu acontece tendo o que é do outro como régua. Pelo discurso do outro posso alterar minhas percepções e convicções ou, então, reafirmá-las, mas a indiferença não é possível, pois a interação exige afetar-se. Há um horizonte social avaliativo do outro sobre mim, assim como de mim sobre o outro. Esta avaliação é materializada nos enunciados.

Em resumo, não é possível situar o sujeito bakhtiniano sem abordar outros conceitos desenvolvidos pelo Círculo. Por ser o dialogismo central em toda a obra do grupo, dialogam entre si também os conceitos, em um movimento de metalinguagem. Por isso, abordar sujeito não se resume ao psiquismo interior, mas também ao outro, ao contexto sócio-ideológico e à própria noção de ideologia, que refletem a complexa relação dialógica entre o sujeito individual, o ambiente social e a estrutura ideológica que moldam a consciência humana. O eu está em constante interação com o outro em um contexto social atravessado por ideologias. Ao internalizar as ideologias o sujeito as reflete em seu psiquismo e ao mesmo tempo em que dialoga com o outro, transforma essas ideologias. Não há um ponto final neste movimento. Trata-se de um processo dinâmico e vivo, atravessado pela linguagem que, assim como sujeito, está em permanente diálogo, em permanente mudança.

Por isso, concentrar-nos-emos daqui em diante nos conceitos de ideologia e valoração, que já foram mencionados ao abordarmos as concepções de sujeito, alteridade e empatia, por serem conceitos presentes na relação eu-outro.

3.3 TERRITÓRIOS DO SENTIDO: IDEOLOGIA E VALORAÇÃO

Abordar a questão da ideologia pela perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin, especialmente para esta pesquisa, implica expor a perspectiva marxista da

questão, o papel dos signos, a relação com a consciência e o discurso interior e a centralidade da linguagem verbal em relação aos outros sistemas sógnicos.

A fim de entendermos melhor o que é ideologia para este trabalho, vamos visitar, principalmente, os escritos de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, assinado por Volóchinov (2017 [1929]), com enfoque no capítulo 1, *A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem*, para pensarmos sobre a natureza ideológica do signo linguístico; e no capítulo 3, *A filosofia da linguagem e a psicologia objetiva*, para embasar a abordagem da relação entre ideologia e sujeito; *A palavra na vida e a palavra na poesia*, também de Volóchinov (2019 [1926]), com o capítulo *A construção do enunciado*, que baliza nossas reflexões sobre a relação entre a situação, o auditório e a entonação na construção e atribuição de sentidos dos enunciados; além de *Os gêneros do Discurso*, presente em *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin (2011 [1979]), que explica a ligação entre os elementos do enunciado com a expressão valorativa; e *O método Formal nos estudos literários*, de Medviédev (2018 [1928]), com *A avaliação social e seu papel*, que nos ajuda a entender as engrenagens do enunciado na sua relação com a avaliação social.

Para o Círculo de Bakhtin, a ideologia não é um conjunto fixo de crenças ou valores, mas um fenômeno dinâmico e em transformação que reflete e refrata as relações sociais e as lutas de poder em uma sociedade. Inerentemente ligada à linguagem, a ideologia se materializa através dela, e, assim, a linguagem não apenas reflete a realidade, mas a refrata, expressando as influências ideológicas que permeiam nossa compreensão do mundo. Desse modo, estudar ideologia é estudá-la em seu material concreto, a linguagem.

De acordo com Miotello (2010), a concepção de ideologia do Círculo responde a lacunas da produção teórica marxista da época, que, “[...] até aquele momento, não havia colocado o problema da ideologia no lugar certo” (Miotello, 2010, p. 167), pois procurava estabelecer uma ligação direta entre os acontecimentos da base e a sua repercussão nas superestruturas ideológicas; ou, então, colocava a ideologia na consciência, como algo pronto e acabado, de origem natural. Para o Círculo, a ideologia não é apenas subjetiva/interiorizada, ou seja, uma ideia fixa e isolada na consciência, tampouco apenas idealista/psicologizada, também desenvolvida interiormente, como uma ideia dada com a qual nos defrontamos. A ideologia é um acontecimento vivo e dialógico (Miotello, 2010, p.168). Ainda de acordo com o autor, o Círculo parte daquilo que já era aceito pelo marxismo oficial como ideologia, ou seja:

[...] “falsa consciência”, vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não-percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como ele é (Miotello, 2010, p. 168).

Entretanto, esta concepção será construída e reconstruída através da ideologia do cotidiano ao lado da ideologia oficial (ou formalizada), em relação dialética, na concretude de ideias relativamente estáveis e ideias relativamente instáveis.

Antes de nos aprofundarmos na discussão sobre ideologia e linguagem, é importante situar socialmente a ideologia dentro de uma concepção marxista. Para o Círculo de Bakhtin, a ideologia está dialogicamente na relação entre a superestrutura, a organização social, e a infraestrutura, os meios de produção. A ideologia permite que tanto a organização social seja influenciada pelos meios de produção quanto os meios de produção pela organização social, ou seja, “A ideologia é social e se constrói em todas as esferas de atividades humanas” (Silveira; Rohling; Rodrigues, 2012, p. 63). Isso demonstra que a ideologia é vista como um fenômeno social que se constrói nas diversas esferas de atividade humana, estabelecendo uma relação dialógica entre a superestrutura e a infraestrutura.

As diferentes esferas que organizam a sociedade e que fazem parte da superestrutura, como o direito, a religião, a arte, a política, a mídia, a escola, são sistemas ideológicos mais estáveis, relativamente dominantes, onde se institui a *ideologia formalizada*. Esses sistemas estão em relação dialógica com a infraestrutura e com as *ideologias do cotidiano*. A ideologia do cotidiano, que emerge nos encontros casuais e na vida ordinária, é relativamente instável e mais suscetível a mudanças, por se afetar mais aos movimentos da sociedade, da mesma forma que afeta a ela, pois todas as relações são dialógicas. Segundo Volóchinov,

Estabelecemos o acordo de chamar de ideologia cotidiana a todo conjunto de sensações cotidianas - que refletem e refratam a realidade social objetiva - e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas. A ideologia cotidiana dá significado a cada ato nosso, a cada ação nossa e a cada um de nossos estados “conscientes”. Do oceano instável e mutável da ideologia afloram, nascem gradualmente as inumeráveis ilhas e continentes dos sistemas ideológicos: a ciência, a arte, a filosofia, as teorias políticas (Volóchinov, 2013 [1930], p. 151).

As ideologias formalizadas se solidificam a partir da ideologia do cotidiano, ao mesmo tempo em que, como afirma Volóchinov (2017 [1929], p. 213), “[...] costumam dar o tom a essa ideologia do cotidiano [...]”. Isso reforça a relação dialógica que existe

não só no cerne da criação ideológica, mas também na sua manutenção ou solidificação. Podemos dizer que a ideologia formalizada se alimenta da ideologia do cotidiano, enquanto esta é influenciada por aquela, de modo que uma não é sem que a outra seja. Isso não quer dizer que seja uma relação equânime, já que a ideologia formalizada possui dominância nos espaços de poder. Rodrigo Acosta Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues, ao reenunciarem Volóchinov (1988 [1929]) afirmam que:

A ideologia do cotidiano corresponde à totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ambas de natureza social, e que não correspondem a um sistema ideológico formalizado e sistematizado. Já os sistemas ideológicos formalizados, como o da ciência, da moral, da arte, da religião, etc., constituem-se a partir da ideologia do cotidiano e, uma vez constituídos, exercem forte influência sobre esta, dando-lhe o seu tom (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 179).

Assim, Volóchinov aproxima as bases da ciência marxista da criação ideológica aos problemas da filosofia da linguagem, pois a ideologia é o processo de construção de significados através de signos, isto é, elementos dotados de significado.

Um dos pontos de partida do Círculo é o estabelecimento da relação entre ideologia e linguagem, incluindo a concepção de signo, em *Marxismo e filosofia da linguagem*. O signo ultrapassa a materialidade das coisas, quando a ele são atribuídas funções, valores, sentimentos, julgamentos etc. Sendo assim, nas palavras de Miotello (2010, p.170), o signo tem uma dupla materialidade: a do sentido físico e a do sentido sócio-histórico. Além dessas duas dimensões, também recebe uma valoração, um ponto de vista, que vai considerá-lo verdadeiro ou falso, bom ou mau, certo ou errado. Pode gerar uma identificação, uma rejeição ou indiferença. Pode causar dúvida, fazer mudar de ideia ou reafirmar as convicções. Esse lugar valorativo é também um lugar histórico e social. E isto é um exemplo da relação do signo com a ideologia. Portanto, todo signo é ideológico e se materializa na comunicação.

Volóchinov diz que “Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há *signo* também não há *ideologia*” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 91), ou, em outras palavras, “Onde há *signo* há também *ideologia*. Tudo o que é ideológico possui *significação* *sígnica*” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 93). Estas afirmações indicam que os signos são fundamentais para a constituição, a expressão e a reprodução das visões de mundo, valores e normas que sustentam a sociedade.

Logo no início do capítulo *A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem*, Volóchinov (2017 [1929], p. 91) esclarece que existe um mundo particular, “o mundo dos signos”. Nele, qualquer objeto da natureza, instrumento de produção ou de consumo podem se tornar um signo, ao adquirir uma significação que ultrapassa sua existência particular (Volóchinov, 2017 [1929], p. 93). Por exemplo, um martelo, que em seu uso original é apenas uma ferramenta física para pregar ou consertar, pode se transformar em um símbolo de trabalho ou até mesmo em um ícone cultural de luta operária. Esse processo demonstra como os signos emergem da materialidade para incorporar significados sociais e culturais mais amplos. Nas palavras de Volóchinov,

Os signos também são objetos únicos e materiais e, como acabamos de ver, qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo pode se tornar um signo. Neste caso, porém, ele irá adquirir uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular. O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados (Volóchinov, 2017 [1929], p. 93).

O processo de transformação de um objeto concreto em um produto ideológico é intrinsecamente ligado à ideologia, o que permite que o signo seja avaliado como bom ou mau, verdadeiro ou falso, belo ou feio. Isso significa que o signo sempre está sujeito a uma avaliação ideológica. Volóchinov (2017 [1929]) explica que os signos, embora sejam objetos materiais e únicos, têm a capacidade de transcender sua existência particular ao adquirir significações que vão além de sua materialidade. Ele afirma que o signo não apenas faz parte da realidade, mas pode também distorcê-la, ser-lhe fiel, ou percebê-la de um ponto de vista específico. Dessa forma, as categorias de avaliação ideológica, como falso, verdadeiro, correto, justo, bom, etc., podem ser aplicadas a qualquer signo. Ou seja, o campo ideológico e o campo dos signos coincidem.

Como vimos, os signos ideológicos são variados, já que as esferas da criação ideológica também são variadas. Mas Volóchinov lança luz sobre a centralidade da linguagem verbal no mundo dos signos, porque os signos verbais sempre serão signos ideológicos, já que “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano. Para separar de modo abstrato a língua do seu conteúdo ideológico ou cotidiano, também seria necessária uma orientação específica, não condicionada pelos objetivos da consciência do falante” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 181). A ideologia se manifesta particularmente nos signos verbais porque a linguagem

verbal é o meio mais direto e abrangente de comunicação e interação social. Dessa forma, a palavra é um fenômeno interindividual, orientada para o outro, que reflete e refrata a realidade, é permeada de avaliação e está em constante evolução (Volóchinov, 2017 [1929]).

É na palavra que a ideologia se manifesta de maneira mais concreta, revelando as posições de sujeitos em relação ao mundo. Os enunciados que produzimos e interpretamos são sempre carregados de valoração, influenciando e sendo influenciados pelas ideologias que permeiam nossa sociedade. Para Volóchinov, dentre as múltiplas semioses sógnicas, é na linguagem verbal que fica expressa a determinância da comunicação, pois:

A palavra é o fenômeno ideológico par excellence. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social (Volóchinov, 2017 [1929], p. 98-99).

A palavra aqui é tomada não como vocábulo, mas como enunciado, discurso verbal. E ao afirmar que a palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*, Volóchinov salienta a linguagem verbal com relação a outros signos, como já mencionamos. Como justificativa para esta posição, Volóchinov (2017 [1929], p. 99) diz que “A significação, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a clareza excepcional da sua estrutura sógnica já seriam suficientes para colocá-la no primeiro plano da ciência das ideologias”. A palavra é um elemento essencial da linguagem e possui um poder significativo na transmissão e na legitimação de ideologias que sustentam as estruturas sociais e culturais da sociedade.

Outra questão levantada por Volóchinov diz respeito ao fato de que a palavra não só é o mais representativo dos signos, como também é um signo neutro. Isso se refere ao fato de que, isoladamente, ou seja, abstraída do intercurso da interação, a palavra não possui uma carga ideológica fixa ou específica. Em linhas gerais, a palavra em si mesma não carrega uma ideologia determinada, mas é o contexto social, cultural e histórico em que ela é utilizada que confere significados e valores ideológicos a ela. Sendo assim, “Ela pode assumir qualquer função ideológica específica: científica, estética, moral, religiosa” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 99). A palavra atravessa todas as esferas da comunicação humana, o que caracteriza a sua ubiquidade.

Já mencionamos anteriormente que a palavra pode ser valorada, tanto por quem a profere quanto por quem a recebe. A palavra é uma arena onde se confrontam valores sociais contraditórios, onde lutam diferentes índices sociais de valor. Volóchinov (2017 [1929], p. 140) assim sintetiza: “[...] toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionais se confrontam e entram em embate”. Neste confronto há disputa, relações de poder e dominação, hierarquias e resistências, de modo que a ideologia dominante, que representa uma classe dominante, tende a parecer única, apagando a plurivalência dos signos. Entretanto, é importante lembrar que a valoração está na base do dialogismo, então mesmo as ideologias não dominantes também possuem força na interação discursiva.

Toda e qualquer mudança social, portanto, repercute na língua em sua condição de discurso. Ela carrega consigo a memória coletiva. Por exemplo, com relação ao tema deste trabalho, algumas palavras que por muito tempo foram direcionadas às pessoas negras para causar o riso, para ofender, para humilhar ou desmerecer, podem não ser aceitas em muitos contextos na atualidade, porque o horizonte axiológico se modificou. Isso não quer dizer que elas deixaram de existir carregadas de valoração negativa, pois ainda podem causar riso ou outras respostas a depender de quem fala, para quem fala e onde fala.

Para Miotello (2010, p. 172), “O signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca consegue eliminar totalmente outras correntes ideológicas de dentro de si”. Tomemos como exemplo a palavra “negro”, que, por muito tempo, no país, ganhou uma conotação negativa, mas que a partir dos Movimentos Negros foi ressignificada para ser positivada. Entretanto, isso não apaga completamente o seu sentido pejorativo, a depender da valoração, da entonação, da situação de interação. Ou seja, ela carrega vozes diversas, correntes ideológicas, que são conflituosas, dentro de si; “[...] contradições ideológicas entre o passado e o presente, entre várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios” (Miotello, 2010, p. 172). Ou seja, como signo linguístico a palavra “negro” é neutra, porque pode ser proferida em vários enunciados, em várias esferas. No entanto, nessas diferentes esferas, ao ser proferida em um enunciado ela é um signo ideológico que não só reflete a realidade, mas o faz de modo refratado, materializando diferentes valorações, logo, apresentando diferentes entonações. A mudança nasceu da ideologia do cotidiano, mas organizou-se como uma

demanda dos Movimentos Negros de modo a estabelecer um padrão mínimo de sentido em circulação, até que o sentido positivado tenha conservado uma relativa estabilidade, a ponto de se infiltrar nas instituições em que circula a ideologia formalizada, como, por exemplo, a escola e a mídia. Isto expõe que a ideologia do cotidiano, mesmo que lentamente, pode abalar a ideologia formalizada. Para Volóchinov (2017 [1929], p. 100), “[...] a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico”.

O signo não tem um único sentido, pois pode receber acentos ideológicos distintos. Dessa forma, estabelecemos a relação constitutiva entre linguagem, ideologia e valoração. Sendo assim, o signo ideológico possui, sempre, um índice social de valor, de modo que o seu sentido expressa um posicionamento, a depender de diferentes fatores. Tal afirmação supõe outra importante questão atrelada não só à natureza da palavra enquanto signo, mas também à natureza dos discursos: não há discurso neutro! A ênfase dada a esta afirmação se coloca devido a sua importância. Ora, se os enunciados materializam discursos, se os discursos são social, histórica e culturalmente situados; se expressam um determinado posicionamento na sociedade e possuem uma dimensão avaliativa, logo, a neutralidade é impossível. Medviédev expressa da seguinte maneira a relação da palavra com a valoração:

A palavra torna-se um material do enunciado apenas como expressão da avaliação social. Por isso, a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida, passando de um enunciado a outros. A palavra passa de uma totalidade para outra sem esquecer o seu caminho. Ela entra no enunciado como uma palavra da comunicação, saturada de tarefas concretas dessa comunicação: históricas e imediatas (Medviédev, 2018 [1928], p. 185).

Dito de outra forma, são as condições extraverbais, ou seja, sociais, que constituem a ideologia e a valoração do enunciado. Este reage e responde ativamente a enunciados outros, de modo a revelar um sujeito enunciator constituído socialmente. Nesse ciclo ininterrupto de enunciados que respondem a enunciados outros e que a partir de sua enunciação provocam respostas, a palavra, ao tornar-se material do enunciado, expressa a avaliação social. A resposta a um enunciado, portanto, é um ato de valoração sobre o enunciado do outro, e a noção de valor é sempre pautada em um valor ideológico.

Assim como acontece com outros conceitos desenvolvidos pelo Círculo, a noção de valoração encontra-se diluída nas suas obras. Mas fica proeminente a relação entre enunciado e valoração para a compreensão da linguagem como um fenômeno ideológico e socialmente situado. Isso porque quando uma palavra ou expressão é enunciada, automaticamente o enunciado está permeado por uma carga de valoração, ou seja, por

juízos de valor, atitudes e avaliações que refletem as posições e perspectivas de quem o profere em relação ao que está sendo dito. Essa valoração está presente não apenas nas palavras escolhidas pelo enunciador, mas também na entonação e em outros recursos linguísticos.

Com relação à entonação, Volóchinov destaca a sua importância na relação do falante com o seu auditório, pois “A relação do enunciado com sua situação e seu auditório é criada, primeiramente, pela entonação” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 287). Assim, tanto a situação quanto o auditório moldam o enunciado, atuando sobre a escolha das palavras, a ordenação e o som expressivo. Já em Bakhtin (2011 [1979], p. 289) podemos perceber que o elemento expressivo do discurso não é um fenômeno da língua como sistema, já que: “A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são neutros em relação a qualquer avaliação real determinada”. Dessa forma, as palavras como unidades da língua são apenas recursos linguísticos de um determinado enunciado que possibilitam a expressão de relação emocionalmente valorativa com a realidade, de modo que o movimento da enunciação se dá do plano do social para verbal, e não o contrário. Para Medviédev: “A palavra, a forma gramatical, a frase e, em geral, todas as definições linguísticas tomadas em abstração do enunciado concreto e histórico transformam-se em sinais técnicos de um sentido apenas possível e que ainda não foi individualizado historicamente”. De acordo com o autor, é a avaliação social o elemento capaz de reunir “[...] a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude de seu sentido [...]” (Medviédev, 2018 [1928], p. 184).

Dada a centralidade da avaliação social na atribuição de sentido do enunciado, é possível avançar para a compreensão de como essa mesma valoração impacta a consciência individual. Como abordado na seção anterior, a maneira como o sujeito percebe, pensa e responde ao mundo não é um processo puramente interior, mas resultado das interações e influências sociais. Sempre que pensamos, falamos, ou agimos ideologicamente, estamos utilizando signos que carregam e expressam essas ideologias, pois “*A consciência individual é um fato social e ideológico*” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 97). Dessa forma, Volóchinov põe em relação a consciência e a interação social. Não é o pensamento individual que cria a ideologia, mas sim a ideologia que cria o pensamento

individual, tese que reforça a centralidade do social sobre a construção do individual que, como já discutimos, é totalmente social. Nas palavras de Volóchinov:

A consciência se forma e se realiza no material sgnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sgnica de uma coletividade (Volóchinov, 2017 [1929], p. 97-98).

Sendo assim, a consciência não é algo inato ou dado, mas um processo dinâmico que se realiza através da interação com os signos. A consciência individual se alimenta dos signos presentes na comunicação social, crescendo e se desenvolvendo a partir deles. Não há sistema ideológico abstrato, pois mesmo quando na consciência individual, estará no signo, no discurso interior.

Como podemos perceber, a ideologia perpassa também a formação da consciência e do discurso interior. A linguagem estrutura a atividade mental, a consciência interior, e a ideologia condiciona a linguagem. Portanto, não existe pensamento genuinamente meu, mas reverberações das correntes ideológicas com as quais me identifico. Neste processo inclusive não conseguimos retirar completamente as correntes ideológicas com as quais não nos identificamos do nosso psiquismo interior, pois não existe nada isolado e a consciência interior é plural.

Do ponto de vista do conteúdo ideológico não há e não pode haver fronteiras entre o psiquismo e a ideologia. Qualquer conteúdo ideológico, sem exceção, independentemente do tipo de material sgnico em que ele estiver encarnado, pode ser compreendido e, por conseguinte, assimilado psiquicamente, isto é, pode ser reproduzido no material sgnico interior (Volóchinov, 2017 [1929], p. 127-128).

Conforme é possível notar, a ideologia está diretamente relacionada à constituição da consciência individual. Desta forma, é no signo ideológico que tanto o psiquismo quanto a ideologia se encontram. Neste processo, Volóchinov (2017 [1929], p. 98) evidencia o papel da comunicação: “Na medida em que isolamos previamente os fenômenos ideológicos e suas leis da consciência individual, os relacionamos de modo mais estreito com as condições e as formas de comunicação social”.

Para o Círculo de Bakhtin, a valoração também não é algo puramente subjetivo, e mesmo a palavra transmental possui orientação valorativa. Medévedev diz que

Nos limites do organismo individual e da psique, ela (a avaliação social) nunca conduziria à criação do signo, isto é, do corpo ideológico. Até o enunciado interno (a fala interior) é social; ele se orienta para um auditório hipotético,

para uma resposta hipotética e, somente no processo de tal orientação, pode constituir-se e tomar alguma forma (Medviédev, 2018 [1928], p. 189).

Ou seja, mesmo em momentos supostamente individuais, como é o caso da fala interior, estamos sempre inseridos em um contexto social e orientados para um outro, e isso influencia diretamente a forma como pensamos, falamos e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Nesse sentido, a orientação valorativa não é um fenômeno individual, mas social, um fenômeno que emerge das interações sociais e das relações de poder presentes em uma determinada situação de comunicação. Daí interessa quem fala, para quem fala, onde fala, que, conseqüentemente, determinará o como fala. Respondendo à pergunta feita por Medviédev “O que então, na realidade, é aquele elemento que reúne a presença material da palavra com o seu sentido?” (Medviédev, 2018 [1928], p. 183). É a avaliação social.

A partir dos textos do Círculo de Bakhtin podemos dizer que a valoração surge no enunciado como resultado das interações. Ela é um elemento essencial e ativo da produção de discursos. Funciona como um indicador social que expressa e avalia atitudes, valores e juízos de valor na enunciação. Além disso, influencia o estilo e a composição do enunciado, determinando os significados que são atribuídos na comunicação verbal, além das extralinguísticas, como é o caso da entonação.

Assim, a relação entre enunciado e valoração está na compreensão da linguagem como um meio de expressão e reprodução de ideologias, valores e normas sociais. Os enunciados são marcados por uma multiplicidade de vozes e perspectivas, refletindo as lutas ideológicas e as negociações de sentido que permeiam as interações sociais. Em vista disso, a análise da valoração nos enunciados é essencial para revelar as dinâmicas de poder e as hierarquias sociais presentes na linguagem e na comunicação humana. Como sintetiza Medviédev (2018 [1928], p. 185): “De fato, é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico”.

Nascimento, no capítulo *Por um conceito (nosso) de racialização, racialidade e raça*, de *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*, ressalta que Bakhtin foi um dos primeiros teóricos a argumentar sobre a relação entre linguagem, interação e poder. Entretanto, o autor aponta o que, a seu ver, consiste em uma limitação do pensamento bakhtiniano para a compreensão discursiva do conceito de raça:

[...] se entendermos que raça é construída na racialização enquanto enunciação, ela só pode ser enquadrada em um contexto de interação em que a linguagem

produza signos, sujeitos e se refira (ainda que não de maneira marcada) a uma história de dores e tormentos, a um passado não resolvido, como é o caso do colonialismo, da escravidão e dizimação dos negros. É por isso que a teoria de Bakhtin não permite organizar e analisar a estrutura do signo num mundo que foi colonizado (Nascimento, 2019, p. 69).

Argumentamos que a teoria bakhtiniana oferece, sim, a possibilidade de análise das questões raciais e da linguagem em contextos de colonização. Embora Bakhtin e o Círculo não tenham se debruçado diretamente sobre o colonialismo, seu conceito de dialogismo e a centralidade da alteridade na construção do sentido revelam-se como possibilidades para compreender como signos são racializados e configurados em contextos historicamente marcados pela violência colonial.

Ao nos debruçarmos sobre os conceitos de dialogismo e alteridade desenvolvidos nos estudos bakhtinianos, consideramos que o sentido é uma construção que se constitui em relação ao “outro”, de modo que a palavra perde a sua característica primária de signo neutro ao carregar consigo vozes e experiências de quem a profere, de quem a recebe. Esse princípio dialogicamente fundamentado permite analisar como signos linguísticos podem construir ou dismantelar representações raciais, já que as palavras enunciadas vêm carregadas de memórias históricas e sociais. Em um mundo onde o “outro” foi historicamente subalternizado, o conceito bakhtiniano de alteridade permite que abordemos a racialização como um processo de enunciação que reflete e refrata uma história de opressão e desigualdade.

Ao trabalharmos com a noção de signos ideológicos, que representam valores, ideias e visões de mundo, podemos dizer que a racialização, tal como também afirma Nascimento, ocorre na enunciação e materializa-se nos signos, que passam a carregar significados racializados e constroem subjetividades. A análise bakhtiniana dos signos exige que sejam consideradas as camadas ideológicas. No caso desta pesquisa, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, intentamos compreender como os discursos dos livros didáticos, por exemplo, podem estimular ou desafiar as construções discursivas sobre raça, as permanências (ou não) das relações coloniais no presente.

Desse modo, a compreensão dos significados atribuídos aos signos é essencial para a análise crítica das ideologias, permitindo uma reflexão mais profunda sobre as relações de poder e as dinâmicas sociais presentes na linguagem e na comunicação humana. A partir dessa perspectiva, podemos entender que as transformações discursivas que ocorrem ao longo do tempo, em diferentes esferas da vida social, são também transformações ideológicas. No campo educacional, essa compreensão é particularmente

relevante. Ao analisar os discursos presentes nos livros didáticos, por exemplo, podemos identificar como certos valores e ideologias são perpetuados ou contestados. Os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa, que esta pesquisa investiga, são um exemplo de como a ideologia e a valoração estão presentes na construção dos materiais educativos e, conseqüentemente, na formação dos estudantes.

3.4 VIAS DO DIZER: DISCURSO E ENUNCIADO

A teoria da linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin fundamenta-se na compreensão do discurso como um fenômeno social, atravessado por relações dialógicas e marcado por valores e ideologias. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2015a [1963]) encontramos subsídios para pensarmos a dimensão discursiva em Bakhtin. Logo no início do capítulo *O discurso em Dostoiévski*, Bakhtin se opõe a uma concepção estruturalista da linguagem, argumentando que o discurso não pode ser reduzido à sua forma abstrata, pois ele só existe na interação concreta entre sujeitos inseridos em contextos sociais específicos. Assim, o discurso emerge sempre em relação a outros discursos, situando-se em um campo de tensão e disputa semântica, como desenvolveremos ao longo desta subseção.

Além do texto anteriormente mencionado, esta subseção embasa-se, também, em *O discurso na poesia e o discurso no romance*, presente em *Teoria do romance I: a estilística* (2015b [1975]), em que Bakhtin expõe que todo discurso se manifesta em enunciados concretos, caracterizando-se pela multiplicidade de vozes e interações discursivas. Isso reforça o diálogo sempre presente na interação social e na constituição da linguagem, aspectos fundamentais para a análise do discurso nesta pesquisa.

A concepção de língua como discurso respalda outros conceitos desenvolvidos pelo Círculo, e abordados nas subseções anteriores, como dialogismo, ideologia, valoração, que também são conceitos que só podem ser compreendidos a partir de uma concepção interacionista da linguagem, em que se considere as relações sociais dos sujeitos no mundo. Ou seja, se retiramos a linguagem da interação social o que resta é a sua estrutura, que remete a uma determinada imanência, mas que não se configura como discurso, pois: “[...] temos em vista o discurso, ou seja, a língua na sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta

do discurso” (Bakhtin, 2015a [1963], p. 207). Assim, só há discurso onde houver interação, a língua em uso mediando essa interação, situada, determinada pelos sujeitos que dela fazem uso, atravessada por ideologias e valorações que participam do tempo e do espaço em que ela reside.

Em *O discurso em Dostoiévski*, Bakhtin enuncia o que é discurso e também o que não é discurso. E o discurso é muito mais que a materialidade da língua, das suas formas e da sua estrutura. É claro que para haver discurso há a necessidade de uma materialidade concreta, seja na forma de palavras ou orações, seja por outras semioses, como as imagens e sons, ou, até mesmo, multissemioses. Mas esses elementos por si só não configuram discurso, o discurso ultrapassa os limites da concretude, situando-se no lugar do imaterial. Entretanto, dizer que ultrapassa a realidade material não implica a impossibilidade de compreensão e revelação. E é justamente a fusão desses elementos abstraídos pela linguística estrutural com os aspectos da vida que em Bakhtin encontram destaque essencial para o entendimento do que é discurso.

No discurso há duas dimensões diretamente relacionais: a dimensão social e a dimensão verbal do enunciado, sem que uma se sobreponha à outra, uma em diálogo, em troca, em relação com a outra. No discurso, dialogam enunciados anteriores e também posteriores a ele. Este diálogo se dá de diferentes modos, pode ser uma concordância, uma refutação, pode ser uma repetição ou a construção de algo a partir dele. Outro aspecto do dialogismo em Bakhtin diz respeito à relação o eu e o outro, do sujeito eu e da resposta do outro. A palavra que medeia essa relação se orienta para uma resposta antecipada, para uma resposta futura, assim, suscita uma resposta, mas também antecipa e se organiza em direção a essa resposta. Isso demonstra a importância do outro para o eu, já que é na resposta do outro que reside a orientação da enunciação do eu. É na fronteira entre o eu e o outro que reside a palavra. Renfrew interpreta a teoria dialógica bakhtiniana da seguinte forma:

O dialogismo é mais que um fenômeno puramente interpessoal ou literário: ele descreve a condição de toda a interação verbal e, conseqüentemente, de toda a atividade conceitual, social e ideológica. A compreensão é dialógica em dois sentidos: primeiro, porque a relação entre a língua e seu objeto é dialógica, baseada em avaliações prévias, em outras palavras usadas em relação ao objeto; e segundo porque a palavra enunciada é sempre e em todo lugar enunciada em antecipação a uma resposta (mesmo quando seja aparentemente enunciada de maneira isolada) (Renfrew, 2017, p. 120).

Voltando para o tema desta pesquisa, que envolve os discursos sobre raça, racismo e branquitude, demonstramos a dialogicidade do discurso a partir dos conceitos de branquitude crítica e branquitude acrítica, desenvolvido por Lourenço Cardoso, e que, em linhas gerais, podem ser resumidas da seguinte forma: “A branquitude crítica refere-se ao indivíduo ou grupo branco que desaprovam publicamente o racismo. Enquanto que a branquitude acrítica refere-se à branquitude individual ou coletiva que sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca” (Cardoso, 2010, p. 607). Tanto a branquitude crítica quanto a branquitude acrítica formam-se discursivamente e ambas possuem relação com o racismo. Entretanto, enquanto uma se afasta e contribui para o seu combate, a outra se aproxima, sustenta a sua força, atualiza-a e a faz permanecer. Eis um exemplo de como os discursos dialogam múltipla e infinitamente, em diferentes arranjos, combinações e possibilidades. A dialogicidade determina inteiramente o enunciado e expõe a posição discursiva de um sujeito ou de um grupo social. Dois discursos ou enunciados são constituídos pela presença de duas posições enunciativas e valorativas. Assim, a existência tanto da branquitude crítica quanto da branquitude acrítica só faz sentido na relação entre uma e outra, evidenciando que o discurso é um campo de tensão ideológica.

Quando Bakhtin aborda a questão do discurso, imediatamente as relações dialógicas aparecem. Isso porque podemos dizer que não há discurso que se constitua sem relações dialógicas, e são elas importantes elementos de uma análise discursiva. Em uma análise meramente linguística, que desconsidere os elementos sociais, as relações dialógicas não são valorizadas, portanto, não se pode considerar uma análise do discurso. Em resumo, uma análise discursiva sempre considerará a materialidade da língua, mas uma análise que considere apenas os aspectos linguísticos, materiais e estruturais não pode ser considerada uma análise discursiva. Por isso, a contribuição dos estudos do Círculo de Bakhtin é tão importante, por propor o olhar integral para os textos e para além deles, nas relações tecidas com outros textos. Sobre as relações dialógicas Bakhtin afirma:

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (Bakhtin, 2015a [1963], p. 209).

Ao aproximarmos a noção de discurso no Círculo de Bakhtin, bem como as relações dialógicas presentes neles, com as fontes desta pesquisa, entendemos que os livros didáticos de Língua Portuguesa, como não poderia deixar de ser, são completamente constituídos por discursos e por relações dialógicas entre os discursos presentes neles, fora deles, e para além deles. Os discursos da branquitude não são monovocais, mas refratam e respondem a outras vozes, históricas e sociais. Olhar para os discursos da branquitude presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa é um exercício de compreensão sobre como a existência desses discursos resiste e responde a todo o aparato legal e curricular sobre temática racial na educação, desenvolvido ao longo dos anos, considerando o contexto histórico e social de produção, circulação e recepção desses livros. Ao escolhermos olhar para os discursos da branquitude ao longo das edições do PNLD, consideramos também a interação desses discursos com outros discursos sociais. Em *O discurso na poesia e o discurso no romance*, Bakhtin diz que ninguém é um “Adão” da palavra, o que reafirma o seu caráter dialógico:

A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as suas orientações, o discurso se depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele. Só o Adão mítico, que chegou com sua palavra primeira ao mundo virginal ainda não condicionado, o Adão solitário conseguiu evitar efetivamente até o fim essa orientação dialógica mútua com a palavra do outro no objeto (Bakhtin, 2015b [1975], p. 51).

Como Bakhtin desenvolve, as relações dialógicas personificam-se na linguagem, tornando-se enunciados que expressam diferentes posições de diferentes sujeitos, que, por sua vez, resultam em outras relações dialógicas, em uma cadeia ininterrupta. Então, retomamos os conceitos de branquitude crítica e branquitude acrítica, já mencionados, e as relações dialógicas que existem entre eles, para compreendermos a relação que existe entre raça, racismo e branquitude. Esses conceitos estabelecem relações dialógicas entre si, ao configurarem posições axiológicas e ideológicas distintas, mas interdependentes dentro do campo discursivo que envolve as questões raciais. As posições axiológicas contrastantes são explícitas, pois enquanto a branquitude acrítica advoga a favor da manutenção dos seus privilégios raciais, negando ou minimizando desigualdades, a branquitude crítica implica justamente na problematização desses privilégios, na revelação do racismo estrutural e no movimento de ação para a justiça racial. Mesmo com posições axiológicas distintas, ambas relacionam-se porque a existência da branquitude

crítica só faz sentido como resposta para a existência da branquitude acrítica, o que comprova a interdependência.

O dialogismo presente na relação não é harmonioso, pelo contrário, evidencia disputa por valores no campo ideológico. Se, por um lado, a branquitude acrítica possui historicamente uma hegemonia discursiva; por outro, a branquitude crítica carrega o potencial de transformar o discurso da branquitude acrítica, trazer novas perspectivas e promover mudanças. Os dois conceitos coexistem no campo discursivo como enunciados que respondem a questões de raça, privilégio e poder. Essas relações dialógicas destacam a natureza dinâmica dos discursos sobre branquitude, que estão sempre em processo de confronto, negociação e transformação no contexto das relações sociais e raciais.

A noção de discurso em Bakhtin é desenvolvida por meio de análises literárias, das diferentes vozes que compõem as obras, considerando tanto a autoria quanto as personagens. Em diferentes escritos podemos identificar a noção de discurso, fato que nos aponta caminhos metodológicos de análise. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin apresenta a tese de que Dostoiévski é o criador de um gênero de romance, o romance polifônico. O termo *polifônico*, a partir de então, passou a ser um dos termos bakhtinianos essenciais nas obras do Círculo. Em linhas gerais, a polifonia, termo originalmente do campo musical, é a presença de muitas vozes em uma composição. Assim, o termo foi transposto metaforicamente para a teoria da linguagem desenvolvida pelo Círculo, caracterizando a interação de várias consciências. Ao mobilizar o conceito de voz, Bakhtin nos convida não a ouvir textos, mas as relações dialógicas presentes neles, também não sem deixar de considerar a presença da autoria da voz, ou seja, de um sujeito.

No campo das questões raciais temos vários exemplos de como a linguagem vive no diálogo. O conceito de bivocalidade e de atrito de vozes nos ajuda a compreender alguns fenômenos. Interpretando a bivocalidade, Silveira, Rohling e Rodrigues afirmam o seguinte:

Um dos modos de materialização das relações dialógicas é por meio do discurso bivocal. No *discurso bivocal*, tem-se mais de uma voz objetificando um mesmo objeto, ou seja, duas orientações discursivas para o mesmo objeto. Trata-se de um *discurso duplamente orientado* (orientação para o objeto e para o discurso do outro) (Silveira, Rohling, Rodrigues, 2012, p. 25).

Tomemos como exemplo o termo “consciência negra”, que em sua gênese dentro dos movimentos negros surgiu como afirmação da valorização da identidade, da cultura

e da história negra, em contraposição à hegemonia da branquitude. A “consciência negra” é a conscientização da sociedade sobre as desigualdades estruturais raciais, mas também sobre o valor e importância das culturas africanas. Entretanto, ao entrar em outros discursos o termo pode se tornar bivocal, com sentidos que podem, inclusive, contrariar a sua origem. Tal fato pode acontecer em uma campanha publicitária, quando uma empresa apropria-se do termo, demonstrando um apoio superficial, mas sem ações concretas para a equidade racial entre seus funcionários; pode ser utilizado como ponto de partida de grupos contrários à igualdade racial para criar expressões como “consciência humana”, deslegitimizando a construção da “consciência negra”. Estes acontecimentos nos mostram que, como desenvolveu Bakhtin, as palavras carregam vozes e valores que interagem, que podem fundir-se às nossas vozes ou entrar em conflito com elas. Em *O discurso na poesia e o discurso no romance*, Bakhtin expõe sua tese de que:

[...] todo discurso vivo varia na forma de sua oposição ao seu objeto: entre o discurso e o objeto, o discurso e o falante situa-se o meio elástico e amígdalo, dificilmente penetrável de outros discursos alheios a respeito do mesmo objeto, ‘no mesmo tema’. O discurso pode individualizar-se estilisticamente e enformar-se no processo mesmo de interação viva com esse meio específico (Bakhtin, 2015b [1975], p. 48).

Bakhtin afirma que nenhum discurso existe no isolamento ou que situa-se no vazio, pois está sempre em interação com outros discursos que tratam do mesmo tema, em um campo de significados já estabelecidos que influenciam e moldam a construção de novos discursos. No caso desta pesquisa, que analisa os discursos da branquitude em livros didáticos de Língua Portuguesa, os discursos que se formam a partir deste trabalho dialogam com os discursos anteriores sobre o tema, como o caminho trilhado pelos movimentos sociais, as conquistas efetivadas em políticas públicas e também com os discursos que se opõem a essas ideias. Os discursos não são neutros e nem passivos aos seus objetos, pois tomam posição em relação aos discursos sobre eles, fato que incide sobre a formação do estilo e da composição dos enunciados que os materializam. A escolha das palavras, o tom que o texto recebe e a organização se dão em função daquilo a que ele responde, mas também em função da resposta que antecipa.

Para Bakhtin, o enunciado é o discurso concreto, a sua materialidade concreta:

Ora, todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns,

pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda sua feição estilística. (Bakhtin, 2015b [1975], p. 48).

Mais uma vez Bakhtin reforça o caráter dialógico da formação de um discurso em relação a outros discursos. Neste trabalho, quando objetivamos analisar os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa, consideramos que a branquitude, enquanto objeto de discurso, possui significados históricos e sociais, de naturalização, de invisibilidade, de crítica, de desconstrução. Os livros didáticos são um “meio dialogicamente agitado”, em que coexistem discursos disputando sentidos sobre raça e branquitude.

Já mencionamos que, de acordo com a teoria bakhtiniana, o discurso só existe na forma de enunciados concretos, de modo que o enunciado é a unidade concreta da comunicação discursiva. Por isso, e de acordo com os interesses analíticos desta pesquisa, colocamos nesta subseção *discurso e enunciado* lado a lado, dada a relação que existe entre esses dois conceitos, uma vez que o discurso configura-se na relação dialógica entre enunciados.

Ao abordarmos o conceito de enunciado, necessitamos de considerar o seu caráter vivaz, já que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 265). A relação intrínseca entre a língua e a vida social, estabelecida por Bakhtin, coloca o enunciado como um elemento essencial de ambos: da língua e da vida social, pois a língua só ganha vida nos enunciados concretos, ou seja, em interações verbais situadas em contextos específicos. E a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos, porque cada vez que falamos, cada vez que escrevemos, cada vez que pensamos, estamos produzindo sentidos situados em contextos específicos, dialogando com discursos anteriores e antecipando respostas, de modo que a língua se realiza sempre na interação social. É através de enunciados concretos que a vida entra na língua porque a língua se transforma com os usos sociais, ela não é uma estrutura fechada e imutável. Em linhas gerais, o enunciado é a unidade real e concreta da comunicação discursiva. Bakhtin relaciona enunciado, discurso e sujeitos com a seguinte justificativa:

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas [enunciados concretos] de determinados falantes, sujeitos do discurso. O

discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (Bakhtin, 2011 [1979], p. 274).

O enunciado somente existe na interação discursiva. Expressamo-nos por meio de enunciados, sejam orais ou escritos, ou em outra materialidade semiótica. É através deles que chegamos ao outro e que o outro chega a nós, que tornamos discurso nossas vontades, nossos sentimentos, ideias e ideais, ou seja, o querer-dizer do sujeito.

Para além da sua materialidade verbal ou em outra modalidade semiótica, há também uma dimensão social que o acompanha e o constitui, que se relaciona à situação de interação em que ele ocorre, aos interlocutores (quem enuncia para quem enuncia) e a sua finalidade (por que enuncia). Essas duas dimensões do enunciado, verbais e sociais, relacionam-se dialogicamente na sua constituição, de modo que uma incide sobre a outra. Sem uma das duas, perdemos a noção de enunciado. Ou ficamos com um fato social, ou com um dado da língua em sua imanência.

O enunciado é irrepetível (mas reenunciável), individual e singular, entretanto, pelo fato de o sujeito ser um sujeito socialmente situado, o enunciado sempre se dirige a um interlocutor, seja real ou presumido, na interação imediata ou por vir. Ao chegar ao interlocutor, este responde ativamente, o que pode ser chamado de “compreensão resposta ativa” por parte do interlocutor. Essas respostas, por sua vez, são novos enunciados, que suscitam respostas outras, caracterizando a cadeia dialógica discursiva.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta, por exemplo (Bakhtin, 2011 [1979], p. 271).

É importante mencionar que o discurso interior também é uma resposta, tal qual a exteriorização de um enunciado-resposta, pois “Em cada ato discursivo, a vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra-enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato de compreensão responsiva, para gerar mais cedo ou mais tarde uma réplica responsiva” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 140). Como podemos perceber, o enunciado é peça chave da interação. E como afirma Bakhtin, por mais diversos que possam ser os enunciados com relação ao seu conteúdo temático, construção composicional e estilo, eles possuem peculiaridades estruturais comuns que os

diferenciam da palavra ou da oração isoladas: a alternância dos sujeitos, a conclusibilidade e a expressividade.

A alternância dos sujeitos é a característica que coloca os “[...] limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação [...]” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 275). É a alternância de sujeitos que permite que seja dado lugar ao outro. Bakhtin traz o diálogo face a face como um exemplo simplificado, que nos permite visualizar o momento em que há a conclusibilidade de um enunciado para que outro tome o seu lugar. Entretanto, a alternância dos sujeitos pode se dar de outras formas, por mais silenciosas que possam parecer. Quando Bakhtin (2011 [1979], p. 276) distingue a oração como unidade da língua e o enunciado como unidade da comunicação discursiva, traz a questão de que na oração não há alternância de sujeitos, já que o que resta é puro material gramatical. Neste caso, será parte de um enunciado ou a dimensão verbal de um enunciado. A oração necessita de ser enunciada para que haja lugar para uma reação-resposta, o que determina a conclusibilidade. Acosta Pereira e Rodrigues (2014, p. 182) relacionam estas características do enunciado à valoração, pois “[...] todo enunciado suscita resposta(s), que é um ato de valoração sobre o enunciado do outro”. E ainda:

Apenas falamos e compreendemos o outro (seu discurso) por meio de gêneros do discurso, ou seja, o domínio dos gêneros é necessário para a interação. Assim, ao mesmo tempo em que podemos observar a conclusividade como um dos elementos de constituição do enunciado, também podemos observar nesse ato o trabalho da valoração, dado que tomar a palavra (que já é uma resposta, como dito) e/ou responder ao outro é posicionar-se axiologicamente face ao enunciado do outro (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 183).

Dessa forma, percebemos, mais uma vez, como os conceitos bakhtinianos são mutuamente relacionais, bem como a importância dos gêneros do discurso¹⁶ na interação entre as pessoas. Tanto a conclusibilidade de um enunciado quanto a sua valoração estão intrinsecamente ligadas à compreensão do gênero discursivo a que ele pertence. A conclusibilidade específica do enunciado, que exprime a posição do falante, provoca uma resposta, já que determina o acabamento do enunciado a partir do seu interior. Nas palavras de Bakhtin:

A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer

¹⁶ Gêneros do discurso: “[...] *tipos relativamente estáveis de enunciados* [...]” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 262).

precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do falante. Essa conclusibilidade é específica e determinada por categorias específicas (Bakhtin, 2011 [1979], p. 280).

Em seguida, Bakhtin destaca a possibilidade de se responder a um enunciado como o primeiro e mais importante critério de conclusibilidade, pois é necessário que haja alguma conclusibilidade para que haja a possibilidade de resposta. Para que o enunciado se apresente na sua inteireza, não pode ser tomado apenas como oração. As orações não suscitam respostas. Para a determinação da existência da inteireza do enunciado, a qual possibilita a compreensão responsiva, Bakhtin destaca três fatores: i) a exauribilidade semântico-objetual do tema – chegar ao máximo de sentido para que o outro entenda – ou seja, refere-se à capacidade do enunciado de esgotar todos os significados relacionados ao tema abordado, permitindo assim que o interlocutor compreenda sua mensagem; ii) a intenção discursiva do discurso – a vontade discursiva do falante, seu projeto de dizer – que envolve a intenção do falante ao proferir o enunciado, seu propósito comunicativo e seu desejo de expressar algo específico por meio da linguagem; e iii) os gêneros do discurso do enunciado – as formas típicas do dizer – que moldam o modo como o enunciado é construído e apresentado. Esses três fatores destacam a complexidade do enunciado, que vai além da simples combinação de palavras.

A terceira característica do enunciado, a expressividade, complementa a conclusibilidade, pois contribui para que o enunciado se apresente na sua completude, tornando-o passível de resposta. A expressividade pode ser entendida como a propriedade de expressão do índice social de valor sobre o tema do enunciado. É o posicionamento do sujeito num dado horizonte social e apreciativo. Então a expressividade é a materialização da valoração presente nos enunciados.

Para Bakhtin (2011 [1979], p. 289), o elemento expressivo é “[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. Pela leitura de Rodrigues (2001, p. 32), compreendemos que o enunciado é expressivo, pois traz a posição valorativa tanto do falante quanto de outros participantes da comunicação discursiva, de modo que o seu sentido relaciona-se com outros já-ditos. Então, o sentido do enunciado vem valorado por outros enunciados. Neste ponto reside a relação entre o conteúdo do objeto e o sentido do enunciado.

O aspecto expressivo não pode ser considerado uma propriedade do sistema abstrato da língua, pois os recursos lexicais, morfológicos e sintáticos necessitam de

expressividade para que possam expressar a atitude emotivo-valorativa. Sendo assim, não há palavras immanentemente belas ou feias, agressivas ou gentis, pois dizer isso já é imprimir-lhe uma atitude emotivo-valorativa que carrega outros já-ditos. O elemento expressivo não é um fenômeno da língua como sistema, na sua imanência, pois só pode ser realizado em um enunciado concreto, determinado por um contexto singularmente individual, em condições reais de comunicação discursiva.

Esses recursos mencionados (lexicais, morfológicos e sintáticos) enquanto recursos da língua como sistema são neutros, assim como também são neutras as orações, enquanto unidades da língua (Bakhtin, 2011 [1979]). Isso quer dizer que uma palavra ou uma oração adquirem aspecto expressivo somente em um enunciado concreto, de modo que um mesmo enunciado, como, por exemplo, “Ele morreu”, dependendo da expressividade, pode incorporar alegria ou tristeza, pode ser um lamento ou uma comemoração. Assumindo a neutralidade das palavras e das orações na sua imanência, Bakhtin nos convida a atentar à armadilha de acreditarmos em uma entonação expressiva inerente à palavra. Comumente ouvimos que há palavras de amor, palavras doces e românticas, assim como existem palavras duras, que ferem e machucam. O que Bakhtin defende é que não existem palavras que isoladamente possam ser amorosas ou cruéis, mas é o conjunto que projetamos do enunciado que irradiará a nossa expressão. Sendo assim, a neutralidade de uma palavra está na possibilidade de ela receber diferentes tons expressivos, mas, a partir do momento que se torna enunciado, por ter recebido um tom expressivo, deixa de ser neutra. Para Bakhtin (2011 [1979], p. 292, grifo nosso), “O significado neutro da palavra **referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação** discursiva gera a centelha da expressão”. E a centelha da expressão não existe no sistema da língua, mas na realidade objetiva que se encontra fora de nós.

Bakhtin (2011 [1979], p. 290) ainda aproxima a expressividade à entonação ao dizer que “A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado”. Dotada de entonação expressiva, qualquer palavra da língua torna-se um enunciado acabado e com sentido concreto, e, a partir disso, passível de uma ativa posição responsiva. Então, a expressão não está apenas no enunciado proferido, mas também na resposta, que vem com o crivo de aceitar ou rejeitar o enunciado na forma de a ele responder.

Bakhtin ainda diz que ao escolhermos palavras para compor um enunciado não as retiramos do sistema da língua, em sua forma neutra. Retiramo-las de outros enunciados

anteriores ou de enunciados pertencentes ao mesmo gênero, considerando o tema, a composição e o estilo. Neste caso, são palavras selecionadas segundo sua especificação com o gênero.

Na clássica definição do texto de 1952, *Os gêneros do discurso*, Bakhtin estabelece a ligação entre os enunciados e os gêneros do discurso ao afirmar que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos gêneros do discurso”. (Bakhtin, 2011 [1979], p. 262). Ao se constituir em um determinado gênero, o enunciado passa a ser balizado por ele, respeitando o seu conteúdo temático, estilo e composição.

Bakhtin acrescenta que as palavras podem também integrar nosso discurso por meio de enunciados individuais de outros. Em síntese:

[...] pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada na minha expressão (Bakhtin, 2011 [1979], p. 294).

A expressão, assim, aparece quando chega a nós como palavra alheia dos outros e como minha palavra, mas não como palavra neutra, pois ela só é possível a partir da realidade concreta da língua viva.

Para Bakhtin (2011 [1979], p. 301), “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. Sendo assim, outro traço constitutivo do enunciado é o seu endereçamento. Uma palavra isolada não se dirige a ninguém, mas um enunciado, obrigatoriamente, tem autor (expressivo) e destinatário. Nesse contexto, os participantes sociais imediatos, ou seja, o auditório, os interlocutores para quem o enunciado se dirige, o seu endereçamento, também participam dos seus limites estilísticos e da sua expressividade. Mais uma vez a arquitetônica do eu-outro se faz presente, pois “Sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou o estilo do discurso” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 304). Por isso, a escolha dos recursos linguísticos de um determinado enunciado é feita considerando a resposta antecipada do destinatário.

A partir da compreensão do enunciado como unidade concreta da comunicação discursiva, abordamos sua irrepetibilidade, sua relação com o sujeito socialmente situado

e a complexidade de sua constituição, que envolve tanto elementos verbais quanto sociais. Destacamos a alternância de sujeitos, a importância da conclusibilidade do enunciado para possibilitar a compreensão responsiva e a necessidade de considerar sua expressividade, determinada pela relação entre o conteúdo do objeto e o sentido do enunciado, atravessado por enunciados outros.

A próxima etapa deste estudo nos conduzirá ao conceito de cronotopo, pensando nas valorações dos sujeitos na inter-relação entre tempo e espaço na configuração dos enunciados e dos gêneros do discurso. O cronotopo, ao integrar o tempo e o espaço na constituição do discurso, permitirá que consideremos as valorações dos sujeitos não apenas como elementos isolados no momento da enunciação, mas como interações complexas e dinâmicas, marcadas pelo contexto temporal e espacial em que se inserem. Assim, ao explorar as inter-relações entre o tempo e o espaço na configuração dos enunciados, o cronotopo amplia nossa compreensão sobre como os sujeitos, por meio de suas interações, influenciam e são influenciados pelas construções discursivas em que participam.

3.5 A TRAMA DO TEMPO: CRONOTOPO

O conceito de cronotopo, desenvolvido por Bakhtin e o Círculo, é mais um conceito central para a análise desta pesquisa, que possui uma perspectiva histórica na delimitação dos seus objetos. Nesta seção, iniciamos apresentando as obras que embasam o conceito e partimos para a relação entre cronotopo e linguagem na construção de sentidos na interação social. Abordamos a relação dialógica existente entre os sujeitos e os contextos sociais e a maneira pela qual os cronotopos moldam os discursos e as práticas sociais, atravessados por valores ideológicos. Estabelecemos a importância do conceito para a análise, por ser o cronotopo o responsável pela compreensão dos discursos ao longo do tempo, sendo a “chave” para que possamos entender as interações entre as políticas educacionais, as leis sobre a temática racial e os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Oziris Borges Filho, no prefácio à edição brasileira de *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações e perspectivas* (2015, p. 9) afirma que os dois únicos textos em que Bakhtin trabalha explicitamente a noção de cronotopo são *As formas do tempo e do*

cronotopo, em *A teoria do romance II* (Bakhtin, 2018 [1975]), e *O problema do romance de educação*, em *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2011 [1979]). Dessa forma, é a partir da leitura desses textos e da interpretação de estudiosos do Círculo de Bakhtin que teceremos as considerações desta seção. Apesar de as teorizações bakhtinianas sobre o cronotopo voltarem-se, principalmente, para análises teórico-literárias, é possível estender o conceito para outras esferas, exercício que intentamos neste trabalho, pois, como afirma Bakhtin, “[...] toda tarefa teórica só pode ser resolvida com base em um material histórico concreto” (Bakhtin, 2011, p. 217).

Bakhtin, em *Teoria do romance II, As formas do tempo e do cronotopo no romance*, trata do cronotopo a partir do gênero *romance*, mas é possível olhar para esse texto em uma abordagem conceitual, em que se destacam elementos que contribuem para a construção do conceito em outros gêneros, enunciados e em outras formas de linguagem. Para ele: “Chamaremos de *cronotopo* (que significa ‘tempo-espaço’) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (Bakhtin, 2018 [1975], p. 11).

Renfrew (2017, p.143), em capítulo dedicado ao cronotopo, recorre à origem grega da palavra para introduzir suas reflexões sobre o conceito bakhtiniano: *khnos* (tempo) e *topos* (espaço). Bakhtin admite que o termo veio das ciências matemáticas, fundamentado na teoria da relatividade de Einstein, e que chega ao seu campo de estudos por transferência, pois, para ele, a importância do termo reside na “[...] expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço)” (Bakhtin, 2018 [1975], p. 11).

Para Bakhtin (2018 [1975], p. 12) “Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e mediado pelo tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico.” Então, podemos dizer que, no cerne do conceito, tempo e espaço alimentam-se mutuamente, de modo que o tempo se revela no espaço e o espaço é entendido no tempo. Marília Amorim (2006, p. 102), sobre a ligação que constitui o cronotopo, diz que: “No encontro, a definição temporal (naquele momento) é inseparável da definição espacial (naquele lugar)”. Com relação às transformações sociais, o momento e o espaço são fundamentais para a compreensão de um evento.

No caso desta pesquisa, o conceito de cronotopo, como proposto por Bakhtin, assume um papel fundamental ao nos permitir compreender a interdependência entre o tempo e o espaço na construção de discursos raciais. Como partimos da análise do

“grande tempo”, ao trabalharmos com os guias e editais do PNLD ao longo de 40 anos, articulados com os documentos e diretrizes oficiais sobre a temática racial na educação, é através do cronotopo que buscamos analisar possíveis transformações sociais e ideológicas. Os livros didáticos de Língua Portuguesa encontram-se no “pequeno tempo”, em que cada livro é analisado à luz do cronotopo em que ele está inserido. Com isso, entendemos que existem dois movimentos analíticos: o do grande cronotopo, que compreende os 40 anos de políticas públicas do livro didático; e o pequeno cronotopo, em que cada livro analisado reside. Entendemos que os cronotopos de ambos os planos interagem e se influenciam mutuamente.

Acosta Pereira e Rodrigues, por suas leituras do Círculo, afirmam que toda situação social de interação é constituída por um tempo e espaço sociais. Esses dois elementos que constituem o cronotopo permitem que compreendamos uma determinada sociedade, em um determinado momento particular, pois traz consigo a historicidade, a cultura e as experiências dessa sociedade, que permitem e participam do contexto em questão: “O cronotopo em cada gênero [ou ainda em cada enunciado] nos apresenta uma imagem de homem, isto é, uma determinada visão da história, da cultura, das pessoas, das experiências e da realidade” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, 188).

Isto reafirma o que já trouxemos anteriormente, que a concepção de sujeito em Bakhtin não é estanque, já que está submetida às transformações espaço-temporais ao longo da história. Para Bakhtin (2018 [1975], p. 12), “O cronotopo como categoria de conteúdo-forma determina (em grande medida) também a imagem do homem na literatura; essa imagem sempre é essencialmente cronotópica”. Ou seja, os elementos do cronotopo atuam na constituição do sujeito, de modo que esses elementos não formam um cenário social passivo, mas consistem em agentes aos quais a imagem do sujeito estará sempre vinculada. Ninguém existe de maneira isolada e atemporal, o que reitera nossas reflexões de um sujeito situado. Ao abrir o capítulo III de *O romance de educação e sua importância na história do realismo*, em *Estética da criação verbal* (2011 [1979]), em que aborda o tempo e o espaço nas obras de Goethe, Bakhtin faz a seguinte reflexão:

A capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos) (Bakhtin, 2011 [1979], p. 225).

Ao exaltar a capacidade de ver o tempo, Bakhtin nos mostra que é possível percebê-lo no espaço (dinâmico e suscetível à ação), nas manifestações da natureza, nas relações sociais e nas atividades humanas. A capacidade de lermos o tempo e de vermos os espaços em transformação diz respeito ao entendimento do cronotopo e de sua força de atuação nos contextos históricos e sociais em que os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, ao analisarmos os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa, partimos da premissa de que esses discursos são reflexos e refrações de sujeitos imersos em um tempo-espaço específicos, com valores e ideologias que tanto influenciam a sociedade quanto são influenciados por ela.

Podemos dizer que há entre o sujeito e o cronotopo também uma relação dialógica, onde ao mesmo tempo em que o sujeito incide sobre o cronotopo, realizando movimentações que fazem com que a cada instante, a cada enunciação ele seja único, também o sujeito se movimenta pelo tempo e espaço em que vive e atua. Para Renfrew, um dos aspectos do pensamento bakhtiniano no que diz respeito à relação entre sujeito e cronotopo é o fato de o sujeito agir e falar a partir de seu lugar e momento próprios, únicos e irrepetíveis, o que remete à eventicidade de seu ser, ou seja: “[...] o cronotopo é um modo de reiterar que o indivíduo pode ocupar apenas este espaço e este tempo, enfatizando, portanto, a qualidade única, irreiterável de seu enunciado” (Renfrew, 2017, p. 160).

Isso é importante para nossa pesquisa, que analisa os discursos da branquitude ao longo de décadas, por entendermos que esses discursos estão ligados às transformações sociais, políticas e educacionais, refletindo e refratando as ideologias dominantes em cada período histórico. Como observa Amorim (2006, p. 106), no trabalho de análise de discurso conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, o que leva à inferência de uma determinada visão de homem. Pelo cronotopo podemos observar as relações entre tempo, espaço e discurso, que nos levam a compreender como os enunciados sobre raça foram sendo construídos, mantidos, transformados e/ou ressignificados; não só na esfera escolar, mas também na política do Brasil, especialmente após a implementação de políticas públicas como o PNLD e as leis de inserção da temática racial nas escolas.

Na subseção anterior abordamos características do enunciado, de acordo com as reflexões do Círculo de Bakhtin: a alternância dos sujeitos, a expressividade e a conclusibilidade. Essas particularidades de um enunciado concreto são determinadas por

um contexto singularmente individual, em condições reais de comunicação discursiva, de modo que “*A situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado*” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 206). Isso implica que a composição e o conteúdo de um enunciado refletem não apenas a individualidade do falante, mas também fatores sociais, como o contexto histórico, cultural e situacional em que ele está inserido. Para além da situação social imediata, há também uma situação social mais ampla, com a qual se relacionam uma visão de homem, de mundo e de sociedade: o cronotopo. Para Renfrew (2017, p. 160), ele “[...] fornece um quadro para o entendimento da natureza discursiva da classe, do grupo social, da geração etc. a partir da qual e com a qual o enunciado individual é feito e forma seu perfil estilístico e semântico”. Com isso percebemos a relevância do cronotopo e a forma como influencia os sujeitos e seus enunciados.

Em Bakhtin (2018 [1975], p. 12) a relação entre os gêneros e o cronotopo fica evidente, pois “Pode-se dizer, sem rodeios, que o gênero e as modalidades de gênero são determinados justamente pelo cronotopo [...]”. Para Rosângela Hammes Rodrigues (2001), os gêneros do discurso organizam-se pelo cronotopo, que se relaciona, também, com a situação social de interação desses mesmos gêneros. Dessa forma, “[...] há uma relação inextricável entre o tempo, o espaço e os valores que perpassam, constituem ou se confrontam nessa relação” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 189). Os livros didáticos de Língua Portuguesa, fontes da nossa pesquisa, são produtos de um momento histórico específico, em que, inevitavelmente, residem discursos sobre identidades raciais. Isso nos permite, ao voltarmos-nos para o cronotopo, entender de que forma o livro didático pode incidir sobre as pessoas e suas relações de interação, sobre os valores advindos de seus enunciados e sobre as formas que estes enunciados tomam para serem discursivizados.

Outra questão importante trazida pelos autores com base em Bakhtin, é que os diferentes contextos espaço-temporais estão em constante interação, sendo afetados por aqueles que os antecederam, em uma cadeia espiralada em que a história do passado participa da construção da história do futuro. Esta relação é mais uma vez dialógica: “Os cronotopos podem se incorporar uns aos outros, coexistirem, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, opor-se ou se encontrar nas inter-relações mais complexas” (Bakhtin, 2018

[1975], p. 229). Assim, há uma infinidade de cronotopos¹⁷, podendo ser pequenos cronotopos, que envolvem os atos cotidianos; e os grandes cronotopos, que envolvem aquilo que ficará na história, na cultura, na sociedade. Não há uma hierarquia entre eles, e é impossível prever o que, de um contexto menor, poderá influenciar o que permanece na grande história. Para Bakhtin:

Em paralelo com essas séries individuais de vidas, forma-se sobre elas, mas não fora delas, a série do tempo histórico, na qual transcorre a vida da nação, do Estado, da humanidade. Quaisquer que sejam as concepções ideológicas gerais e literárias e as formas concretas de percepção desse tempo e dos acontecimentos que o povoam, ele não se funde com as séries individuais de vida, é medido por outras escalas de valores, nele transcorrem outros acontecimentos, ele carece de aspecto interno, de um ponto de vista para ser percebido de dentro (Bakhtin, 2018 [1975], p. 182).

No cenário desta pesquisa, os 40 anos de PNLD formam uma espécie de cronotopo histórico, em que estão inseridos os livros didáticos de Língua Portuguesa. O cronotopo, nesse sentido, contribui com a compreensão do papel das leis, dos editais do PNLD e das políticas educacionais como partícipes de transformações (ou não), fazendo com que a história da educação brasileira e a experiência individual do sujeito se entrelacem na construção do conhecimento escolar.

Em adição a sua constituição enquanto situação social mais ampla, como questões políticas, históricas e culturais, o cronotopo também está nas condições de produção, circulação e recepção de um discurso. Dessa forma, compreende a relação particular entre o sujeito e seu discurso e suas práticas ideologicamente interpretadas, como quem produz um discurso? Como produz? Por que produz? Para quem produz? É a análise global do cronotopo que permitirá a análise sobre uma determinada visão de mundo, uma visão discursiva de um determinado quadro do mundo. Ou seja, somos sujeitos situados espaço-temporalmente, dessa forma, também o são nossos discursos.

Como mencionado, para Bakhtin, a relação entre cronotopo e sujeito é intrínseca e complexa. O cronotopo influencia diretamente a forma como os sujeitos constituem suas identidades, pois um sujeito só existe em um determinado tempo e espaço. Esse contexto molda suas experiências, perspectivas e ações, e também influencia a percepção do sujeito sobre o seu existir. Por exemplo, na atualidade é comum ouvirmos que determinados discursos que expressam preconceitos não cabem mais. Isso deixa

¹⁷ De acordo com Nele Bemong e Pieter Borgahart: “[...] o *modus operandi* de Bakhtin levou estudiosos a usarem uma pletera de termos diferentes para classificar como cronotopos fenômenos literários em diferentes níveis de abstração [...]” (Bemong; Borgahart, 2015, p. 21).

subentendido que houve um tempo e um lugar em que eles eram aceitos. Podemos perceber essa influência do cronotopo ao analisarmos as produções midiáticas, como novelas, filmes e programas de humor. Com relação a esses últimos, muitos discursos humorísticos, que faziam rir, são hoje objeto de crítica. Isso ocorre porque o cronotopo reflete e refrata as relações sociais e culturais predominantes em um determinado contexto histórico e geográfico, que incide sobre as valorações dos sujeitos. Essas relações sociais moldam as interações entre os sujeitos e influenciam suas identidades, de modo que um cronotopo da década de 1980 favorecia a naturalização e manutenção de discursos preconceituosos, enquanto um da década de 2020 questiona e tenciona esses discursos.

Se, como vimos, Bakhtin enfatiza a natureza dialógica da linguagem e da interação entre os sujeitos, o cronotopo proporciona o cenário para essa interação, onde os sujeitos se engajam em diálogos sociais e culturais que moldam suas identidades e perspectivas. Assim, o cronotopo desempenha um papel fundamental na configuração das identidades, experiências e interações dos sujeitos, refletindo e influenciando as dinâmicas sociais, culturais e históricas.

Em resumo, a linguagem se materializa na interação, interação entre sujeitos histórico-socialmente-culturalmente-politicamente-ideologicamente situados em um determinado tempo e espaço. Neste contexto, há uma relação alteritária entre os sujeitos que interagem, de modo que um incide sobre o outro, um valora os enunciados que dirige ao outro e que a ele são dirigidos. E é esta relação que tenciona e proporciona a todo momento, a cada palavra proferida, possíveis mudanças sociais, que partem de um cronotopo de uma situação imediata para o grande cronotopo, permanecendo na história. Como observa Bakhtin (2018 [1975], p. 119): “Trata-se de um vínculo especial do homem e de todas as suas ações e todos os acontecimentos de sua vida com o universo espaçotemporal”.

Ainda conforme Bakhtin (2018 [1975], p. 236), “[...] qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos.” Isto evidencia a importância do conceito de cronotopo para esta pesquisa, que contempla tanto o grande cronotopo, ao abordar os documentos e leis educacionais sobre questões raciais e os editais e guias do PNLD ao longo de 40 anos, quanto o pequeno cronotopo, presente em cada momento da análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa. O cronotopo, portanto, oferece uma “chave” para entender as interações entre o tempo e o espaço e os discursos educacionais,

não apenas no contexto macro das políticas públicas e suas transformações ao longo do tempo, mas também nas especificidades presentes nas interações discursivas, que se configuram e ressignificam constantemente.

Assim, encerramos a apresentação do nosso referencial teórico embasado na concepção de linguagem e na perspectiva dialógica desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. Os conceitos discutidos nessa seção constituem as lentes teóricas com as quais olhamos para os discursos da branquitude materializados nos livros didáticos de Língua Portuguesa. A partir disso, passamos para a seção seguinte, que aborda a fundamentação dos estudos raciais com os quais estabelecemos um diálogo, principalmente no que diz respeito aos conceitos de raça, branquitude e racismo.

4 ESTRADA SINUOSA: RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE

Os brancos, em sua maioria, ao não se reconhecerem como parte essencial nas desigualdades raciais, não as associam à história branca vivida no país e ao racismo.
(Cida Bento, 2022).

Durante toda a nossa vida, somos socializados a partir de questões raciais. Desde a infância, as crianças aprendem a observar e classificar as pessoas com base em suas características fenotípicas. Partindo do pressuposto de que todas as pessoas possuem características fenotípicas únicas, não haveria problema se essas características não fossem agrupadas de maneira hierarquizada. A hierarquização das diferenças raciais desencadeia desigualdades sociais e privilégios, especialmente no que diz respeito à posição social dos brancos.

Embora não existam raças do ponto de vista científico, biológico ou genético, o conceito de raça foi criado social, cultural e discursivamente ao longo da história, associado a um projeto de poder. Nesse processo, a figura do branco se consolida como norma, em oposição a outros, os racializados. Para aprofundarmos a compreensão da formação da ideia de raça e suas diferentes concepções ao longo do tempo, em 4.1, “Raça e racismo”, recorreremos principalmente aos estudos de Kabengele Munanga, Achille Mbembe e Michael Omi e Howard Winant, que oferecem contribuições importantes para a compreensão da raça como uma construção social, ideológica e política. A obra de Frantz Fanon, por sua vez, permite que pensemos a dimensão psicossocial dessa construção, enquanto W.E.B. Du Bois amplia a compreensão da branquitude como um projeto de poder e controle.

Neste trabalho, defendemos que a raça é uma categoria política e social, e que o racismo é uma consequência direta dessa construção, estando intimamente relacionado à branquitude. O racismo não opera apenas nas instituições, mas também nas relações interpessoais, naturalizando desigualdades e privilégios. Nesse sentido, a branquitude, em 4.2, “Branquitude e racismo”, será abordada como uma categoria relacionada ao racismo, que se manifesta de forma invisível e silenciosa na manutenção de privilégios simbólicos e materiais, favorecendo as pessoas brancas.

Para isso, baseamo-nos nas reflexões de autoras como Djamila Ribeiro, Cida Bento e Lia Vainer Schucman, que ao analisarem o conceito de branquitude no contexto

brasileiro, aprofundam a reflexão sobre a invisibilidade da branquitude e seu papel na manutenção das desigualdades raciais. Para estabelecermos conexões com a seção 3, “Marcos teóricos: conceitos fundantes acerca da linguagem”, em que apresentamos nossa concepção de linguagem e de sujeito, retomaremos alguns conceitos bakhtinianos, principalmente o de ideologia, que possibilitam diálogos com as reflexões sobre raça, racismo e branquitude desta seção. Gabriel Nascimento, a partir do seu conceito de “racismo linguístico”, também nos ajuda a realizar essa ponte.

Como já mencionado na introdução deste trabalho, nosso foco é analisar os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Um dos pontos de partida dessa análise é a questão: o que significa ser branco? Para respondermos a essa pergunta à luz da historicidade da construção do “ser branco”, é necessário explicitar a construção do conceito de raça, que, ao longo do tempo, foi sendo moldado e instrumentalizado por diversos discursos sociais, políticos e culturais.

4.1 RAÇA E RACISMO

Abordar a categoria de pesquisa *raça* não é uma tarefa simples, pois se trata de um conceito complexo, imerso em questões de poder, hierarquia, política, história e cultura. Raça não é um termo fixo e estanque, já que é uma construção social e discursiva que se transforma ao longo do tempo e do espaço, sendo marcada por diferentes cronotopos e por fatores que envolvem as relações sociais e pessoais. Esse caráter dinâmico e contextualizado da raça exige reflexões críticas sobre sua manifestação nas diversas esferas da vida social. Portanto, nesta subseção, apresentamos as escolhas teóricas (e as reflexões que advêm delas) que orientam este trabalho, conscientes de que abordamos um recorte específico, dentre as produções intelectuais sobre a temática racial no Brasil e no mundo.

Munanga, em *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia* (2004, s/p), pontua que em 1684 o francês François Bernier trouxe o sentido moderno da palavra, utilizada “[...] para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raça”. Neste primeiro momento, os sentidos do conceito foram transportados da botânica e da zoologia, indicando a “pureza” do sangue de determinados grupos em relação a outros como justificativa para relações de dominação.

No século XV, a descoberta europeia da existência de outros povos colocou em dúvida a quem seria reconhecido o abono da humanidade. Para Omi e Winant, no capítulo 4 de *Racial formation in the United States*¹⁸ (Omi; Winant, 2015, p. 106), “Desde que o encontro histórico dos hemisférios e o início da escravização transatlântica foram os atos fundamentais da criação da raça, uma vez que lançaram um processo histórico global e mundial de ‘constituição de pessoas’ que constituiu o mundo moderno, a raça tornou-se o modelo de tanto a diferença quanto a desigualdade”. No entanto, fazia-se necessário encontrar defesa, fundamento e explicação para a barbárie da escravização. Algo que conseguisse incutir no pensamento da época que não era condenável o que viria a ser uma das maiores violências da história

As explicações criadas pautaram-se até o século XVII em bases teológicas, utilizando textos das escrituras, como o mito dos três Reis Magos, Melchior, Gaspar e Baltazar, representando três raças: a semítica, a branca europeia e a negra. No velho testamento, uma passagem conhecida como “O mito de Cam” foi o bojo teológico para justificar a escravização de pessoas negras do continente africano. Os três filhos de Noé seriam os representantes das três raças humanas, sendo Jafé o representante da raça branca, Sem, da raça amarela e Cam, da raça negra. Na história, em Gênesis 9:25, após o dilúvio, certo dia Noé se embriagou e acabou dormindo nu. Ao encontrar o pai naquele estado, Cam teria feito comentários sobre o pai com seus irmãos, o que despertou a ira de Noé, de modo que amaldiçoou o filho que dele zombara dizendo: “Maldito seja Canaã, servo dos servos será de seus irmãos”. Os descendentes de Cam estariam fadados à escravidão pela maldição de Noé. Eis uma justificativa religiosa para uma das maiores atrocidades da história da humanidade. Do mito de Cam derivam outros discursos que se sustentam até os dias atuais em algumas religiões, como o olhar para África como um continente demoníaco, amaldiçoado por Deus (Munanga, 2004).

Em termos práticos e distantes do mito religioso, a descoberta por parte dos europeus de um novo mundo, cheio de riquezas e de possibilidades de exploração, possibilitou, nas palavras de Omi e Winant “[...] o advento de uma estrutura social consolidada de exploração, apropriação, dominação e significação. A sua representação, primeiro em termos religiosos, mas depois em termos científicos e políticos, deu início à

¹⁸ Tradução do capítulo por Lia Vainer Schucman, disponibilizada na disciplina de Estudos e pesquisas em relações raciais no Brasil contemporâneo.

consciência racial moderna. Foi a inauguração da racialização em uma escala histórica mundial” (Omi; Winant, 2015, p. 114).

Com a chegada do “século das luzes” (XVIII) o debate em torno de quem eram esses “outros” é retomado, mas por outra perspectiva. Evidenciando um pensamento racional, é resgatado o conceito de raça baseado nas ciências naturais para tentar entender a variabilidade humana. As justificativas religiosas deram lugar às científicas (ou pseudocientíficas, como veremos posteriormente), embora as primeiras não tenham chegado a ser totalmente eliminadas.

Para Munanga (2004, s/p), classificar “é um dado da unidade do espírito humano”. A classificação por si só não consiste em um problema, visto que contempla a necessidade de observação e organização das coisas do mundo. Diferenciamos objetos de seres humanos e seres humanos de animais. Dentre os animais há diferenças significativas que facilmente não passam despercebidas. Ainda para Munanga: “Em qualquer operação de classificação, é preciso primeiramente estabelecer alguns critérios objetivos com base na diferença e semelhança. No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças” (2004, s/p). Para Omi e Winant (2015, p. 115), neste contexto, “[...] a exploração racialmente organizada na forma de escravidão, a expansão de colônias e a expulsão contínua de povos nativos eram ao mesmo tempo necessárias e difíceis de justificar”. Para um problema, uma solução, o desenvolvimento do racismo científico, condizente com a era “iluminada”. Ao mesmo tempo em que filósofos e intelectuais defendiam a doutrina dos “direitos do homem”, movimentavam-se em contorcionismos retóricos e epistemológicos para determinar o que era um homem, logo, um ser humano. Frenologia, craniometria, evolução das espécies são exemplos da busca científica pela justificativa do domínio racial.

A ideia de uma humanidade dividida em três raças, sendo a branca, a negra e a amarela, adentra a pós-modernidade e persiste no imaginário coletivo. Ou seja, uma sociedade dividida e organizada a partir do grau de concentração de melanina na pele. A este critério, no século XIX, foram acrescidos outros, como formato do nariz, queixo, crânio, de modo a aperfeiçoar a classificação. A segunda origem do racismo vem daí, de uma perspectiva com base biológica que tentou fundamentar cientificamente a existência do racismo. No final do século XIX e início do século XX tivemos o auge do

determinismo racial, que sustentaria o movimento eugenista. A eugenia¹⁹ foi lançada por Francis Galton, primo de Charles Darwin, com fortes impactos na Europa, nos Estados Unidos e até no Brasil, com algumas peculiaridades. Um dos principais defensores da eugenia no país foi o médico Renato Ferraz Kehl, que organizou associações eugênicas²⁰ e deixou uma vasta obra sobre o tema.

A eugenia vai participar da construção dos discursos sobre raça que se fazem presentes no imaginário atual. No Brasil, encontra entusiastas de várias áreas que viam na eugenia a possibilidade de desenvolvimento do país. Ao desenvolvimento foi associada a ideia de uma nação branca de descendência europeia. Mas dentro da realidade brasileira um problema se impôs: como realizar a “higiene social” de modo a exterminar todos aqueles que não se enquadravam no ideal eugênico, como pretos, imigrantes asiáticos e pessoas com deficiências de todos os tipos? O extermínio, dadas as particularidades da população brasileira, colocou-se como uma alternativa difícil de ser colocada em prática. Dessa forma, no Brasil, desenvolve-se uma “eugenia à brasileira”, que, em termos práticos, se configura como um projeto de branqueamento da população através da miscigenação. Com as políticas de incentivo à imigração de europeus para o país, intentava-se não apenas a chegada de mão de obra, mas também o branqueamento via mestiçagem (Góes, 2015). Para Glenda Cristina Valim de Melo, Paulo Melgaço Silva Júnior e Anderson Andrade Marques, em artigo intitulado *Discursos sobre raça: quando as teorias queer nos ajudam a interrogar a norma*:

Esse projeto de embranquecimento partia do pressuposto de que raças não brancas eram inferiores e de que a miscigenação era um enfraquecimento da raça branca. Então, para combater a visão negativa que o exterior tinha do

¹⁹ Na dissertação de mestrado de Weber Lopes Góes, intitulada *Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl*, há a seguinte definição: “A eugenia seria o estudo para o melhor cultivo da ‘raça’. O termo eugenia é oriundo do inglês eugenics, a partir do grego eugénēs, que significa ‘bem nascido’. Etimologicamente, o eugenismo (ou eugenia) é a ciência dos bons nascimentos; fundamentada na Matemática e Biologia, tinha como cerne identificar os ‘melhores’ membros e estimular a sua reprodução e, ao mesmo tempo, diagnosticar os ‘degenerados’ e evitar a sua multiplicação” (Góes, 2015, p.38). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/810b752b-7876-4f52-b7db-3522af8af093/content>. Acesso 19 jan. 2024.

²⁰ A Sociedade eugênica de São Paulo possuía entre seus membros nomes como “Arnaldo Vieira de Carvalho (fundador da Faculdade de Medicina de São Paulo, que dá nome à Avenida Dr. Arnaldo, em São Paulo), Vital Brazil Mineiro da Campanha (fundador do Instituto Butantan, cujo endereço atual é Avenida Vital Brazil, nº 1500), Arthur Neiva (sanitarista e também nome de rua), Franco da Rocha (psiquiatra e nome de cidade) e Monteiro Lobato. O escritor do Sítio do Pica-Pau Amarelo patrocinou as primeiras publicações do movimento, imprimindo ele mesmo os Annaes de Eugenia, lançados em 1919” (Geledés, 2020). Disponível em: https://www.geledes.org.br/racismo-disfarcado-de-ciencia-como-foi-a-eugenia-no-brasil/?amp=1&gclid=Cj0KCQiA2KitBhCIARIsAPPMEhK6ktYowy7k_t1L_31tTTaVIY7f9pRMzA4W1Mwj0CRvyKjECGx8ZLoaAm6eEALw_wcB. Acesso em 19 jan. 2024.

Brasil, decorrente da sua grande miscigenação, se iniciou uma campanha política e científica de apresentar a miscigenação como algo positivo para a população brasileira, já que em algum momento, especificamente desde o processo de abolição, a miscigenação embranqueceria a população brasileira (Melo; Júnior; Marques, 2022, p. 318).

Os autores apontam o projeto de branqueamento da população como uma ideologia baseada no prevaletimento da brancura à negritude em relação aos aspectos fenotípicos, o que proporcionaria “[...] um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras” (Melo; Júnior, Marques, 2022, p. 318). Dada a realidade, fica evidente o contorcionismo ideológico necessário para colocar em prática o projeto de branqueamento, bem como inculcá-lo no imaginário social. Também chamam a atenção para a forma como os mecanismos de branqueamento da população brasileira “[...] se disfarçam a todo momento de discursos legalistas criativos” (Melo; Júnior, Marques, 2022, p. 319)., assimilados acriticamente por grande parte da população. Essa facilidade destacada pelos autores pode ser observada pela dificuldade em desconstruir tais discursos, visto que passados praticamente 100 anos ainda circulam em diferentes esferas. Para Kassandra Muniz:

Aqui, como em outros países da América Latina, a ideologização da miscigenação veio para ocultar, suplantar, destruir a perspectiva de uma sociedade pluriétnica e plurirracial, pautada no respeito mútuo e no objetivo comum de um mundo melhor para todos e todas. Adotamos um modelo integracionista que serviu não para realmente promover a interação entre as raças, mas para apagar a participação política, cultural e intelectual entre, principalmente, a negra e a indígena (Muniz, 2016, p.780).

Da miscigenação da população brasileira chegamos a um marcante constituinte do imaginário racial no país: a democracia racial. Em 1933, o pernambucano Gilberto Freyre publica *Casa grande e senzala*, obra que viria a revolucionar a antropologia brasileira ao descrever as peculiaridades da mestiçagem no país. Sem negar a importância da obra à luz de seu tempo, do ponto de vista contemporâneo, possui ambiguidades, já que reconhece o racismo, mas concorda com algumas teorias positivistas da época. Não endossa a narrativa hegemônica de superioridade, mas defende algumas características comportamentais como hereditárias, uma tentativa biológica de justificar determinados aspectos do povo brasileiro.

Em um período em que o Brasil vivenciava a criação de uma identidade nacional no governo de Getúlio Vargas, Freyre inventa um horizonte ético-político que vislumbramos até hoje: a democracia racial. Diferentemente dos ideais eugenistas, o autor

positiva a mestiçagem, de modo que a presença do indígena, do negro e do colonizador europeu não são pensadas, principalmente, pelo conceito de raça e meio, mas por um viés cultural. Para Melo, Júnior e Marques:

A partir da década de 1930, toma conta do contexto social brasileiro o mito de democracia racial, propagado a partir de uma ideologia de “nacionalidade morena”, corroborado de maneira muito forte pela integração social do negro, que ocorreu a partir da subordinação, e pela necessidade de impor uma unidade nacional e contornar o problema social (Melo; Júnior; Marques, 2022, p. 318-319).

A ideia de convivência harmônica entre as raças está na base de sustentação da negação do racismo. Para o historiador Petrônio Domingues (2005, p. 116), a democracia racial consiste em “[...] um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação”. Ora, onde não há racismo não há necessidade de desenvolvimento de políticas de igualdade. A negação da existência do preconceito racial no Brasil foi, e ainda é, responsável pela sua permanência e perpetuação, já que não é possível combater o que não existe. A negação oculta tanto o conflito racial quanto as desigualdades sociais decorrentes dele. Para Gomes, o discurso da democracia racial é violento:

Há uma perversidade nesse discurso, pois ele encobre a violência colonial e o racismo na vida e na trajetória das pessoas negras no Brasil, desde a invasão do continente africano e o chamado tráfico negreiro. Ao advogar uma suposta harmonia racial, o mito da democracia racial acaba culpabilizando os próprios negros e negras pela sua situação de exploração e racismo (Gomes, 2019, p.117).

A partir das palavras de Gomes, podemos dizer que o mito da democracia racial é mais uma das engrenagens que funcionam como naturalização das desigualdades e dos preconceitos raciais. Ao revelar que este mito é mais um tipo de violência, Gomes nos mostra como os discursos são capazes de ferir e, como vem defendendo Glenda Cristina Valin de Melo nas suas pesquisas a partir da teoria de performatividade, como os discursos são ações e como com eles fazemos coisas. Não há, dessa forma, a separação entre a linguagem e a ação concreta, já que a linguagem é uma ação concreta no mundo, uma das mais poderosas. Ainda para Gomes, há diversas micro-práticas discursivas violentas no cotidiano, na vida política e, inclusive, nas universidades. Por isso, sabemos que elas estão no livro didático, mas o que nos instiga é saber de que modo se discursivizam, já que este é um lugar onde há uma regulamentação que proíbe tais

práticas. Essas micro-práticas discursivas possuem força tamanha que são introjetadas e repetidas por negros e brancos, mesmo que seus efeitos não sejam os mesmos em um e outro. Também possuem como efeito o enfraquecimento da luta antirracista, pois não há necessidade de combater aquilo que não existe.

Para além da popularidade da obra de Freyre, outros fatores contribuíram para a forte efetivação do mito da democracia racial. Para Domingues, a gênese do mito da democracia racial remonta ao século XIX, sendo impulsionada: “a) pela literatura produzida pelos viajantes que visitaram o país; b) pela produção da elite intelectual e política; c) pela direção do movimento abolicionista institucionalizado; d) pelo processo de mestiçagem”. Com relação à contribuição para o reforço no mito no pós-abolição até 1930, responsabiliza: “a) a “imprensa negra”²¹; b) o relacionamento de aparente integração dos negros com os imigrantes; c) o legado da mentalidade paternalista de um setor da elite tradicional; d) o movimento comunista; e) a tradição de comparar o sistema racial brasileiro ao estadunidense” (Domingues, 2005, p. 119).

A comparação entre as questões raciais no Brasil e nos Estados Unidos é um exemplo. Por terem os EUA uma declarada política segregacionista, ao serem comparados os dois países, advinha a falsa impressão de que no Brasil a segregação não existia, deixando-a velada e, portanto, permanente. O fato de não haver segregação institucionalizada no Brasil (pelo menos não como nos EUA, já que ao longo da história várias leis endossaram a exclusão) não impediu que ela existisse. Outro fator foi a confusão, inclusive entre setores comunistas, entre diferenças de classe e diferenças raciais, desconsiderando a inter-relação existente.

Ainda de acordo com Melo, Júnior e Marques (2022, p. 320), durante a ditadura de 1964 a 1985 o discurso da miscigenação foi elaborado e vendido como um atrativo turístico, em que a mulher miscigenada brasileira foi transformada em um “ponto turístico” a ser visitado. Este discurso foi inclusive institucionalizado em um órgão governamental, o Instituto Brasileiro de Turismo (Embratur), em que não foram poupadas imagens de mulheres negras, seminuas, em cartazes que convidavam os estrangeiros a desfrutar das “belezas naturais” do país. Assim sendo, apesar de Freyre não nomear de democracia racial, sua racionalização teórica sobre as relações raciais no Brasil impulsionou o processo de apagamento das mazelas advindas das diferenças raciais e

²¹ Domingos utiliza o termo “imprensa negra”, entre aspas, para referir-se aos jornais alternativos que surgiram em São Paulo no pós-abolição, produzidos por negros e dirigidos à comunidade negra.

respaldou no imaginário social a ideologia de convivência harmoniosa entre as diferentes raças.

Feitas algumas considerações sobre a perspectiva cultural da raça, passamos a perspectiva sociológica, ou seja, a ideia de raça como construção social. Para tal, respaldamo-nos no já mencionado capítulo de *Racial formation in the United States*, de Omi e Winant. Esta perspectiva considera que as relações de poder estão no cerne da construção social da raça, de modo que a ideia de raça funciona por ter surgido em um contexto em que havia, como sempre, necessidade de se justificar a dominação. Seja por justificativas religiosas, biológicas ou culturais, a constituição da raça é uma formação ligada a projetos raciais e a relações raciais hierárquicas, uma estratificação para justificar as desigualdades raciais. Como consequência, a estratificação da raça impossibilita a mobilidade social, com barreiras simbólicas intransponíveis.

Mbembe, em *Crítica da razão negra* (2014), expõe que o pensamento europeu sempre abordou a identidade não no sentido de pertença mútua a um mesmo mundo, mas em processo desigual, em que tudo aquilo que não se parecesse consigo mesmo, que não estivesse no horizonte de seu espelho, reduzia-se a uma condição de inferioridade, objetificação e negação, subordinando o “outro” à sua própria visão de humanidade e estabelecendo uma posição de valor entre as identidades. Para ele, “Funcionando simultaneamente como categoria originária, material e fantasmagórica, a raça tem estado, no decorrer dos séculos precedentes, na origem de inúmeras catástrofes, e terá sido a causa de devastações físicas inauditas e de incalculáveis crimes e carnificinas”. Mbembe destaca três momentos biográficos deste conjunto: primeiro, o tráfico negreiro (século XV a XIX); segundo, o acesso à escrita (final do século XVIII), quando os negros conseguiram articular a linguagem para si, reivindicando *status* de sujeitos no mundo; e o terceiro (início do século XXI), em que todos os acontecimentos e todas as situações do mundo vivo (podem) deter um valor de mercado (Mbembe, 2014, p. 12-14). Ainda, para o autor, é da potencial fusão do capitalismo e do animismo que resultam algumas consequências determinantes para a nossa compreensão sobre raça e racismo. Neste cenário, há vidas descartáveis e vidas protegidas por privilégios e *status*, como nos mostram Omi e Winant:

A raça é um princípio organizador fundamental da estratificação social. Influenciou a definição de direitos e privilégios, a distribuição de recursos e as ideologias e práticas de subordinação e opressão. O conceito de raça como marcador de diferença permeou todas as formas de relações sociais. É um modelo para os processos de marginalização que continuam a moldar as

estruturas sociais bem como as psiques coletivas e individuais (Omi; Winant, 2015, p. 107).

Omi e Winant abordam raça como um conceito flutuante, cheio de confusões e contradições, das quais derivam consequências não intencionais. Categorizar pessoas por meio de definições do Estado, mudanças históricas no conhecimento científico e humano vão movimentando a definição de raça, evocada “[...] para justificar estruturas de desigualdades, tratamento diferenciado, status subordinado e, em alguns casos, conflito violento e guerra” (Omi; Winant, 2015, p. 105).

A definição de raça e a forma como é empregada são essenciais para se pensar a criação de conceitos sobre diferença, hierarquização e marginalização: “O processo de formação da raça e suas reverberações em toda a ordem social é o que chamamos de *formação racial*. Definimos formação racial como *o processo sócio-histórico pelo qual as identidades raciais são criadas, vividas, transformadas e destruídas*” (Omi; Winant, 2015, p. 109). Para apresentar a teoria da formação racial, Omi e Winant fazem uso de conceitos que, a seu ver, são as etapas que a constituem, sendo elas: *racialização, projetos raciais, racismo, política racial, despotismo racial, democracia racial e hegemonia racial*.

Para explicar racialização, os sociólogos endossam as críticas à raça como uma categoria social objetiva, ou seja, baseada nas diferenças biológicas; e raça como uma categoria social ilusória, entendida como uma construção ideológica apenas, e, portanto, irreal:

Raça é um conceito que significa e simboliza conflitos e interesses sociais ao se referir a diferentes tipos de corpos humanos. Embora o conceito de raça invoque características humanas aparentemente baseadas na biologia (os chamados fenótipos), a seleção dessas características humanas particulares para fins de significação racial é sempre e necessariamente um processo social e histórico (Omi; Winant, 2015, p. 110).

Classificar seres humanos com base no fenótipo, dessa forma, é totalmente arbitrário. Ser arbitrário, no entanto, não quer dizer que não esteja fundado por uma determinada ideologia. Sendo assim, a partir da leitura visual das características físicas que constituem os corpos, a esses se atribuem sentidos que desencadeiam interpretações sobre sexualidade, inteligência e habilidades das pessoas racialmente identificadas.

Desse modo, a partir do conceito de raça pessoas são racializadas, pois: “Raça é um conceito, uma representação ou significação de identidade que se refere a diferentes tipos de corpos humanos, aos marcadores corporais fenotípicos percebidos da diferença

e aos significados e práticas sociais que são atribuídas a essas diferenças” (Omi; Winant, 2015, p. 111). Nesse processo, são as características físicas somadas a suas interpretações que desencadeiam justificativas para a diferenciação social, elemento constitutivo do que se chama “racialização”. Por racialização Omi e Winant definem “*a extensão do significado racial a uma relação, prática social ou grupo previamente racialmente não classificado*” (2015, p. 111).

Nascimento (2019, p. 44-47), em capítulo dedicado a intelectuais negros que falam da relação entre linguagem e racismo, cita Mbembe para dizer que a racialização do corpo negro cria a “manifestação da questão da raça”. Para o autor, no processo de racialização se criam duas figuras, em que uma é submetida às condições da raça e a outra dela se desresponsabiliza. Essa desresponsabilização é uma das características da branquitude, que se utiliza do processo de racialização do outro (sempre o outro) e que é, ao mesmo tempo, a beneficiária dos seus efeitos. Então, recebe os “louros” do seu feito, mas nega-se a assumir a autoria.

Mbembe, no capítulo 1, *A questão da raça*, em *Crítica da razão negra* (2014), defende que, historicamente, pessoas de origem africana foram transformadas em coisa, em objeto, em mercadoria. O intelectual camaronês também nos possibilita, por meio de suas reflexões, pensarmos na relação entre o eu e o outro no processo de construção da desumanização do outro e de tudo que a ele se relaciona. Se o branco impõe-se como “eu”, quem seria o “outro”? Mbembe responde:

O Resto – figura, se o for, do dissemelhante, da diferença e do poder puro do negativo – constituía a manifestação por excelência da existência objetal. A África, de um modo geral, e o Negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limita. [...] o Ngero, em particular, era o exemplo total deste ser outro, fortemente trabalhado pelo vazio, e cujo negativo acabava por penetrar todos os momentos da existência – a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo (Mbembe, 2014, p.28).

A partir de Bakhtin (2017 [1986]), em relação com Mbembe (2014), trazemos a alteridade desta relação. Para Bakhtin o eu é tão centro de valor como o outro na relação dialógica que se estabelece na constituição dos sujeitos. Entretanto, ao considerar o poder da ideologia dominante, a relação de poder se impõe na alteridade, já que pelo olhar exotópico o eu valoriza axiologicamente o outro. Mbembe, ao olhar para essa relação por um viés racial, expõe as desigualdades que se impõem. Para ele, a branquitude ao procurar responder “quem é?” esse outro, coloca-se como o centro de valor, ao mesmo tempo em que diminui tudo o que lhe é fora de si:

Procurando responder à questão <Quem é?>, esforça-se por nomear uma realidade que lhe é exterior e que ele tende a situar relativamente a um eu tido como centro de qualquer significação. A partir desta posição, tudo o que não é idêntico a si, apenas pode ser anormal (Mbembe, 2014, p. 58).

A partir de Mbembe e Bakhtin podemos pensar no quanto a branquitude não trata o outro como interlocutor igual, mas como um objeto a ser subjugado. Em um contexto racial colonial, a alteridade é transformada em uma relação de dominação e de poder, onde o outro é definido por sua diferença e inferioridade. Esse processo de subordinação e objetificação não é uma construção natural, mas uma imposição social e ideológica que é reforçada ao longo da história.

As pesquisas desenvolvidas entre o final do século XX e o início do século XXI reforçaram a definição de raça como uma construção social. Com os avanços da genética humana foram descobertos grupos de sangue, doenças hereditárias, fatores na hemoglobina, entre outros critérios químicos determinantes. Iniciado formalmente em 1990, o Projeto Genoma Humano foi uma grandiosa pesquisa científica que contou com a participação de cientistas de 18 países. Dentre os resultados e conclusões encontrados foi descoberto que o genoma humano possui 3,2 bilhões de nucleotídeos e que a sequência deles é 99,9% igual entre todas as pessoas. Em outras palavras, com o rastreamento e o sequenciamento genético de 94% do DNA humano, comprovou-se a não existência de raças humanas. Exemplificando, um angolano e um moçambicano são tão próximos geneticamente quanto o são de um português.

De acordo com Omi e Winant: “Após o lançamento do Projeto Genoma Humano, por exemplo, os geneticistas se engajaram em um vigoroso debate sobre se raça é um conceito genético útil e significativo. Mas eles não podem se livrar dele. A noção de raça como uma ‘categoria biológica’ discernível não foi relegada à proverbial lata de lixo da história” (Omi, Winant, 2015, p. 117). Então, mesmo que raça não exista como diferença biológica, existe como marcador social das diferenças.

Se, por um lado, a ciência comprovou a não existência de raças biológicas, por outro, o conceito de raça como uma construção social permanece presente, atribuindo qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais de acordo com características físicas. Para Munanga (2004, s/p), “[...] o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação”. Dessa forma, as diferenças fenotípicas continuam no imaginário popular remetendo a

diferenças raciais e sustentando os preconceitos que delas advém, como o racismo. Por isso, entendemos raça como um conceito, “[...] como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão” (Munanga, 2004, s/p).

Omi e Winant aproximam a questão racial da política ao argumentarem “[...] que a raça é agora um fenômeno político” (Omi; Winant, 2015, p. 120). Não é a primeira vez que historicamente raça é considerada uma categoria social e política. Max Weber, Du Bois, Franz Boas são exemplos de intelectuais citados pelos autores que rejeitaram a aproximação entre raça, ciência e biologia e trouxeram concepções sócio-históricas para a questão. Tais discussões e posições não se limitaram ao campo intelectual, já que as lutas políticas das pessoas negras por direitos civis, anticolonialismo, entre outras pautas estruturais e culturais colocaram em direta relação dialógica raça e política. Outro partícipe dessa relação é o Estado, já que “[...] exerce um enorme poder de definição do que é raça. Por meio de seus poderes de classificação racial, o estado molda fundamentalmente o status social de uma pessoa” (Omi; Winant, 2015, p. 121). Para Mbbembe (2014, p. 71), “[...] a raça é, simultaneamente, ideologia e tecnologia de governo”. Ou seja, a raça não apenas estrutura as relações sociais, mas também funciona como um mecanismo de controle e dominação, moldando as práticas sociais e políticas do Estado.

A raça, então, é um ponto de interseção entre as estruturas sociais e as representações culturais. Como Omi e Winant (2015, p. 124) destacam: “A raça é uma ‘encruzilhada’ onde a estrutura social e a representação cultural se encontram”. Assim, a construção social da raça envolve as ações do Estado e as representações culturais que são refletidas e refratadas por ele. Com esta reflexão, Omi e Winant desenvolvem a concepção de *Projetos Raciais*. Para os autores, é impossível compreender raça apenas sob uma dessas dimensões analíticas, já que qualquer que seja o recorte, ele abrigará em seu âmago a relação entre os fenômenos estruturais e os sistemas culturais de significação. Raça não é um mero conceito ou ideia descolada da estrutura social. Compreender um indivíduo racializado é identificá-lo:

[...] dentro de um conjunto social e historicamente demarcado de fronteiras demográficas e culturais, atividades estatais, ‘oportunidades de vida’ e tropos de identidade/diferença/(des)igualdade. A raça é tanto uma estrutura social/histórica quanto um conjunto de significantes acumulados que permeiam identidades individuais e coletivas, informam práticas sociais, moldam instituições e comunidades, demarcam fronteiras sociais e organizam a distribuição de recursos (Omi; Winant, 2015, p. 125).

Em outras palavras, em diálogo com nosso referencial teórico bakhtiniano, a raça reflete e refrata a sociedade e a sociedade reflete e refrata a raça, tanto no âmbito da experiência cotidiana e das interações pessoais quanto das atividades estatais e das ações coletivas. Nesse processo, dos projetos raciais advêm ideologias que conectam os vínculos estruturais e significativos, ou seja, os projetos raciais se desenvolvem tanto na ideologia do cotidiano quanto na ideologia formalizada. A forma como interpretamos os significados de raça está embebida dessas ideologias. Por *projeto racial*, Omi e Winant assim o definem:

Um projeto racial é simultaneamente uma interpretação, representação ou explicação de identidades e significados raciais particulares. Projetos raciais conectam o que raça significa em uma determinada prática discursiva ou ideológica e as maneiras pelas quais as estruturas sociais e as experiências cotidianas são organizadas racialmente, com base nesse significado. Projetos raciais são tentativas tanto de moldar as maneiras pelas quais as estruturas sociais são racialmente significadas quanto as maneiras pelas quais os significados raciais são incorporados nas estruturas sociais (Omi; Winant, 2015, p. 125, negrito grifo nosso).

Os projetos raciais atuam sobre os sujeitos individualmente e sobre a coletividade, pois estão na mídia, nas instituições públicas, nos dominantes e dominados, nos que subjagam e nos que estão subjugados. Leis restritivas de direitos civis, sistema carcerário, segmentação entre “o morro e o asfalto”, a revista realizada por um policial, uma mulher negra que se nega a ceder o lugar no ônibus para uma pessoa branca, a decisão de usar um turbante ou tranças nos cabelos são alguns exemplos de projetos raciais.

A teoria da formação racial sugere que a sociedade está repleta de projetos raciais, grandes e pequenos, aos quais todos estão sujeitos. Essa “sujeição” racial é essencialmente ideológica. Todo mundo aprende alguma combinação, alguma versão, das regras de classificação racial e de sua própria identidade racial, muitas vezes sem ensino óbvio ou inculcação consciente. Assim, estamos inseridos em uma estrutura social abrangentemente racializada. A raça se torna “senso comum” – uma maneira de compreender, explicar e agir no mundo. Uma vasta teia de projetos raciais faz a mediação entre os meios discursivos ou representacionais nos quais a raça é identificada e significada, por um lado, e os meios institucionais e organizacionais, formas tradicionais em que é rotinizada e padronizada, por outro. A interação e acúmulo desses projetos são o cerne do processo de formação racial (Omi; Winant, 2015, p. 127).

Atentar para a forma como percebemos a raça no cotidiano é uma forma de compreender como os projetos raciais operam. E a forma como percebemos a raça está relacionada aos estereótipos que possuímos sobre ela. “Negros são bons no esporte, na dança, na música”, são alguns exemplos. O conflito se instaura quando as noções pré-

concebidas são confrontadas, como quando encontramos no consultório médico, atrás da mesa, um homem negro, ou quando uma mulher negra se torna reitora de uma das maiores universidades do mundo:

Toda gama de estereótipos raciais atesta a forma como uma estrutura social racializada molda a experiência racial e socializa os significados raciais. A análise dos estereótipos predominantes revela o vínculo sempre presente e já ativo entre nossa visão da estrutura social – sua demografia, suas leis, seus costumes, suas ameaças – e nossa concepção do que significa raça (Omi; Winant, 2015, p. 126).

Como consequência da ideia de raça como uma categoria que hierarquiza, divide e subjuga e dá privilégios relaciona-se o conceito de racismo. Raça e racismo não são a mesma coisa, mas a própria existência do racismo na sociedade comprova a existência da raça no imaginário social. Para Munanga:

Com base nas relações entre “raça e “racismo”, **o racismo seria teoricamente uma ideologia** essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (Munanga, 2004, s/p, grifo nosso).

Em linhas gerais, a partir da definição de racismo exposta por Munanga, podemos dizer que o racismo é a ideia de que são as características físicas de um grupo que determinam seu comportamento, pensamentos e ações. Outra faceta do racismo diz respeito ao fato de ações individuais serem atribuídas ao grupo. Dessa forma, retira-se a subjetividade, a individualidade e, conseqüentemente, a humanidade dessas pessoas. Não raro encontramos generalizações, como, por exemplo, a referência ao gingado das pessoas negras. Outro exemplo é quando uma pessoa negra é impelida a falar sobre todas as pessoas negras sobre um determinado tema, em falas como “você, como negro, o que acha disso?”. Percebe-se a generalização quando o contrário não acontece com pessoas brancas, que não respondem coletivamente por todas as pessoas com as quais se identificam fenotipicamente. Mbembe aprofunda a reflexão sobre a relação entre raça e racismo:

[...] não basta afirmar que a raça é um complexo de microdeterminações, um efeito interno de olhar do outro e uma manifestação de crenças e desejos tão insaciáveis como inconfessáveis. Por um lado, raça e racismo fazem parte de processos centrais do inconsciente, relacionando-se com as vicissitudes do desejo humano – apetite, afectos, paixões e medos. [...] Por outro, a raça não decorre unicamente de um efeito de percepção. Não diz respeito unicamente

ao mundo de sensações. É também uma maneira de estabelecer e de afirmar força e, sobretudo, uma realidade especular e uma força instintiva. Para que possa operar enquanto afecto, instinto e *speculum*, a raça tem de transformar-se em imagem, forma, superfície, figura e, sobretudo, imaginário (Mbembe, 2014, p. 65).

Assim, Mbembe argumenta que raça não é simplesmente uma construção social, mas algo que se liga profundamente ao inconsciente humano, envolvendo diferentes sentimentos e sensações, entrando no imaginário coletivo, influenciando tanto a maneira que as pessoas relacionam-se entre si quanto as relações de poder, força e dominação sociais. Tudo isso demonstra o funcionamento da ideologia dominante. Desse modo, a raça é uma construção simbólica, inserida na subjetividade, que promovida ao imaginário social transforma-se em um mecanismo de identidade e poder.

Comumente o racismo é associado a atitudes extremas, em que se evidencia o ódio racial. Nessa perspectiva, o racista é sempre o outro, explicitando uma dificuldade em localizar nos atos e pensamentos cotidianos mais comuns a maneira pela qual a formação racial atravessa a todos. Sendo o racismo um elemento constituinte da sociedade, ele também constitui os sujeitos, de maneiras distintas, se são eles negros ou brancos. De acordo com Omi e Winant,

Atos racistas são vistos como “crimes passionais” – atos anormais, incomuns e irracionais que popularmente consideramos ofensivos. Faltam em uma interpretação tão estreita do racismo as ideologias, políticas e práticas em uma variedade de arenas institucionais que normalizam e reproduzem a desigualdade e a dominação raciais. Como devemos entender o racismo hoje? Temos argumentado que raça não tem um significado fixo, que é construída e transformada sócio-historicamente através da convergência e conflito cumulativo de projetos raciais que reciprocamente estruturam e significam raça. Nossa ênfase em projetos raciais também nos permite avançar da definição de racismo. Um projeto racial pode ser definido como racista *se cria ou reproduz estruturas de dominação baseadas em significados e identidades raciais* (Omi; Winant, 2015, p. 128).

Se as questões raciais, incluindo o racismo, atravessam a todos, podemos nos perguntar se grupos racializados também podem ser racistas, o que ganhou o nome de “racismo reverso”. Estudiosos e ativistas defendem que o racismo consiste em uma combinação de preconceito e poder. Dessa forma, grupos racializados que historicamente ocupam uma posição de exclusão, sendo o alvo direto do preconceito, não podem ser nomeados como racistas, já que não possuem o poder. Mais uma vez recorremos ao conceito de excedente de visão, desenvolvido por Bakhtin em *Estética de criação verbal* (2011 [1979]), para pontuar que o lugar ocupado por pessoas negras historicamente é um lugar distinto do lugar ocupado por pessoas brancas, já que não é possível desconsiderar

a opressão que permeou esta relação em determinados tempos e espaços, com reverberações vivas no presente. Isso não coloca as pessoas negras em uma posição de passividade. É fato que algumas pessoas negras alcançam o poder, alcançam mudanças políticas e abalam as estruturas sociais, mas não fazem parte da realidade mais abrangente como acontece com as pessoas brancas. Para Silvio Almeida, em *Racismo Estrutural*:

O racismo reverso seria uma espécie de “racismo ao contrário”, ou seja, um racismo das minorias dirigido às maiorias. Há um grande equívoco nessa ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são “suspeitas” de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele (Almeida, 2019, p. 53).

Avançando na discussão, assim, da mesma forma que existem projetos raciais racistas também existem projetos raciais antirracistas. Os projetos antirracistas são aqueles que atuam diretamente nas estruturas de dominação com base em identidades raciais, por meio de resistência ou dissolução dessas estruturas. Do mesmo modo que o sentido de racismo é flutuante, o de antirracismo também é, de acordo com o momento histórico. Ser antirracista no Brasil escravocrata possuía uma série de implicações distintas de ser antirracista no Brasil do século XXI. Isso porque a maneira como o racismo se configura tende a se adaptar ao tempo em que ele acontece. Se, por um lado, dificilmente ouviremos hoje alguém defender abertamente a escravidão de seres humanos, temos formas mais sutis, implícitas e até mesmo inconscientes de exercer práticas racistas.

Com base em nosso referencial que abarca o Círculo de Bakhtin, interpretar a realidade não é um ato neutro, mas uma atividade carregada de valoração, na qual o sujeito utiliza seu excedente de visão para constituir o outro. Esse excedente refere-se à posição particular que cada sujeito ocupa, da qual advém um olhar único e exclusivo sobre o outro, já que se encontra fora dele. Mas esse processo de constituição do outro é permeado por ideologias naturalizadas como imanentes e não como construções sociais. Assim, o excedente de visão que pessoas brancas possuem em relação a pessoas negras, constituído em um contexto histórico e social de racismo, molda tanto a sua própria identidade quanto a de pessoas negras a partir de uma perspectiva racializada. Esse excedente de visão marcado pelas diferenças racialmente desenvolvidas não apenas define e limita os negros na relação com os brancos, mas também alimenta um sistema

ancorado nas desigualdades e nas privações. A ideologia racial dominante transforma essas desigualdades sociais em algo natural e inevitável, tanto do plano da consciência interior do sujeito quanto na organização social, velando o caráter sócio-histórico-ideológico da questão.

O racismo não está apenas em atitudes, no vocabulário, nas crenças. Engendra-se nas estruturas sociais de dominação, nas instituições, naquilo que se nomeia “cultural” e perpetua desigualdades, mantêm privilégios disfarçados de mérito e de esforço pessoal: “Em suas formas mais avançadas, de fato, não tem perpetradores; é uma característica de senso comum quase invisível, tida como certa, da vida cotidiana e da estrutura social” (Omi; Winant, 2015, p. 129). De certa forma, manter o racismo invisível é uma forma de perpetuá-lo, pois não se combate aquilo que não é visto, exposto. Entretanto, invisível não quer dizer inexistente, daí a necessidade da exposição.

4.2 BRANQUITUDE E RACISMO

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa, situada na área de Linguística Aplicada, estabelece uma relação direta entre a linguagem e as questões raciais. Neste trabalho, nosso escopo situa-se sobre as pessoas brancas, mais precisamente, sobre o discurso da branquitude. É para esta direção que voltamos nosso olhar na análise desses discursos materializados nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Por isso, faz-se necessária esta subseção, onde abordamos teoricamente o conceito de branquitude como uma categoria relacional ao racismo. Para tal, utilizamos como aporte *O pacto da branquitude*, de Cida Bento (2022) *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade São Paulo* (2014), de Lia Vainer Schucman, *As almas do povo negro* (2021 [1903]), de W. E. B. Du Bois, *Pele negra, máscaras brancas* (2023 [1952]), de Frantz Fanon, *Crítica da razão negra* (2014), de Achille Mbembe, além de trazermos para o diálogo as vozes de Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Glenda Cristina Valim de Melo, Silvio Almeida, Lourenço Cardoso e Gabriel Nascimento.

A efetivação dos primeiros estudos sobre branquitude iniciou na década de 1990, nos Estados Unidos, mas outros autores muito antes desta data abriram os caminhos para se pensar o racismo não apenas pelo viés dos que estavam à margem, mas também no

centro, ou seja, as pessoas brancas. O movimento, chamado de Estudos Críticos da Branquitude (*critical whiteness studies*), advindo das ciências sociais e humanas, impulsionou uma alteração nos estudos sobre raça, de modo que o enfoque passou a ser aqueles que até então comumente não eram racializados, ou seja, os brancos. Bento (2022, p. 15), nos seus estudos sobre a branquitude, diz que:

[...] trata-se de compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os “outros” racializados, os considerados “grupos étnicos” ou os “movimentos identitários” para o centro, onde foi colocado o branco, o “universal”, e a partir de onde se construiu a noção de raça.

Como podemos perceber, partindo de Bento, as produções acadêmicas não se limitaram ao território americano, de modo que Inglaterra, África do Sul, Austrália e Brasil são exemplos de países que desenvolveram a temática (Cardoso, 2008 *apud* Schucman, 2014). Esse campo de estudos, portanto, aparece nos continentes africano, europeu e americano, como resultado da forma como “[...] as culturas nacionais e as identidades brancas e não brancas têm sido historicamente criadas, recriadas, significadas e redefinidas através das trocas circulares de símbolos, ideias e populações entre a África, a Europa e as Américas” (Schucman, 2014, p. 46). Além disso, chamam a atenção para as consequências subjetivas e objetivas da colonização e do racismo, tanto em pessoas negras quanto em brancas. Dessa forma, o negro deixa de ser o único “objeto de estudo” para a compreensão dos estudos de raça, o que mais tarde seria nomeado de estudos críticos da branquitude, provocando uma alteração na forma de se estudar e pesquisar questões raciais.

A falta de reflexão sobre o papel do branco para as relações raciais desiguais, de certa forma, contribuiu para que somente o negro fosse “dissecado” e problematizado, desconsiderando a centralidade da identidade branca na perpetuação do racismo. Para Schucman, “[...] olhar apenas para o negro nos estudos de relações raciais ajudou a contribuir com a ideia de um branco como norma” (Schucman, 2014, p. 47).

Du Bois, sociólogo, historiador, ativista do movimento Pan-africano foi um dos precursores estadunidenses sobre os estudos críticos da branquitude. Como um dos grandes nomes dos estudos sobre as disparidades raciais nos Estados Unidos, deixou um legado de artigos, ensaios e intervenções políticas. Em seu livro publicado em 1935, *Black Reconstruction in the United States*, compara os trabalhadores americanos, negros e brancos, do século XIX. Para ele, apesar de ambos estarem suscetíveis à margem de classe, não consistiu em tarefa difícil para os trabalhadores brancos aderirem à ideia de

raça como uma forma de encontrar benefícios e privilégios brancos. A este movimento Du Bois denominou “salário público e psicológico da branquitude”. Em linhas gerais, a ideia defendida era a de que mesmo recebendo baixos salários e estando vulnerável à exploração, o trabalhador branco recebia vantagens simbólicas com relação ao trabalhador negro, o que fazia com que o fato de ambos dividirem a situação de exploração não os colocava em condições isonômicas. Isso também contribuiu para a desarticulação dos trabalhadores em prol de seus direitos, visto que estavam em posições raciais distintas. Livre circulação pela cidade, melhores condições de moradia e benefícios jurídicos são alguns exemplos do salário público e psicológico recebido pelas pessoas brancas. Não se tratava de um benefício material, mas simbólico, que alimentava o sentimento de superioridade branca.

Deve-se lembrar de que o grupo de trabalhadores brancos, embora recebessem um salário baixo, era compensado em parte por uma espécie de salário público e psicológico. Eles receberam deferência pública e títulos de cortesia por serem brancos. Eles interagiam livremente com todas as classes de pessoas brancas em funções públicas, parques públicos e nas melhores escolas. Os policiais eram selecionados de suas fileiras e os tribunais, dependendo de seus votos, tratavam-os com tal leniência que encorajavam a ilegalidade. O seu voto selecionava funcionários públicos e, embora isso tivesse pouco efeito sobre sua situação econômica, surtia grande efeito sobre o tratamento pessoal que recebiam e sobre a deferência que lhes era demonstrada. As escolas brancas eram as melhores da comunidade e bem localizadas, além de custarem de duas a dez vezes mais por aluno do que as escolas para alunos que não eram brancos. Os jornais se especializaram em notícias que lisonjeavam os brancos pobres e ignoravam quase totalmente o negro, exceto no crime e no ridículo (Du Bois, 2013, p. 1563-1564).

Mbembe (2014, p. 43), também ao refletir sobre o contexto estadunidense, destaca a maneira como a branquitude, mesmo entre camadas mais baixas, sustenta um sistema de poder em que pessoas brancas marginalizadas economicamente possuem privilégios em relação às pessoas negras. Para ele: “A racialização da servidão nos Estados Unidos, em particular, ajudou os brancos, e sobretudo os pequenos brancos prestadores de toda a espécie de serviços, a distinguirem-se o melhor que pudessem dos Africanos, reduzidos ao estatuto de escravos”. Ambos os autores, Mbembe e Du Bois, mostram que em um contexto de racismo estrutural, a branquitude opera de modo a garantir a continuidade da hierarquia racial, sendo que o fator classe, que poderia ser um ponto de união e de identificação entre a população mais pobre, não é capaz de superar o fator racial, já que, a partir da raça, pobres brancos garantem privilégios.

Além do conceito de salário público e psicológico, outros dois conceitos desenvolvidos por Du Bois são fundamentais para delinear as relações raciais americanas:

véu e dupla consciência, presentes na obra *As almas do povo negro*, publicada pela primeira vez em 1903. No prefácio à edição brasileira, Almeida diz que a importância de Du Bois transcende seu país de origem. O véu é utilizado como uma metáfora do racismo, que nos impede de ver o mundo tal qual ele é, e também nos impede de encontrar o outro como ele é, bem como a nós mesmos. Nesse sentido o véu racista atua como uma ideologia que impõe um filtro sobre a realidade, distorcendo as relações interpessoais e as identidades. Relacionando com os conceitos de linguagem, ideologia e sujeito com os quais trabalhamos, podemos dizer que o véu pode ser lido como a *refração* do signo linguístico, que é sempre também signo ideológico que se impõe nas relações dialógicas entre os sujeitos. Ou seja, o véu da refração sónica constitui a relação entre o eu e o outro. Nas palavras de Almeida, no prefácio da referida obra:

Negros e brancos vivem simultaneamente no mesmo mundo e em mundos distintos. Negros e brancos são criações desse processo permanente de divisão da vida por um “véu” em que cada lado implica uma distinta forma de existir. A raça é, portanto, uma condição existencial que, para além das características físicas, se define pelo processo de formação de nossas “almas”. O racismo é, com efeito, um processo de formação de almas cindidas e despedaçadas, tanto de negros como de brancos. Com o tratamento da raça como condição existencial, Du Bois inaugurou o que mais tarde seria conhecido como o campo dos estudos sobre a branquitude (Almeida, 2021, p. 12).

A dupla consciência relaciona-se com as contradições da sociedade. Em um país que anuncia a liberdade, como os EUA, cidadãos negros e brancos possuem uma relação desigual com ela. Para Schucman (2014), interpretando o termo, a dupla consciência dos negros americanos reside no fato de se identificarem com sua raça pela opressão em comum e também de se identificarem com valores da branquitude. Para Almeida, o conceito de dupla consciência remete ao fato de que ser negro é ser cindido, dividido e fragmentado, pois é estar segregado racialmente, o que lhe tira, muitas vezes, não só a cidadania, mas também a humanidade. A fusão da consciência de si, superando a dupla consciência, consiste em um processo mental e político de retirada do véu. O autor do prefácio de *As Almas do Povo Negro* ainda diz que “Ultrapassar os limites entre os mundos impostos pelo racismo depende do ativismo político e da atividade intelectual”. Essa “tomada de consciência de si” é o que se chamaria depois de “Consciência Negra” (Almeida, 2021, p. 13). Nas palavras de Du Bois:

É uma sensação peculiar, essa consciência dual, essa experiência de sempre enxergar a si mesmo pelos olhos dos outros [o excedente de visão do branco], de medir a própria alma pela régua de um mundo que se diverte ao encará-lo com desprezo e pena. O indivíduo sente sua dualidade — é um norte-

americano e um negro; duas almas, dois pensamentos, duas lutas inconciliáveis; dois ideais em disputa em um corpo escuro, que dispõe apenas de sua força obstinada para não se partir ao meio (Du Bois, 2021 [1903], p. 23).

Almeida (2021) transpõe o conceito de dupla consciência, desenvolvido no contexto americano, para o Brasil. O nosso véu é o mito democracia racial, que impede de pensarmos a experiência de ser negro no Brasil com relação às violências e desigualdades não apenas como questões sociais, mas raciais. Se acreditamos que somos um país acolhedor das diferenças, as quais convivem harmoniosamente, não enxergamos as desigualdades. Sob esse aspecto, ser negro e brasileiro também consiste em uma dupla consciência. E como pontua Schucman (2014), os brancos também podem desenvolver a dupla consciência ao se perceberem racializados e desenvolverem consciência crítica à branquitude que lhes constitui, na relação dialógica entre sujeito branco e sujeito negro.

Ainda sobre os precursores dos estudos sobre branquitude está Fanon. Ele foi um dos primeiros a pensar o que viria a ser chamado de pós-colonialismo. Para Fanon, a colonização é um processo violento de desumanização do colonizado, já que para o colonizador aniquilar o colonizado é necessário diferenciá-lo, pois, do contrário, ambos estão em iguais condições de humanidade. A constituição do outro como o diferente é uma produção que diz sobre quem produziu esse outro, ou seja, participa também da constituição do sujeito. Ao construir a ideia de superioridade de um lado, a partir da exotopia, o outro lado é colocado como violento, selvagem e irracional. Neste sentido é uma exotopia que se constitui pela denegação da humanidade do outro e pela valorização da humanidade do eu, dialogicamente. É isto que a escravidão na colonização faz, um processo de desumanização que Fanon chama de “zona de não ser”, negra, inferior. A humanidade, então, é a “zona de ser”, sendo que humanidade e brancura se impõem como sinônimos. Ao recorrer à *Fenomenologia do Espírito*, de Georg Wilhelm Friedrich, sobre a relação entre o eu e o outro e a consciência de si, Fanon diz que:

Em sua imediatez, a consciência de si é mero ser-para-si. Para obter a certeza de si mesmo, é preciso a integração do conceito de reconhecimento. O outro, de modo similar, espera por nosso reconhecimento para expandir-se na consciência de si universal. Cada consciência de si busca a absolutez. Ela quer ser reconhecida enquanto valor primordial desinserido da vida, como transformação de certeza subjetiva (*Gewißheit*) em verdade objetiva (*Wahrheit*) (Fanon, 2023 [1952], p. 228).

Ao perder a consciência de si, da sua origem cultural nativa, os negros desenvolvem o senso de inferioridade, tornando-se, dessa forma, o “não-ser”, afastando-

se de sua negritude e buscando o “embranquecimento” no modo como se posicionam no mundo. A reflexão da perda da consciência de si, realizada por Fanon, pode ser analisada à luz dos conceitos de alteridade e exotopia do Círculo de Bakhtin, pois o eu se define a partir do outro. Neste caso, o outro é a figura do branco, que faz com que o negro construa a sua identidade em relação ao olhar e aos valores desse outro branco, afastando-se de si. Podemos dizer que, no contexto de Fanon, a exotopia é negativa, pois reforça o “não-ser”. Nesse processo, as “máscaras brancas” não são suficientes para o reconhecimento.

Em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, seu primeiro livro publicado e pioneiro nos estudos das relações raciais, Fanon traz uma análise histórica e psicológica sobre as relações raciais entre pessoas negras e brancas. As “máscaras brancas” constituem os artefatos linguísticos, comportamentais e psicológicos na busca do negro pelo reconhecimento da sua humanidade. Como consideramos que a identidade do sujeito é constituída em um processo dialógico e contínuo com o outro, em que a linguagem desempenha um papel crucial, as “máscaras brancas” são construídas e assimiladas, também, a partir do lugar da exotopia, em que o eu, sujeito negro, olha para o outro, sujeito branco e, partir do que vê, reproduz e incorpora os valores desse outro. A linguagem, como afirma Fanon, desempenha um papel crucial nesse processo, visto que os signos ideológicos carregam os valores sociais e culturais. No caso, o negro afasta-se de suas raízes ancestrais e adquire os valores do colonizador branco. Nascimento (2019, p. 50), interpretando Fanon, diz que: “[...] a partir do momento em que há o sepultamento da originalidade cultural de um povo através da colonialidade, cria-se o complexo de inferioridade (que como defende Fanon, é responsabilidade do colonizador) e o colonizado é obrigado a tomar posição diante da linguagem da nação que o coloniza”.

bell hooks, em *Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens*, diz que não é a língua inglesa propriamente dita que a fere, mas aquilo que os opressores fazem com ela, de modo a moldá-la num território limitante e definidor, uma arma não só de colonização, mas também de humilhação e vergonha (hooks, 2008, p. 858). O trauma de, forçosamente, testemunhar sua língua se tornar sem sentido na cultura europeia colonizadora.

O complexo produzido por meio da dominação branca, ideologia dominante, faz com que, na busca pelo reconhecimento da sua humanidade, pessoas negras façam uso das “máscaras brancas”. O negro assume discursos e comportamentos a partir de uma identidade que lhe é imposta externamente.

A verdadeira desalienação do negro requer um reconhecimento imediato das realidades econômicas e sociais. Se há um complexo de inferioridade, ele resulta de um duplo processo: econômico, em primeiro lugar; e, em seguida, por interiorização, ou melhor, por epidermização dessa inferioridade (Fanon, 2023 [1952], p. 25).

Ao recorrer à psicanálise, Fanon explica o sentimento de dependência, de inadequação e de inferioridade que sustenta o uso das “máscaras brancas”. Traz o exemplo dos jovens negros antilhanos, que aprendem nas escolas que são os gauleses seus “pais”, identificando-se “com o explorador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há identificação, ou seja, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. [...] Pouco a pouco, vemos formarem-se e cristalizarem-se no jovem antilhano uma atitude e um hábito de pensar e de ver que são essencialmente brancos” (Fanon, 2023 [1952], p. 163). Para Nascimento (2019, p. 76), o poder colonial foi uma força estruturante nesse processo, de modo a impedir que a branquitude fosse concebida como uma raça, uma construção social passível de questionamento: “O poder colonial foi perverso não apenas enquanto força estruturante, ao impor aos negros a necessidade de branqueamento, seja para se assimilar ou resistir, mas como uma forma de mitificar a própria branquitude, impedindo que ela seja concebida enquanto raça”.

Esse processo de imposição e naturalização da branquitude leva, como aponta Fanon (2023 [1952], p. 23), à internalização de uma condição de desigualdade: “O negro quer ser branco. O branco se empenha em atingir uma condição humana” (Fanon, 2023 [1952], p. 23). Se ser civilizado é sinônimo de ser branco, não admira o fato de que, segundo Fanon, é branco que o jovem negro almeja ser. Se o branco se apossou da identidade de ser humano, logo, para ser humano, o negro se apossa das “máscaras brancas”. Quando Fanon afirma que “o negro quer ser branco”, aponta para a maneira como o racismo estrutura o mundo simbólico e ideológico em que vivemos. De acordo com o Círculo de Bakhtin, a ideologia molda a consciência individual a partir do social, não o contrário. Então, o negro, imerso em um mundo em que a branquitude é elevada à condição de humanidade, internaliza esses valores ideológicos por meio dos signos e dos discursos que o cercam. Por outro lado, “o branco se empenha em atingir uma condição humana”, porque a ideologia colonial e racista cria um horizonte de valores em que o branco se movimenta para manter sua posição de poder. Mais uma vez, a ideologia atua criando um sistema de naturalização de uma ordem social que não é natural. As “máscaras

brancas” representam o poder dessa ideologia, ao mesmo tempo em que explicitam a tensão desta relação. Assim, as “máscaras brancas” como caminho para a aprovação da humanidade provocam a alienação da própria existência. Libertar-se das máscaras é uma ação que cabe não só às pessoas negras, mas também às brancas, já que as máscaras existem na relação dialógica.

Fanon interpreta as “máscaras brancas” como uma estratégia de sobrevivência em uma sociedade desigual. Mas Mbembe aponta um outro caminho. Trouxemos anteriormente o olhar de pessoas brancas em direção a pessoas negras, quando perguntam “quem é?” o outro e a posição valorativa que negativa tudo aquilo que é diferente de si mesmo. Mas Mbembe (2014, p.59) também traz o questionamento de pessoas negras ao se perguntarem “quem sou eu?”. E indaga: “<Serei eu, em boa verdade, quem dizem que sou?> <Será verdade que não sou nada a não ser isto – a minha aparência, aquilo que se diz e se quer de mim?> <Qual o meu verdadeiro estado civil e histórico?>”. Para Bakhtin, a alteridade entre o eu e o outro é constituída na troca, no diálogo. Entretanto, a desigualdade advinda das relações de poder pode distorcer a reciprocidade da relação. Mbembe explicita a desigualdade dessa relação alteritária, em que a identidade negra, pela ótica do colonizador, não é dialogicamente equânime, mas hierarquizada e desumanizada. O olhar exotópico do colonizador valora negativamente a diferença. Mbembe questiona a ideologia dominante e propõe a afirmação da própria identidade, respondendo:

Se a consciência ocidental do Negro é um julgamento de identidade, este texto segundo, será, pelo contrário, uma declaração de identidade. Através dele, o Negro diz de si mesmo que é aquilo que não foi apreendido, aquele que não está onde se diz estar, e muito menos onde o procuramos, mas antes no lugar onde não é pensado (Mbembe, 2014, p. 59).

Tanto Fanon quanto Mbembe reconhecem que a identidade é moldada de forma distorcida pela sociedade branca, mas Mbembe aponta que é possível romper com esta construção exterior, reivindicando a identidade fora da visão do outro, fora da sociedade ocidental e da visão colonizadora, em um movimento de tensionamento e questionamento da ideologia dominante. Para o Círculo de Bakhtin, as ideologias são constantemente tensionadas e redefinidas pela linguagem e pelo discurso. A linguagem é uma arena de disputas ideológicas. Dessa forma, é possível confrontar a ideologia dominante, reafirmando que o “outro” é tão centro de valor quanto o “eu”, e tem a possibilidade de

refutar, não aceitar e subverter o discurso que a ele chega. Assim, a relação entre eu e o outro não é passiva, mas ativa.

No Brasil, o sociólogo e político Guerreiro Ramos foi o primeiro a apontar para o branco brasileiro, colocando a direção da reflexão sobre questões raciais para as consequências da ideologia do branqueamento. Para ele, no contexto brasileiro, a estética branca foi positivada, enquanto a estética negra foi negativada. Em *A patologia social do “branco” brasileiro* defende que a ascendência cultural e biológica relacionada aos negros é negada por muitas pessoas, daí a palavra “branco” aparecer entre aspas. Em decorrência desta negação, a ascendência europeia é superestimada, mesmo não sendo total. Tal fato pode ser comprovado em regiões onde houve a predominância da colonização europeia, em que não é raro encontrar a exaltação orgulhosa aos antepassados. A patologia social do branco seria a negação da “ascendência miscigenada cultural e biológica com os negros” (Schucman, 2014, p. 53).

O historiador brasileiro Lourenço Cardoso (2008, 2010, 2014) destaca que foi nos anos 2000 que os estudos sistemáticos sobre branquitude no Brasil ganharam força. Dentre os precursores, além do já mencionado Guerreiro Ramos, Cardoso (2008) destaca Edith Piza, Cida Bento, Verônica Gesser, Liv Sovik e César Rossato. Priscila Elisabete da Silva sintetiza as contribuições desses primeiros trabalhos como base para a interpretação do conceito de branquitude ao promoverem:

a) inserção do debate no Brasil pela relação teoria-pesquisa social; b) problematização do viés interpretativo recorrente nos estudos sobre relações raciais, ao inverterem o sentido e colocarem o foco dos estudos na identidade racial branca; c) revisão dos conceitos fundamentais à interpretação de nossa sociedade como, por exemplo, mestiçagem e democracia racial, levando em consideração aspectos da branquitude; d) problematização da identidade racial branca como elemento de análise na produção da pesquisa social, bem como na produção intelectual (Silva, 2017, p. 25).

As pesquisas atuais que consideram os estudos críticos da branquitude têm contribuído não só para o desenvolvimento e fortalecimento do conceito, como também para seu aperfeiçoamento à luz da historiografia e da realidade brasileira. Schucman ressalta que a importância de pesquisas com o foco no branco não anula a importância das pesquisas sobre negritude. Para ela, “[...] o intuito dos trabalhos sobre a branquitude é preencher a lacuna nos estudos sobre relações raciais que por muito tempo ajudou a naturalizar a ideia de que quem tem raça é apenas negro” (Schucman, 2014, p. 55).

Dando continuidade, voltamo-nos para as características recorrentes do conceito de branquitude. Assim como o conceito de raça, o conceito de branquitude também se

modifica ao longo do tempo de acordo com as características de um dado momento sócio-histórico, ou seja, de um dado cronotopo. Neste processo não há apenas mudanças, mas também permanências. Definir o que é ser branco é pensar em quem são esses sujeitos, quais lugares sociais ocupam e quais as suas subjetividades e, conseqüentemente, o que é a branquitude. Trata-se de uma engrenagem complexa, que envolve colonização, ideologia, poder e construção da identidade racial (Silva, 2017, p. 26).

A primeira observação que fazemos é que ao abordarmos a branquitude, não a estamos tratando de forma homogênea. Schucman (2014) observa que não se trata apenas de uma questão genética ser branco e ocupar o lugar simbólico da branquitude, apesar de que a genética possui importância, pois determina as características fenotípicas que contribuem para a leitura de um sujeito branco. Para além da genética, a região, a história e a política impõem-se como eventos determináveis. Dessa forma, branquitude é uma construção social, mas também subjetiva.

Como é de conhecimento comum, ser branco no Brasil, nos Estados Unidos ou na Europa possui sentidos e significados distintos, onde os diferentes fatores mencionados na constituição da branquitude são articulados de acordo com o contexto sócio-histórico-ideológico. Nos Estados Unidos ser branco relaciona-se à origem étnica e genética, ao passo que no Brasil se relaciona ao fenótipo, por exemplo. Mas mesmo dentro de um mesmo país pode haver oscilações com relação a quem é identificado como branco. Uma pessoa lida como branca no Sudeste, por exemplo, pode receber outras identificações em algumas regiões do sul. Por isso reiteramos a complexidade da questão, o que não exclui a possibilidade e a necessidade de reflexão. Para Schucman,

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades (Schucman, 2014, p. 56).

A branquitude, desta forma, parte do corpo, mas vai além dele, garantindo privilégios e uma posição hierárquica de superioridade. Esta superioridade não se manifesta apenas como um sentimento, mas se traduz materialmente em condições de acesso a bens, a portas abertas na escalada social, ao benefício da dúvida em situações de acusação, a tratamento humanizado e outras tantas minúcias da vida pessoal e coletiva. Há duas relações que se destacam na constituição da branquitude: privilégio e

branquitude; poder e branquitude. Mas poder e privilégio também são relacionais, de modo que um sustenta e alimenta o outro. Posições de poder ocupadas por pessoas brancas garantem a manutenção de seus privilégios. Quem faz e quem executa as leis não age contra si. Quem tem o poder de contratar, tal qual Narciso (Bento, 2022), escolhe aqueles que se parecem consigo. E onde há privilégios há desigualdades. Para Bento (2022, p. 18).

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e de medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma que reagimos a ele.

Para Melo, Júnior e Marques (2022, p. 320), os discursos sobre miscigenação, democracia racial e ausência de racismo que circulam no meio social contribuem para a construção da branquitude. Nas palavras dos autores: “[...] a branquitude se constrói nos ‘silêncios’ a respeito de si mesma e deixa seus rastros discursivos e performativos percebidos, por exemplo, nas crenças sobre meritocracia”. Assim, os discursos que sustentam as crenças na meritocracia, aliados à ideia de democracia racial contribuem para o não enfrentamento das desigualdades raciais, com efeitos perversos para a população negra. Para Bento (2022, p. 21), “[...] o conceito de meritocracia é o de um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que depende do esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas ‘habilidades’ com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida”. Segundo a autora, trata-se de uma ideia falsa para se chegar a uma conclusão igualmente falsa.

Sobre o fato de a branquitude se construir no silêncio, Bento (2022, p. 24) afirma que “É urgente fazer falar o silêncio [...]”. O silêncio também é uma forma de discurso, e mesmo nele é possível perceber a predominância de uma ideologia dominante em uma relação dialógica. A branquitude opera em silêncios sobre si mesma, e a meritocracia é um exemplo da visibilidade e da força desse silêncio, ao ser naturalizada. A partir do nosso referencial bakhtiniano, o silêncio também é discurso, então a branquitude se constrói não apenas a partir daquilo que é, mas também do que não é; não apenas na ação, mas também na inércia que, obviamente, a beneficia.

desresponsabiliza. Essa desresponsabilização é uma das características da branquitude, que se utiliza do processo de racialização do outro (sempre o outro) e que é, ao mesmo tempo, a beneficiária dos seus efeitos. Ou seja, recebe os “louros” do seu feito, mas nega-se a assumir a autoria (Nascimento, 2019).

Dessa forma, o racismo não se trata apenas de um sentimento de ódio, de atitudes violentas, mas também de um sutil sentimento de superioridade. Ou seja, não há necessidade de discriminar explicitamente pessoas negras para ser racista, porque a própria estrutura da sociedade já está posta de uma forma que, sem esforço algum, pessoas brancas são privilegiadas. E usufruir desta estrutura sem questioná-la também é uma das bases de manutenção do racismo. O que podem fazer, então, as pessoas brancas na luta antirracista? Para Schucman, “[...] uma das contribuições que um branco pode fazer pela e para a luta antirracista é denunciar os privilégios simbólicos e materiais que estão postos nessa identidade” (Schucman, 2015, p. 25).

Quando passamos para a observação dos cargos de chefia, de poder ou de visibilidade na mídia não é diferente. Em um país em que, de acordo com o censo de 2022, 56% da população é negra, não causa estranhamento quando não há proporcionalmente a mesma representatividade nos espaços de poder. Não é raro encontrar argumentos que levam a questão para o lado do mérito ou do esforço próprio, desconsiderando o fator *raça* (assim como classe), fato que reforça os mecanismos de atuação da branquitude na manutenção de seus privilégios. Ribeiro traz exemplos da transformação:

Pessoas brancas, por exemplo, devem questionar por que em um restaurante, muitas vezes, as únicas pessoas negras presentes estão servindo mesas, ou se já foram consideradas suspeitas pela polícia por causa de sua cor. Trata-se de refutar a ideia de um sujeito universal – a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural: a posição social dos privilégios vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento (Ribeiro, 2019b, p. 33).

Mas apenas reconhecer os privilégios não é o suficiente para modificar as estruturas raciais. É um passo importante, que está entre os primeiros. Entretanto, somente o reconhecimento não altera a realidade das coisas. Sendo assim, faz-se necessário dar passos seguintes, com atitudes antirracistas. As pessoas brancas não são as protagonistas desta luta que atravessa séculos e que ainda se faz necessária, mas podem ser aliadas. Evocamos aqui a ética da responsabilidade que pertence apenas aos sujeitos

e político de todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial e de classe social” (Gomes, 2019, p. 116).

Assim, estabelecemos uma relação entre racismo/branquitude com o ato responsável. A responsabilidade individual não é um compromisso abstrato da justiça social. Por ser bidirecional, como propõe Bakhtin, recai sobre o conteúdo (ou seja, o reconhecimento das dinâmicas raciais e do papel histórico da branquitude) e sobre o existir (a ação efetiva e consciente em resposta a essas dinâmicas).

Uma das vozes acadêmicas mais populares da contemporaneidade é a filósofa Djamila Ribeiro. Em seu *Pequeno Manual Antirracista* a autora propõe reflexões profundas sobre as questões raciais no Brasil com uma linguagem acessível aos menos introduzidos na temática. Um dos capítulos do livro (que, aliás, possui todos os títulos dos capítulos com verbos no imperativo) é *Reconheça os privilégios da branquitude*. Com isso, Ribeiro faz um convite, uma convocação, um apelo, que possui um interlocutor direto: as pessoas brancas. Retomando outra importante obra sua, *O que é lugar de fala?*, Ribeiro nos diz que “todo mundo tem lugar de fala, pois todos falamos a partir de um lugar social. Portanto, é muito importante discutir a branquitude” (Ribeiro, 2019a, p. 31). Nascimento (2019, p. 59) aborda a importância de historicizar perguntando: “[...] quem fala o que fala? Onde está e em que posição de privilégio está quem fala o que fala?”. Baseado nos trabalhos de Spivak (1987) e Bakhtin (1997), também questiona o seguinte: “Quem está falando o que está falando fala a partir de que base de conhecimento? Como atua o poder em sua fala e como sua fala se localiza e atua no poder?” (Nascimento, 2019, p. 60).

As pessoas brancas não estão acostumadas a se pensarem racializadas, afinal, como já mencionamos, foram construídas historicamente para serem o humano universal, a norma, o natural, o que representa a ação da ideologia na constituição do sujeito. Dificilmente uma pessoa branca vai se sentir incomodada em chegar a um local onde só estejam pessoas brancas, e isso não se dá por meio de um movimento consciente, mas sim porque ao verem várias pessoas brancas, apenas, ocupando um lugar, pode lhe parecer completamente natural.

Nascimento, em sua obra *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*, cita Mbembe para dizer que a racialização do corpo negro cria a “manifestação da questão da raça”. A racialização, então, faz parte de um processo de poder onde se criam duas figuras, sendo que uma é submetida às condições da raça e a outra delas se

Os estudos de Schucman (2014), com base em diferentes autores, descrevem alguns pontos que caracterizam o aporte da branquitude, os quais mencionamos, mas sem muitos aprofundamentos. O primeiro é a *invisibilidade*, que, de acordo com Edith Piza (2002) e Ruth Frankenberg (1999), constitui uma característica da identidade racial branca. Isto quer dizer que o indivíduo branco não se vê como racializado, de modo que ser branco é algo “natural”, a norma do ser humano. Em contrapartida, são os não-brancos que possuem raça. Schucman completa a questão da invisibilidade com Frankenberg, para quem, dependendo dos interesses que estejam em questão, a identidade racial branca pode ser anunciada, como quando pessoas brancas argumentam que as cotas raciais são uma forma de excluí-las. No prefácio do livro *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo*, resultado da tese de doutorado de Schucman, Bento endossa a questão da invisibilidade como forma de brancos enxergarem a si próprios, sendo “A naturalização de si próprios, não como uma das identidades que enriquecem a diversidade humana brasileira, mas como identidade única, como referência de humanidade” (Bento *apud* Schucman, 2014, p. 21).

Outro ponto seriam os *privilégios materiais*, traduzidos em mais facilidade para acessar habitação, educação, emprego e outras formas de bem-estar social. Várias são as pesquisas e dados que demonstram a disparidade racial com relação ao acesso a bens materiais, colocando raça e classe interseccionalmente. O terceiro ponto são os *privilégios simbólicos*, que consistem nos atributos positivos dispensados às pessoas brancas, como inteligência, beleza, educação, confiança, credibilidade, responsabilidade, entre outros. Este ponto reforça a superioridade como traço característico da branquitude. Como consequência desses fatores, uma pessoa branca não necessita de exercer conscientemente o racismo para obter os privilégios que dele provêm (Schucman, 2014, p. 58-64), portanto:

Podemos pensar a branquitude como um dispositivo que produz desigualdades profundas entre brancos e não brancos no Brasil, em nossos valores estéticos e em outras condições cotidianas de vida, em que os sujeitos brancos exercem posições de poder sem tomar consciência deste habitus racista que perpassa toda nossa sociedade (Schucman, 2014, p. 67).

O branco é o protagonista de atitudes, discursos e subjetividade racistas. Mesmo que ao longo da vida uma pessoa branca tenha convivido muito pouco com pessoas negras na escola, na família, no trabalho, na vida social e acadêmica, a questão racial não está afastada dela.

[...] o contexto multirracial brasileiro propicia mediações bastante diferenciadas para a constituição de sujeitos e, portanto, para a subjetividade de brancos e não brancos. A marca dessa diferença e dessa desigualdade perpassa toda a socialização de tais indivíduos, na casa, na escola, na rua, e todos os espaços públicos são marcados pela supervalorização da branquitude e pela preferência do branco em relação ao não branco (Schucman, 2014, p. 26-27).

Para Bento (2022), o problema das questões raciais no Brasil não é um problema negro. A branquitude, aliada à ideia de supremacia branca e às relações de dominação, é que assegura privilégios de um grupo sobre o outro, reverberando na política, na cultura e na economia. Para a psicóloga, no Brasil “Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas” (Bento, 2022, p. 23). Trata-se, de certa forma, de uma transposição da invisibilidade e do silêncio para aspectos que ultrapassam a pessoa branca, tornando invisível também o passado histórico e os benefícios herdados dele para a branquitude.

Em entrevista a Glenda Cristina Valim de Melo, Nilma Lino Gomes expõe as reverberações permanentes da escravidão ao longo do tempo. Para ela, “O racismo brasileiro é um fenômeno complexo que se alimenta do nosso passado escravista, da não integração da população negra na sociedade de classes e das poucas políticas públicas de promoção da igualdade racial” (Gomes, 2019, p. 116). Tal perpetuação não pode ser compreendida afastada dos discursos circulantes em diversas esferas sociais, que funcionam como um mecanismo de manutenção de preconceitos e desigualdades raciais. Um discurso carrega consigo o passado e traz marcas linguísticas que revelam de onde veio, mas também aponta para o futuro, para aquilo que vem a ser a partir de e com ele.

No século XXI o Brasil não é mais um país escravagista, mas o fato de ter sido está presente, como observa Gomes (2019, p. 116), “[...] na nossa estrutura social, nas relações de poder, nas relações econômicas e de gênero, de forma tão arraigada que passou a ser naturalizado”. A naturalização, como resultado do trabalho da ideologia, é uma forma de perpetuação, já que o que não é observado, nomeado, questionado, problematizado e confrontado, por não incomodar, gera comodismo confortável e silencioso. Nesta situação, é importante questionarmos: mas não incomoda a quem?, já que o alvo do racismo, ou seja, as pessoas negras, convivem diariamente não apenas com o incômodo, mas também com os riscos à própria vida, à própria existência que ele causa.

Mas é fundamental destacar que o racismo não é uma entidade abstrata, cuja presença exime-se de responsabilidades. Se há racismo é porque existem sujeitos racistas;

se há racismo, há sujeitos, corpos, vidas afetadas por ele. Para Nascimento (2019, p. 109), se a raça é um problema dos brancos, é preciso racializar os brancos, pois a branquitude só conseguirá se ver no seu próprio espelho quando racializada, de modo que racializar o sujeito branco é uma forma de alertá-lo que ele não é universal.

Tornar o racismo visível não compreende apenas os casos de violência extrema que chegam à mídia, pois são as suas micro-ações que sustentam, que formam a base sólida da sua subexistência. Por isso a importância desta pesquisa, por isso os objetivos desta pesquisa, que olha para o livro didático de Língua Portuguesa, reconhecendo sua relevância social, e que analisa a forma como branquitude e racismo caminham juntos para a manutenção de lugares de privilégio e poder para uns, em detrimento de outros. Bakhtin chama-nos para a ética da responsabilidade, para o ato responsável. Para o filósofo da linguagem:

É necessário reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao **existir como evento moral**, em seu cumprir-se real – à razão da prática – o que, responsabilmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como meu ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos (Bakhtin, 2017 [1986], p. 58).

Ou seja, a responsabilidade do sujeito é bidirecional: do conteúdo e do existir. Dessa forma, o ser humano encontra-se, sempre, em um estado de envolvimento ativo com o mundo ao seu redor. Envolvimento este que exige de cada pessoa a resposta ao lugar único que ocupa no mundo, considerando a complexidade ética de suas próprias ações. Assim, o "ato responsável" é aquele que reconhece e respeita a alteridade, uma ação que considera não só a posição do eu, mas também a existência do outro, assumindo a própria resposta e as consequências perante o outro.

A alteridade, no cenário em que se situa esta pesquisa com foco na branquitude, representa o outro racializado. Um ato responsável em relação à alteridade racial exige que as pessoas brancas reconheçam e questionem seu próprio lugar na manutenção de sistemas racistas e que assumam as consequências éticas de suas ações e inações. Um ato responsável alteritário em relação a questões raciais envolve assumir o branco também como sujeito racializado, e o reconhecimento de que a racialização, neste caso, sustenta uma estrutura de poder e de privilégios. Nas palavras de Gomes, na entrevista citada, precisamos avançar na “[...] compreensão de que a superação do racismo é um dever ético

brancos, que podem reconhecer o seu lugar de fala (que é o lugar de quem possui privilégios por conta da cor), abrir mão de seus privilégios e agir. Para Ribeiro (2019b, p. 36), “[...] se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não conseguem acessar”. Essa desnaturalização implica uma outra posição ideológica, que ao questionar e reconfigurar os significados impostos pelo racismo, passa a criar novos sentidos, valores e discursos. Ainda para a autora, ser antirracista é assumir uma postura incômoda, que envolve estar atento a atitudes próprias e disposto a se enxergar dentro de uma estrutura social racial. Esse processo envolve reeducar o olhar, a linguagem e as relações sociais, reestruturando o que é considerado “natural”, por meio de uma ideologia que desafie o racismo e seus efeitos estruturais. Volóchinov, ao refletir sobre a dialogicidade da linguagem interior, faz a seguinte provocação:

“Minha ação será ruim?” “De que ponto de vista?” “Do meu, pessoal?” Mas de onde extraí esse ponto de vista “pessoal” se não dos pontos de vista daqueles com os quais fui educado, junto aos quais estudei, cujas ideias tenho lido nos jornais e tenho escutado em encontros e conferências? E se eu refuto as opiniões do grupo social a que até agora pertencia, é somente porque a ideologia de outro grupo social começou a dominar minha consciência, preenchendo-a e obrigando-a a reconhecer a exatidão da realidade social objetiva que a gerou (Volóchinov, 2013 [1930], p. 165).

Na branquitude, o ponto de vista pessoal é influenciado por uma ideologia que naturaliza privilégios, normas e valores dominantes. Quando Volóchinov menciona que a rejeição das ideias de um grupo social ocorre quando outra ideologia entra, podemos perceber como a branquitude pode ser contestada a partir de uma outra perspectiva na consciência dos sujeitos, provocando uma reformulação de suas crenças e ações. Assim, se a branquitude é uma construção social, ela também pode ser desconstruída.

Esta pesquisa, portanto, é um convite ao olhar incômodo sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa. Há mecanismos de produção de desigualdades raciais fortemente consolidados, dos quais, obviamente, o livro didático não estará imune. Na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico que nos guiou para analisar como os livros didáticos materializam os discursos da branquitude.

5 RUMO AO DIÁLOGO: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOS DISCURSOS DA BRANQUITUDE

[...] faz-se necessário produzir outras epistemologias que coloquem em destaque a ecologia dos saberes, ou seja, a constelação de conhecimentos que povoa o mundo, indaga, rivaliza e enriquece a ciência. Para isso, é preciso produzir uma sociologia das ausências e das emergências e realizar a tradução intercultural.²²

(Nilma Lino Gomes, 2018).

Para que uma pesquisa possa interpretar a fluidez dos fenômenos discursivos, é essencial uma abordagem teórico-metodológica que permita explorar o objeto de estudo em toda a sua complexidade. Considerando que o objeto desta pesquisa são os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa, em consonância com os editais e guias do PNLD e as leis de inserção da temática racial, delineamos um percurso metodológico que possibilita analisar tais discursos ao longo de 40 anos de políticas educacionais. Como já abordado na seção 2, “Linguística Aplicada e raça: caminhos para desvelar a branquitude”, as pesquisas em Linguística Aplicada afastam-se de um paradigma autoritário, rígido e regulatório no modo de fazer ciência, ultrapassando fronteiras organizadas do conhecimento, desestabilizando hierarquias e rejeitando universalismos.

Ao realizarmos uma pesquisa acadêmica, somos impelidos a fazer escolhas metodológicas que vão ao encontro da abordagem epistemológica e teórica da pesquisa. Como já declaramos em seções anteriores, dentro dos estudos da linguagem, adotamos uma postura interacionista e dialógica, situada na área da Linguística Aplicada e baseada na teoria da linguagem do Círculo de Bakhtin. Sendo assim, o percurso metodológico realizado para a caracterização desta pesquisa necessitou de ser consoante à teoria bakhtiniana.

Por buscar compreender os discursos da branquitude nos livros didáticos, levando em consideração o contexto social, histórico e cultural em que esses materiais estão inseridos, esta pesquisa adequa-se ao método qualitativo. Por nossos dados de análise

²² Apresentação de *Construindo epistemologias do sul*, de Boaventura de Sousa Santos. Daí a reenunciação de Boaventura na voz de Gomes.

serem coletados dos livros didáticos e de documentos oficiais relacionados à educação, caracteriza-se como de base documental. Por fim, por analisarmos um fenômeno social, como a construção discursiva da branquitude nos livros didáticos, considerando experiências e percepções individuais nas interações sociais, é uma pesquisa de abordagem interpretativista. Dessa forma, esta é uma pesquisa de Linguística Aplicada, que se caracteriza como documental, qualitativa e interpretativista, articulando a análise de documentos oficiais e livros didáticos à análise discursiva de orientação dialógica. A abordagem documental permitiu compreender as condições históricas, políticas e institucionais de produção dos livros didáticos e dos documentos normativos do PNLD, enquanto a abordagem discursiva, que se sustentou na teoria bakhtiniana em diálogo com os estudos raciais, possibilitou a análise dos enunciados concretos, considerando suas refrações ideológicas, valorativas e dialógicas.

A seguir, apresentaremos as concepções metodológicas que amparam esta pesquisa, aportando-nos teoricamente nos escritos de André Cellard (2012), sobre a pesquisa documental; em John W. Creswell (2007), sobre a pesquisa qualitativa, mas principalmente em pesquisadores brasileiros que têm dedicado seus estudos e escritos para o desenvolvimento de um modo de fazer pesquisa em Ciências Humanas sob uma perspectiva bakhtiniana, como Rosângela Hammes Rodrigues, Rodrigo Acosta Pereira, Nívea Rohling, Luciane de Paula, Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Maria Tereza de Assunção Freitas e Maria Bernadete Fernandes, além dos próprios escritos de Bakhtin sobre a pesquisa em Ciências Humanas.

Na subseção 5.1, “Entre discursos: fundamentos metodológicos da pesquisa qualitativa, interpretativista e documental”, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a caracterização desta pesquisa como qualitativa, interpretativista – embasada em uma abordagem dialógica do discurso – e documental. Em 5.2, “Entre documentos oficiais e livros didáticos: constituição e seleção dos dados”, apresentamos a constituição das fontes para seleção dos dados, ou seja, os guias e editais do PNLD, os documentos oficiais e os livros didáticos de Língua Portuguesa. Por fim, em 5.3, “Entre vozes em diálogo: movimentos de análise”, abordamos os movimentos adotados para a análise dialógica dos discursos da branquitude nos materiais selecionados.

5.1 ENTRE DISCURSOS: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA QUALITATIVA, INTERPRETATIVISTA E DOCUMENTAL

A pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada desempenha um papel fundamental na compreensão dos fenômenos linguísticos em contextos sociais e culturais específicos. Diferentemente de abordagens quantitativas, que buscam generalizações a partir de dados numéricos, a pesquisa qualitativa foca na exploração de significados, práticas discursivas e interações humanas, considera aspectos relacionados ao sujeito, ao tempo, à história, permitindo uma análise detalhada das nuances e complexidades envolvidas. De acordo com Creswell (2007, p. 186-187), ao abordar as características da pesquisa qualitativa, com base nas ideias de Rossman e Rallis (1998), “O pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente. Isso explica porque estudos e pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises”.

Bakhtin (2011 [1979], p. 394), em *Metodologia das ciências humanas*, diz-nos que “O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível”. Sendo assim, o conhecimento não se dá de forma unilateral e objetiva, mas em um processo dialógico de interação entre sujeito e objeto nas Ciências Humanas. Nesse processo, as experiências, os conhecimentos e os valores do indivíduo não são abstraídos, assim como também não é abstraído o horizonte do objeto, e ambos se encontram em relação dialógica. E tudo isso porque o objeto das Ciências Humanas é definido por Bakhtin (2011 [1979], p. 395) como “[...] o ser *expressivo e falante*”, ou seja, o sujeito e a sua linguagem. Onde há um outro, inevitavelmente há relações dialógicas, o que implica que nas Ciências Humanas também inevitavelmente o sujeito cognoscente (o pesquisador) entra em relação dialógica com o sujeito cognoscível (o objeto da pesquisa).

Freitas, em *A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento* (2007), destaca alguns aspectos da pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica. Para a autora,

Bakhtin (1985) acena para uma complexa relação entre o texto – objeto de estudo e reflexão – com o contexto na qual se realiza. Assim, o encontro do texto com o contexto, isto é, do que está dado e do que está sendo criado como uma resposta ao primeiro, é por conseguinte, um encontro de dois sujeitos, de dois autores (Freitas, 2007, p. 30).

Para Oliveira, no artigo *Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso* (2012, p. 267), “A pesquisa no paradigma qualitativo implica em que se

ênfatem as qualidades, os processos e os significados dos objetos de estudo, ressaltando seus pesquisadores a natureza socialmente construída da realidade e a relação íntima entre pesquisador e pesquisado”. Dessa forma, há em uma pesquisa qualitativa o encontro entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, tornando-se o pesquisador também um autor que responde aos textos analisados.

De acordo com Bakhtin:

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. **Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo**; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (Bakhtin, 2011 [1979], p. 400, grifo nosso).

Em uma perspectiva sócio-histórica, o pesquisador é também um sujeito situado historicamente, pois sua compreensão de mundo, das pessoas e os sentidos que são construídos na análise fazem parte das suas próprias perspectivas, do seu horizonte axiológico. Moita Lopes e Fabrício, no já mencionado *Por uma proximidade crítica nos estudos de Linguística Aplicada* (2019, p. 712), defendem a “[...] necessidade de proximidade crítica em Linguística Aplicada com base na desconstrução de uma episteme ocidentalista que separa pesquisa, pesquisador e poder”, de modo a destronar os modos tradicionais de produzir conhecimento e questionar as ideologias linguísticas epistemológicas. Para os autores, a Linguística Aplicada crítica baseia-se

[...] na noção de que o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e a sua subjetividade são fundamentais. Assim, em vez de se pautar por distância crítica, i.e o apagamento do sujeito que pesquisa, uma LA crítica enfatiza a performance do/a pesquisador/a, entendendo modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar (Moita Lopes, Fabrício, 2019, p. 713).

Assim, as escolhas teóricas, metodológicas e analíticas possuem endereço ideológico, do qual pesquisador algum pode escapar. Creswell (2007, p. 187) destaca que o pesquisador qualitativo “[...] reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo”. Dessa forma, o eu-pessoal não se afasta do eu-pesquisador, e admitir este fato faz parte da honestidade ética da pesquisa qualitativa, ao reconhecer que toda investigação é carregada de valores. A abordagem interpretativista valoriza a interpretação dos significados que os indivíduos atribuem às suas experiências e ao mundo ao seu redor. No nosso caso, trata-se de uma pesquisadora cujo eu-professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, constituído nas relações alteritárias com seus estudantes e com os livros didáticos, é o ponto de partida

para a pesquisa empreendida, balizada pela ética da responsabilidade e pelo não-álibi da existência em sala de aula.

Em uma abordagem interpretativista é permitida ao pesquisador uma análise indutiva, considerando o objeto em seu contexto social. Além disso, “[...] sob o viés interpretativista ou construtivista, a pesquisa qualitativa reconhece que a realidade é socialmente construída, em suas múltiplas versões ou interpretações, em uma interação entre indivíduos em si e por meio de preceitos históricos e culturais” (Ribeiro *et al*, 2022). Para Freitas (2007), a análise interpretativista com enfoque teórico sócio-histórico possui um caráter dialético entre o individual e o social. Não se trata de apenas observação e descrição do evento em foco, mas das relações entre o individual e o social a partir da análise. Para Bakhtin, na pesquisa em Ciências Humanas (2011 [1979], p. 319):

Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.

A pesquisa interpretativista compreende os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos. Isso implica reconhecer a importância da subjetividade na interpretação e na construção do conhecimento, privilegiando a compreensão dos sentidos atribuídos pelos indivíduos aos seus próprios contextos sociais e culturais. Ainda para Freitas (2007, p. 32), a posição do pesquisador em relação ao objeto pesquisado é exotópica, pois o pesquisador olha para o objeto pesquisado a partir do seu excedente de visão. No encontro, se revelam textos e contextos, sendo a situação da pesquisa uma esfera social de circulação dos discursos que dela emergem, constituídos pela alteridade. Trata-se, portanto, de um movimento em que o pesquisador parte de si, vai até o texto, em sua condição de enunciado de um outro sujeito, e volta a si no movimento de análise. Ao ir até o texto o pesquisador exerce uma compreensão ativa e responsiva sobre ele. Ao voltar ao seu lugar, sob seu excedente de visão, é possível dar forma e acabamento à construção de sentidos.

Freitas, ao propor que o pesquisador adote uma posição exotópica, mostra que há a ultrapassagem do olhar meramente objetivo para o objeto de pesquisa, a partir do excedente de visão do pesquisador. Isto envolve o movimento dialógico entre pesquisador e objeto na análise. No contexto desta pesquisa, como professora e pesquisadora branca, parto deste excedente de visão ao olhar para os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa, das minhas próprias experiências e compreensão das

questões raciais em sala de aula, ao analisar esses discursos. Assim, o meu excedente de visão sobre o objeto de estudo não pode ser dissociado da posicionalidade racial que me constitui, já que o meu olhar para os discursos da branquitude nos livros didáticos, assim como para os guias e editais do PNLD e das leis de inserção da temática racial na educação, é moldado pela minha identidade. A alteridade é, portanto, um elemento central, pois minha resposta aos discursos não pode ser desvinculada de reflexões sobre meu próprio lugar social e racial, tanto na vida quanto no campo da educação e do conhecimento. O processo mencionado por Freitas de ir até o texto e voltar para si implica uma revisão constante de como minha posição de privilégio racial impacta minha interpretação dos discursos. Ao confrontar os discursos da branquitude e suas interações com as políticas públicas sobre educação racial, busco não apenas compreender como os discursos refletem, refratam e perpetuam desigualdades, mas também questionar minha própria posição enquanto pesquisadora branca e os limites e responsabilidades que essa posicionalidade impõe na análise.

Acosta Pereira e Rodrigues (2010), ao discutirem os parâmetros teórico-metodológicos da análise de gêneros do discurso à luz da Análise Dialógica do Discurso, também ressaltam no processo investigativo os diferentes graus e tipos de alteridade da palavra do outro. É o diálogo entre o eu e o outro que constitui o sujeito e, mesmo que cada enunciado seja um evento único e irrepetível, que responde valoradamente à realidade, ele também traz consigo a historicidade, em movimentos dialógicos com os enunciados anteriores na tessitura dos sentidos. Para os autores:

Em uma análise bakhtiniana da linguagem, não há categorias pré-estabelecidas a partir das quais o pesquisador enquadra e analisa seus dados; o tratamento investigativo sobre gêneros, por exemplo, a partir de uma metodologia mais geral de análise da linguagem que estabelece um certo percurso metodológico, requer do pesquisador um caminho exaustivo de “idas e vindas” aos dados, em busca das relativas regularidades dos gêneros, haja vista seu caráter heterogêneo, polifônico, pluriestilístico, interdiscursivo e dialógico, para, a partir daí, elaborar conceitos teóricos (Acosta Pereira; Rodrigues, 2010, p. 159).

Dessa forma, a análise dialógica do discurso pressupõe um olhar dialógico para os dados, sendo que os conceitos das obras do Círculo abordados em nosso referencial teórico não foram categorias de análise, mas sim, ancoragem do caminho teórico da pesquisa à luz dos quais os dados foram analisados interpretativamente. Partir da dimensão social para os dados em sua materialidade textual não é uma escolha aleatória, pois todo material de análise pressupõe reverberações que vem do meio social mais

amplo, da esfera social, da situação de interação mais imediata. No caso desta pesquisa, partimos da dimensão social da branquitude para a sua materialidade discursiva nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Realizar a análise de dados de uma pesquisa com base em uma abordagem dialógica do discurso implica saber que os fundadores da teoria, no caso aqueles que compuseram o Círculo de Bakhtin, não propuseram formalmente uma teoria e/ou análise do discurso, como observa Brait (2006, p. 9). Tal fato não impediu que o conjunto das obras do Círculo motivasse “[...] o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso/da linguagem, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas” (Brait, 2006, p. 9-10). A abordagem dialógica do discurso, devido aos pressupostos teóricos que a sustentam é, então, uma análise aberta, que considera a relação entre linguagem, história e sujeitos na produção de sentidos.

Paula (2013, p. 254), ao pensar sobre um lugar epistemológico para os estudos do Círculo de Bakhtin, em diálogo com Brait (2006), ressalta a importância de “[...] não utilizar concepções teóricas como ‘camisas de força’. Ou seja, os conceitos bakhtinianos não devem ser aplicados para compreender um discurso, mas sim, a partir de um ponto de vista dialógico devemos deixar que os discursos se revelem”. Essa proposta de não usar os conceitos bakhtinianos como “camisas de força” durante a análise se alinha à própria essência da teoria do Círculo de Bakhtin e da concepção de linguagem, de sujeito e de discurso que a subjaz. Esse posicionamento nos proporciona compreender como os discursos da branquitude se materializam ao longo do tempo, levando em consideração, principalmente, as ideologias que os moldam. Dessa forma, a análise do discurso é dialógica, pois permite que os discursos resultantes do processo analítico revelem sentidos a partir das interações sociais e históricas.

Para o Círculo de Bakhtin, as Ciências Humanas são ciências do texto/discurso. É a partir do texto que o sujeito, o ser expressivo e falante, revela o seu discurso, de modo que “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (Bakhtin, 2011, 307) e, ainda, “Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (Bakhtin, 2011[1979], p. 308). Quando Bakhtin se refere a texto, trata-se do texto visto em sua condição de enunciado. Como já abordado em nosso referencial, para o Círculo de Bakhtin o enunciado é a forma concreta da comunicação discursiva. Configuram-se, portanto, como enunciados, tanto textos falados quanto textos

escritos, além de outras semioses que compõem a expressão enunciativa. Mas isso tudo desde que esses textos sejam olhados em sua condição de enunciado. Ou seja, a dimensão social lhes é constitutiva. Cada texto é um elo na cadeia da comunicação discursiva (Bakhtin, 2011 [1979], p. 299), no qual ressoam outros enunciados, ao mesmo tempo em que busca novos enunciados. Por isso, não podemos abstrair esses textos da vida concreta do discurso. Nesta pesquisa, portanto, nosso objeto de análise são textos, tomados em sua condição de enunciados, e a partir deles analisamos seus discursos.

Nossos textos são os documentos legais, os editais do PNLD, os guias do PNLD e os livros didáticos de Língua Portuguesa, que podem ser olhados metodologicamente também pela ótica de documentos. Por isso essa pesquisa também se caracteriza como uma pesquisa documental.

De acordo com Cellard (2012, p. 295), a pesquisa de base documental é “[...] uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”. Isto porque permite reconstituir o passado próximo e distante, por meio dos vestígios que marcam a atividade humana em determinadas épocas. Os documentos são, portanto, materialidades que registram as transformações sociais ao longo da história, possibilitando “[...] acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, além de permitir a operação “[...] de um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias” (Cellard, 2012, p. 295).

O conceito de cronotopo, desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin, ao associar tempo e espaço na dimensão discursiva, conecta-se com a definição de Cellard de que os documentos são materialidades que registram as transformações sociais ao longo da história. Sendo assim, o cronotopo nos permite entender como os discursos da branquitude nos livros didáticos, ao longo de 40 anos. A dimensão temporal é central nesta pesquisa.

Essa possibilidade de um olhar historicizado para a pesquisa por meio de documentos que registram as marcas sociais de um determinado tempo dialogam com o método sociológico proposto por Volóchinov em *Marxismo e filosofia da linguagem*. Para Rosângela Hammes Rodrigues, “Não se pode compreender o enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno da comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitaram. O discurso é

um acontecimento social” (Rodrigues, 2001, p. 20). Volóchinov (2017 [1929], p. 110) propõe um percurso metodológico guiado pela seguinte dinâmica:

- 1) *Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo* (ao inseri-la na “consciência” ou em outros campos instáveis e imprecisos).
- 2) *Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social* (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).
- 3) *Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material.*

Portanto, a nossa pesquisa orientou-se para análise de como os discursos da branquitude materializam-se nos livros didáticos de Língua Portuguesa de 1985 a 2024, em consonância com os critérios avaliativos dos editais e guias do PNLD e as leis de inserção da temática racial na escola. A análise ancora-se na perspectiva dialógica, que considera a linguagem como forma de interação social. Como aponta Brait (2006), não se trata de aplicar conceitos preexistentes ao material de pesquisa, mas de deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido.

5.2 ENTRE DOCUMENTOS OFICIAIS E LIVROS DIDÁTICOS: SELEÇÃO DOS DADOS

Nesta subseção, detalhamos as fontes dos dados da pesquisa, que incluem os editais e guias do PNLD, os documentos oficiais e os livros didáticos de Língua Portuguesa. A seleção desses materiais será justificada, assim como o contexto e a relevância de cada conjunto de dados para a análise dos discursos da branquitude.

De acordo com Cellard (2012, p. 296), definir o que é um documento representa um desafio. Dentro das Ciências Sociais, a história dispensou atenção especial a esta questão, de modo que “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’, como é mais comum dizer, atualmente”. Considerando essa definição, contemplam-se também como documentos materiais de natureza iconográfica e cinematográfica, bem como testemunhos registrados, elementos folclóricos, relatórios de entrevistas, anotações de observação, etc.

Cellard (2012, p. 297) considera um documento “[...] todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel”. Como destacamos em nosso referencial teórico sobre os conceitos fundantes acerca da linguagem, nesta pesquisa o texto escrito ocupa centralidade. Embora esse texto escrito, no caso, o livro didático, seja permeado por imagens, que também foram foco de análise, uma vez que produzem sentidos no todo

do enunciado *livro didático*. Para Volóchinov, ao discutir que o dialogismo não é sinônimo de diálogo face a face, um discurso verbal impresso é exemplo de como ele é um elemento da comunicação discursiva, participante de um diálogo direto e vivo, orientado para discursos anteriores e para a reação resposta ativa organizada dos seus interlocutores previstos, impressa sob formas diversas, de acordo com a esfera da comunicação discursiva: “Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 219).

Os documentos são, portanto, participantes ativos e responsivos em uma pesquisa documental. Livros, leis, relatórios, guias e outros registros escritos já foram produzidos anteriormente, e a tarefa do pesquisador é examinar, interpretar e analisar os dados desses materiais, na busca das respostas para seu estudo.

Dentre a diversidade de fontes que podem caracterizar uma pesquisa como documental, Cellard (2012, p. 297) propõe uma divisão, não com o intuito de restringir as possibilidades, mas como reconhecimento de que as fontes que caracterizam a pesquisa de base documental são variadas, podendo incluir documentos arquivados ou não, de domínio público ou privado. As fontes selecionadas para esta pesquisa caracterizam-se como documentos públicos.

Trata-se de uma documentação geralmente volumosa e, por vezes, organizada segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que ela seja dita pública, ela nem sempre é acessível. Esse tipo de arquivo compreende comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica (Cellard, 2012, p. 297).

A pesquisa documental envolve a análise de documentos já existentes, como livros e legislação, sem a necessidade de coleta direta de dados por meio de entrevistas ou observações. Nossa pesquisa segue essa abordagem ao analisar os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais ao longo das décadas de 1980, 1990, 2000, 2010 e 2020. Neste processo, não nos limitamos à análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa; também examinamos os editais e guias do PNLD, principalmente seus critérios avaliativos das coleções didáticas, além de documentos oficiais, como leis, pareceres, resoluções e diretrizes, que moldaram as mudanças nos editais e guias do PNLD, principalmente no tocante a questões raciais. E isso tudo porque esses documentos dialogam entre si e ressoam no livro didático de Língua Portuguesa. Ou seja, olhamos todos esses documentos como textos em sua

condição de enunciados. Sendo assim, os documentos selecionados como fontes dos dados desta pesquisa podem ser organizados em três grupos:

1. Editais e Guias do PNLD: Como o objetivo desta pesquisa foi analisar os discursos da branquitude materializados no livro didático de Língua Portuguesa, em consonância com os editais e guias do PNLD e as leis de inserção da temática racial na educação, ao apresentarmos os guias e editais como constituintes do gradativo desenvolvimento do PNLD ao longo dos anos, voltamo-nos mais precisamente para os critérios avaliativos que se relacionam à temática racial, a saber, a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia, bem como ao critério de avaliação que lista a documentação legal a ser respeitada pelos livros didáticos.

Durante a pesquisa, para acessarmos os editais e guias, um empecilho se fez presente com relação aos primeiros editais do PNLD. Na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é possível encontrar os editais do Programa somente a partir do ano de 2006. A partir disso, recorremos à Lei de Acesso à Informação para solicitarmos os editais anteriores, ao Memorial do PNLD, à Biblioteca do Livro Didático, ao Laboratório de Ensino e Material Didático da USP e à Biblioteca do FNDE. As respostas que obtivemos foram que nenhuma dessas instituições possuía os editais do PNLD da década de 1990, restando apenas os editais disponibilizados na página do FNDE. Já os manuais e guias²³ com a apresentação das coleções aprovadas podem ser encontrados a partir do ano de 1985, mas nem todos em formato digital, de modo que alguns guias da década de 1990 encontram-se em algumas Universidades Federais²⁴. Também realizamos uma pesquisa pelos bancos de teses e dissertações e não encontramos pesquisa que obtivesse os primeiros editais do PNLD.

Dado este contexto, selecionamos os seguintes documentos:

²³ Os primeiros documentos com orientações para a escolha do livro didático foram intitulados *Manual para Indicação de Livros Didáticos*, passando posteriormente a denominar-se *Guia do Livro Didático*.

²⁴ O Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries, referente ao PNLD de 1999, pode ser encontrado no Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de São Paulo (USP). Já o Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries do PNLD de 1997 e o Guia de 1998 podem ser encontrados no acervo da Biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais.

Quadro 1 – Editais e guias do PNLD

Edição do PNLD	Editais e guias do PNLD
1985	<i>A Nova Escolha do Livro Didático (1985)</i>
1987	<i>Manual para Indicação do Livro Didático PNLD 1987</i>
1991	<i>Manual para Indicação do Livro Didático PNLD 1991</i>
1994	<i>Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos 1ª A 4ª séries</i> ²⁵
1997	<i>Catálogo para Indicação do Livro Didático</i>
1999	<i>Guia de Livros Didáticos 5ª a 8ª séries PNLD 1999</i>
2002	<i>Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries</i>
2005	<i>Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries</i>
2008	<i>Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2008</i> <i>Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 – Anos Finais do Ensino Fundamental</i>
2011	<i>Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011</i> <i>Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 – Anos Finais do Ensino Fundamental</i>
2014	<i>Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014</i> <i>Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 - Anos Finais do Ensino Fundamental</i>
2017	<i>Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2017</i>

²⁵ Nosso recorte de pesquisa contempla os livros didáticos de Língua Portuguesa da etapa Ensino Fundamental – Anos Finais. Entretanto, os primeiros documentos que estabeleceram critérios avaliativos para os livros do PNLD focaram na etapa Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sendo posteriormente estendidos para os Anos Finais, como detalhamos na próxima seção.

	<i>Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017 – Anos Finais do Ensino Fundamental</i>
2020	<i>Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2020</i> <i>Guia Digital do PNLD 2020 – Anos Finais do Ensino Fundamental</i>
2021	<i>Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021²⁶</i>
2023	<i>Edital de convocação nº 01/2021 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2023</i>
2024	<i>Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2024-2027</i> <i>Guia Digital PNLD 2024 Obras Didáticas – Anos Finais do Ensino Fundamental</i>

Fonte: Elaboração da autora.

A análise dos editais e guias do PNLD impôs-se como fundamental para esta pesquisa, pois esses documentos desempenham um papel central na definição dos critérios de inscrição, avaliação, aprovação e distribuição dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas do Brasil.

Os editais e guias do PNLD não apenas estabelecem as diretrizes pedagógicas, mas também influenciam diretamente o conteúdo, a abordagem e as representações culturais presentes nos livros didáticos. A análise desses editais e guias permitiu identificar a evolução e as mudanças nos critérios e nas orientações que impactaram (ou não) a construção dos discursos da branquitude nos livros didáticos.

²⁶ Os editais do PNLD 2021 e 2023 referem-se à etapa Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Entretanto, como houve uma mudança significativa nos critérios avaliativos no Edital do PNLD 2023, impactando os critérios sobre relações raciais nos livros didáticos, fez-se necessária a abordagem desses documentos oficiais, a título de registro histórico e reflexão.

Portanto, a escolha de examinar esses documentos se justificou pela relevância de compreender como os discursos da branquitude nos livros didáticos refletem (ou não) as intenções políticas e pedagógicas expressas nos editais e guias do PNLD.

2. Documentos oficiais: Leis e documentos normativos que abordam a inserção da temática racial na escola, especificados no Quadro 2, “Bases Legais para Educação das Relações Étnico-raciais”, a seguir. O Quadro organiza de maneira cronológica os marcos legais abordados nesta pesquisa, de modo a permitir a visualização das conquistas dos movimentos sociais nos primeiros anos do século XXI, período em que lutas históricas foram materializadas na forma da Lei.

Quadro 2 – Bases legais da educação para relações étnico-raciais

ANO	Bases legais da educação para as relações étnico-raciais
2003	Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
2004	Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004. Visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica Resolução CNE-CP 01/2004, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História da África e Cultura afro-brasileira.
2008	Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
2009	Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR) e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento.
2010	Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
2012	Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei de cotas. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

2023	Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Lei 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra

Fonte: Elaboração da autora.

A escolha por contemplar nesta pesquisa as leis e documentos normativos que abordam a inserção da temática racial na escola justifica-se pela necessidade de compreender o arcabouço jurídico e normativo que fundamenta e orienta as práticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial. Estes documentos representam conquistas históricas dos movimentos negros na busca por uma educação que reconheça as desigualdades raciais e valorize a diversidade étnico-racial.

A identificação desses marcos legais foi essencial para analisarmos os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa, já que as leis orientam políticas públicas e os editais e guias do PNLD, de modo que a análise dos discursos da branquitude não se dá à margem da política, mas em diálogo com ela.

3. Livros didáticos de Língua Portuguesa: Livros didáticos da 8ª série e do 9º ano das coleções das editoras Ática e Saraiva.

Como não foi possível analisar todos os volumes das quatro séries/dos quatro anos do Ensino Fundamental -- Anos Finais, pois o volume de dados seria extenso demais, a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa da 8ª série e do 9º ano foi uma escolha estratégica e fundamentada para esta pesquisa. Primeiramente, porque o componente curricular Língua Portuguesa tem um papel fundamental no desenvolvimento da reflexão e da leitura crítica do mundo, incluindo temas sociais, como as questões raciais. Além disso, o desenvolvimento desse saber se dá a partir de uma ampla diversidade de textos (verbais, imagéticos etc.) e de gêneros discursivos presentes nos livros didáticos, que abordam temas atuais e de interesse social. A análise desses materiais possibilita a compreensão de como os discursos da branquitude materializam-se neles, em consonância com os editais e guias do PNLD e as leis de inserção da temática racial na educação.

Ademais, a escolha pelos livros de 8ª série e de 9º ano justifica-se por ser este um período que antecede a transição para o Ensino Médio, sendo um momento em que as concepções formadas sobre a sociedade e as relações raciais podem se consolidar e influenciar a visão de mundo dos estudantes.

Por seu turno, as editoras Ática e Saraiva foram escolhidas como um dos critérios de delimitação dos dados nesses quarenta anos de PNLD por terem coleções aprovadas em todas as edições do PNLD selecionadas para nossa análise. Com este recorte, chegamos a 23 livros didáticos. Finalmente, a fim de refinar os nossos dados, selecionamos os livros didáticos cujos autores das coleções foram recorrentes ao longo das edições do PNLD selecionadas para esta pesquisa, chegando a um total de 18 livros didáticos, apresentados no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Livros didáticos de Língua Portuguesa para análise

Ano do PNLD	Editora	Volumes analisados	Autores
1985	Ática	<i>Comunicação em língua portuguesa – 8ª série</i>	Carlos Faraco e Francisco Moura
	Saraiva	<i>PAI – comunicação e expressão – 8ª série</i>	Cloder Rivas Martos e Roberto Melo Mesquita
		<i>Português básico – 8ª série</i>	Maria da Conceição Castro Souza
1999	Ática	<i>Linguagem nova – 8ª série</i>	Carlos Faraco e Francisco Moura
	Saraiva	<i>Português: ideias & linguagens – 8ª série</i>	Maria da Conceição Castro
		<i>Português: linguagem & realidade – 8ª série</i>	Cloder Rivas Martos e Roberto Melo Mesquita
2008	Ática	<i>Tudo é linguagem – 8ª série</i>	Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi
		<i>Viva português – 8ª série</i>	Elisabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade
		<i>Linguagem nova – 8ª série</i>	Carlos Faraco e Francisco Moura

	Saraiva	<i>Português: ideias & linguagens – 8ª série</i>	Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro
		<i>Português: linguagens – 8ª série</i>	Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães
2017	Ática	<i>Projeto teláris: português - 9ª ano</i>	Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi
		<i>Viva português – 9º ano</i>	Elisabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade
	Saraiva	<i>Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho
		<i>Português: linguagens – 9º ano</i>	Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães
2024	Ática	<i>Teláris essencial: português – 9º ano</i>	Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi
	Saraiva	<i>Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano</i>	Dileta Delmanto, Juliana Vegas Chinaglia e Laiz B. de Carvalho
		<i>Português: linguagens – 9º ano</i>	William Cereja e Carolina Dias Vianna

Fonte: Elaboração da autora.

A seleção dos livros didáticos das edições do PNLD de 1985, 1999, 2008, 2017 e 2024 baseia-se em critérios cronológicos que permitem uma análise historiográfica, pois contempla edições do PNLD Ensino Fundamental – Anos Finais de cinco décadas. Dessa forma, da primeira edição do PNLD à última, escolhemos uma edição por década, já que em uma mesma década há mais de uma edição do PNLD da mesma etapa, como será exposto na subseção 6.3, “O fluxo contínuo: o atual desenho logístico do PNLD”. Ademais, cada uma dessas edições do PNLD reflete um momento histórico distinto, com diferentes concepções e interesses políticos e sociais, como será exposto a seguir. Com isso, intentamos construir os dados de modo a atender adequadamente nosso objetivo de analisar os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo de diferentes períodos históricos e contextos educacionais no Brasil, em diálogo com os documentos oficiais e os editais e guias do PNLD.

Acerca das escolhas dos livros didáticos a partir de determinadas edições do PNLD, destacamos a singularidade de cada uma delas para a constituição dos nossos dados:

PNLD 1985: Trata-se da primeira edição do PNLD após o Decreto que homologou a existência do Programa. Representa um marco inicial para a análise, situado em um contexto pré-Constituição de 1988, quando as discussões sobre diversidade e inclusão ainda eram incipientes no cenário educacional brasileiro.

PNLD 1999: Já são passados mais de dez anos de PNLD. Trata-se da primeira edição do PNLD, etapa Ensino Fundamental – Anos Finais, após a definição de critérios avaliativos para aprovação dos livros didáticos a serem adquiridos pelo Programa.

PNLD 2008: Trata-se da primeira edição do PNLD, etapa Ensino Fundamental – Anos Finais, após a homologação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, tornando essencial analisar como essas mudanças legislativas começaram ou não a se refletir nos materiais didáticos.

PNLD 2017: Reflete as adaptações e mudanças dos discursos após mais de uma década da obrigatoriedade legal de inclusão da temática racial, oferecendo um panorama de como as editoras e autores têm respondido a essas exigências ao longo do tempo.

PNLD 2024: Permite a análise do estado mais recente dos livros didáticos, em um momento em que a discussão sobre a inclusão e a diversidade está em destaque tanto nas políticas educacionais quanto nos debates públicos em que a visibilidade e a representação de diferentes identidades e perspectivas são valorizadas, possibilitando uma comparação direta com as edições anteriores e uma compreensão das tendências atuais. Também é a edição do PNLD após o aniversário de 20 anos da Lei 10.639/2003.

A escolha dessas edições visou, principalmente, analisar os discursos ao longo do tempo. Em síntese, no processo de seleção de nossos dados começamos pela busca dos documentos oficiais, entendendo sua relevância primordial para as transformações sociais. Leis legitimam e validam ações política e socialmente, muitas vezes resultantes de longas lutas e reivindicações de movimentos sociais. A partir da existência da legislação, há uma incidência sobre outros documentos que a ela se relacionam, como os editais e guias do PNLD, que devem estar em conformidade com a legislação educacional. Os editais e guias são documentos norteadores do processo de elaboração e aprovação dos livros didáticos distribuídos para as escolas públicas em todo o país, atuando diretamente sobre os discursos presentes nos livros didáticos. Por isso, nossa

seleção de dados envolveu um exame minucioso dos livros didáticos selecionados, dos editais e guias do PNLD e da legislação educacional relevante ao nosso objeto, para identificar e analisar os discursos da branquitude.

Como exposto, nesta pesquisa, os dados foram coletados por meio de uma abordagem documental, a partir da seleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, documentos oficiais relacionados ao PNLD e à temática racial na educação. A coleta envolveu a identificação, o levantamento e a organização desses materiais, segundo critérios temporais, editoriais e institucionais. A partir disso, a constituição dos dados de análise foi realizada pela seleção de enunciados concretos – textos verbais e imagéticos – vistos como relevantes para os objetivos da pesquisa. Ou seja, os dados foram selecionados no processo analítico, em consonância com a perspectiva dialógica do discurso.

Ao realizarmos a análise dos discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo da história do PNLD, sustentamo-nos em um importante conceito bakhtiniano, abordado em nosso referencial teórico, mas que se faz necessário retomarmos aqui. Trata-se do cronotopo. A análise à luz do cronotopo bakhtiniano permite-nos olhar para esses discursos não como entes isolados, mas como enunciados que respondem ao tempo e ao espaço. O cronotopo, como subsídio analítico, traz a visão de mundo e de sociedade que constitui cada período, refratando como as diretrizes do PNLD, as leis de inserção da temática racial e os contextos educacionais incidem sobre os discursos da branquitude ao longo das décadas. Assim, o conceito de cronotopo foi essencial para compreendermos os discursos não apenas no conteúdo textual, mas também nas estruturas sociais que permeiam esses textos.

5.3 ENTRE VOZES EM DIÁLOGO: MOVIMENTOS DE ANÁLISE

Ao apresentarmos as fontes dos dados que compõem esta pesquisa, consideramos o seu caráter documental e histórico. Os documentos, situados em determinados cronotopos, carregam as ideologias do seu tempo. Esta subseção aborda os movimentos analíticos adotados para compreendermos como os discursos da branquitude materializaram-se nesses documentos entre 1985 e 2024.

No prefácio da obra *Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe social*, Branca Falabella Fabrício destaca que na área da

Linguística Aplicada, ao longo dos anos, houve avanços epistemológicos em relação tanto à teoria quanto à análise nas pesquisas. Sobre a análise, a autora diz que “[...] envolve perseguir cadeias de textos, atentando para pistas e rastros, em busca da conexão entre encontros interacionais locais e a conjuntura sócio-histórica na qual se inserem” (Fabrício, 2022, p. 13).

Fabrício ressalta a inexorabilidade multidirecional entre o aqui-e-agora e outros tempos-espacos, de modo que o movimento teórico-analítico não apresenta resultados fechados em si mesmo, concluídos, com relação aos modos de vida. São sempre considerações provisórias, assim como os sujeitos envolvidos nessas ações. Apesar de não assim nomear, o diálogo entre tempo, espaço e sujeitos parece ser considerado pela linguista e, mais que isso, colocado no cerne do processo teórico-analítico das mais recentes pesquisas em Linguística Aplicada.

Tal posição epistemológica assegura este trabalho e ressalta a importância desta pesquisa, com base nos Estudos Dialógicos do Discurso, ao mesmo tempo em que corrobora com a relevância dessa teoria em sua grande temporalidade, dada a possibilidade de diálogo com as teorias mais recentes das Ciências da Linguagem e das Ciências Sociais. Para Fabrício (2022, p. 13), “É justamente nessas trilhas moventes que os sentidos sobre quem somos ou podemos ser são construídos”, trazendo sentidos outros sobre quem podemos vir a ser.

Considerando a abordagem dialógica desta pesquisa, nosso movimento de análise considerou a proposta de Volóchinov para uma ordem metodológica para o estudo da língua, em uma perspectiva sócio-histórica. Nas suas palavras, a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte:

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 2017 [1929], p. 220).

Em consonância com a proposta de Volóchinov (2017 [1929]), para quem a análise da língua deve partir das formas de interação social para então chegar às formas materiais da língua, esta pesquisa partiu da dimensão social da branquitude, compreendida como histórica, política e ideológica e que estrutura as interações sociais. Desse modo, a dimensão social dos discursos da branquitude é constitutiva da maneira como esses discursos se materializam nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Assim,

ao voltarmos o nosso olhar para um movimento que vai do social para o textual, buscamos compreender como as práticas sociais reverberam no texto.

Dessa forma, realizamos um movimento de análise em que, a partir dos dados, buscamos regularidades que deles emergiram, como já justificado anteriormente. Com base nos conceitos do Círculo de Bakhtin abordados em nosso referencial teórico, construímos nossos parâmetros teórico-analíticos, considerando os contextos mais amplos de produção e circulação dos discursos. Nívea Rohling (2014, p. 47) observa que em uma análise dialógica “[...] não se podem aplicar as mesmas categorias de uma pesquisa já feita a outra, pois o dado é sempre o discurso concreto e único proferido em um determinado espaço e tempo e por determinados interlocutores”. Isso faz com que cada análise de pesquisa de base dialógica seja um evento único e irrepetível.

Creswell (2007, p. 186- 187) afirma que “Não é possível evitar interpretações pessoais na análise de dados qualitativos”, isto porque a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativista, então o pesquisador desenvolve uma descrição do cenário, analisa os dados para identificar temas ou categorias e faz uma interpretação de significados que envolvem o pessoal e o teórico no estabelecimento de conclusões: “Isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal, situada em um momento sociopolítico e histórico específico”.

Desse modo, examinamos os discursos da branquitude não apenas em um cronotopo isolado, específico, mas ao longo do tempo, a partir da década de 1980, quando surgem os primeiros movimentos do PNLD até o presente, observando como esses discursos materializam-se no livro didático. Para isso, necessitamos de realizar três movimentos de análise, os quais dialogam com nossos objetivos específicos:

1. Análise dos editais e guias do PNLD e das leis de inserção da temática racial na escola, para identificar como as diretrizes e critérios avaliativos orientam a inclusão temática da raça nos livros didáticos ao longo do tempo.
2. Análise dos discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa em diferentes momentos históricos.
3. Análise das regularidades dos discursos da branquitude nos livros didáticos de língua portuguesa, com o objetivo de compreender não só como esses discursos se materializam nos livros didáticos de Língua Portuguesa, mas também como as normativas educacionais impactam ou não a construção desses discursos ao longo dos anos.

No primeiro movimento, reunimos os editais e guias do PNLD, voltando a leitura para os critérios avaliativos que abordavam questões raciais, bem como a legislação sobre temática racial na educação. A partir dessa leitura analítica, identificamos as transformações e permanências desses critérios ao longo do tempo, bem como a ausência ou presença da legislação sobre temática racial na educação, como apresentamos na seção 6, “A trajetória do Programa Nacional do Livro e do Material Didático: reflexões sobre a avaliação e as políticas raciais”.

No segundo movimento, reunimos os livros didáticos selecionados a partir do nosso recorte. Encontramos os livros da edição 1985 do PNLD em sebos virtuais, de modo que foram analisados em sua versão física. Já os livros das edições de 1999, 2008 e 2017 foram disponibilizados pelo Memorial do PNLD, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em formato digital. Por fim, os livros da edição de 2024 foram disponibilizados publicamente pelas editoras durante o processo de escolha dos professores, também em formato digital. De posse de todos os livros, realizamos leituras panorâmicas observando as capas, as autorias dos textos verbais indicados nos sumários e as atividades e textos presentes na parte interna dos livros, em busca dos discursos da branquitude. Nesse processo, os dados foram filtrados através de uma lente pessoal, o que é característico da abordagem interpretativista. Durante a análise dos dados procuramos cotejá-los com as determinações dos critérios avaliativos dos guias e editais do PNLD e com as leis de inserção da temática racial na educação, principalmente a 10.639/03, bem como com nosso referencial teórico.

Por fim, a partir da primeira análise dos dados, a fim de responder nossa questão de pesquisa, encontramos regularidades discursivas da branquitude que refletem seu modo de materializar-se nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Estes movimentos foram interpretados à luz do cronotopo, em idas e vindas aos dados, e levaram em consideração não apenas a identificação desses discursos, mas também os deslocamentos e permanências ao longo do tempo e a relação com as normativas do PNLD e com a legislação educacional.

A caracterização desta pesquisa como uma investigação situada na área da Linguística Aplicada, tendo como aporte teórico-metodológico os estudos dialógicos do discurso, de base documental, qualitativa e de abordagem interpretativista subsidia a compreensão dos fenômenos analisados a partir dos discursos e dos cronotopos em que estão inseridos. Por fim, assumimos o caráter histórico e social do nosso objeto de estudo:

os discursos da branquitude materializados nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, selecionados pelo PNLD ao longo de 40 anos.

Encerramos esta seção em que apresentamos os fundamentos metodológicos que sustentam esta pesquisa, as fontes dos dados e os caminhos analíticos percorridos. Com base nesses aportes, passamos para a apresentação da trajetória do PNLD, buscando compreender como seus critérios avaliativos foram se constituindo ao longo do tempo, principalmente no tocante às questões raciais, bem como de que modo dialogam com as políticas raciais na educação. Na próxima seção, realizamos uma retomada histórica do processo de distribuição de livros didáticos no Brasil até a homologação do PNLD, a apresentação e análise dos editais e guias do PNLD, principalmente dos critérios avaliativos que abordam questões raciais, as leis de inserção da temática racial na educação e o atual desenho logístico do PNLD.

6 A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO: REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO E AS POLÍTICAS RACIAIS

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.
(Brasil, 2004).

Nesta seção, traçamos um histórico do Programa Nacional do Livro Didático, principalmente com relação ao processo de avaliação das coleções inscritas no Programa, em consonância com os avanços relacionados à legislação educacional brasileira sobre questões raciais. Dessa forma, objetivamos identificar os critérios avaliativos, as diretrizes e os marcos legais relacionados à temática racial presentes nos editais e guias do PNLD, entre 1985 e 2024. Trata-se de uma seção necessária do cronotopo, referente à parte da história da educação do Brasil e às conquistas dos movimentos negros²⁷. Esses elementos são fundamentais para a análise dos discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Nosso recorte com relação ao histórico do PNLD começa no início do século XX e chega à terceira década do século XXI. Durante este período foi traçado um longo caminho de aperfeiçoamento do programa de avaliação, seleção e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas de Educação Básica do Brasil, com diferentes nomes e formas de execução. Nossas fontes que embasam esse percurso incluem leis e decretos relacionados ao livro didático e à educação racial no país, o portal oficial do Fundo

²⁷ Não há consenso entre pesquisadores e militantes sobre a definição de Movimento Negro. Há intelectuais que consideram a vivência da cultura negra como movimento negro; outros defendem que são somente os movimentos que possuem intenção de lutar por igualdade social e econômica da população negra; há também a perspectiva histórica, das lutas travadas por liberdade desde a escravidão. Nesta pesquisa consideramos a perspectiva de Petrônio Domingues, quando diz que “[...] pode-se caracterizar movimento negro como sendo um repertório de lutas empreendido por mulheres e homens negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (Domingues, 2007 *apud* Marcelino, 2018, p. 2).

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁸, o Memorial do PNLD²⁹, a tese de Juliana Miranda Filgueiras (2011), a dissertação de Jadson Bernardo Soares (2017) e os estudos de Mirian Cristina de Moura Garrido, a partir de suas pesquisas de mestrado (2011) e de doutorado (2017) voltadas para as relações étnico-raciais, materiais didáticos e documentos oficiais. Para esta seleção realizamos uma pesquisa bibliográfica que envolveu a leitura de outros trabalhos que abordavam as mesmas temáticas.

As subseções desta seção seguem uma organização cronológica, buscando evidenciar os processos históricos, políticos e institucionais que moldaram a constituição e o funcionamento do PNLD. Essa escolha considera que cada etapa da trajetória do Programa está vinculada a um cronotopo e que as transformações nas políticas educacionais, incluindo as políticas étnico-raciais, impactam a produção de livros didáticos.

A subseção 6.1, “Origens e contornos: antes do PNLD”, trata de seus antecedentes até consolidação como política pública em 1985; a 6.2, “Da estruturação à expansão: PNLD, critérios avaliativos e políticas educacionais étnico-raciais”, analisa a estruturação e a expansão do Programa, evidenciando as mudanças nos critérios avaliativos e os documentos oficiais voltados para a inserção da temática racial; por fim, a subseção 6.3, “O fluxo contínuo: o atual desenho logístico do PNLD”, descreve o funcionamento logístico atual do PNLD, ressaltando a amplitude e complexidade da sua operacionalização no cenário educacional contemporâneo.

6.1 ORIGENS E CONTORNOS: ANTES DO PNLD

A história do livro didático no Brasil acompanha as transformações da história da educação brasileira e dela participa ao longo da história do país. Devido a sua

²⁸ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: [https://dados.gov.br/dados/organizacoes/visualizar/fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao#:~:text=O%20Fundo%20Nacional%20de%20Desenvolvimento,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC\)](https://dados.gov.br/dados/organizacoes/visualizar/fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao#:~:text=O%20Fundo%20Nacional%20de%20Desenvolvimento,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC).). Acesso em 13 dez de 2023.

²⁹ Criado a partir de 2010, o Memorial do PNLD foi uma demanda do MEC à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e, em particular, ao Departamento de História, para a organização, preservação e acessibilidade de acervos. Constitui-se em uma importante base de dados de pesquisa, disponibilizados em formato digital. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/>. Acesso em 13 de dez. de 2023.

importância, tem sido objeto de análise de várias pesquisas, as quais contribuem para o seu aprimoramento. Em 27 de janeiro de 2010, por meio do Decreto nº 7.084, o PNLD foi assumido e consolidado como uma política de Estado, garantindo sua permanência independentemente do governo vigente. Entretanto, dos primeiros programas de distribuição de livros didáticos no Brasil à consolidação do PNLD passaram-se quase oitenta anos, os quais configuram uma trajetória de defesa do lugar de destaque do livro didático na educação brasileira, como uma produção cultural que possui significado educacional, político e social.

Apesar de o nosso recorte de análise se iniciar a partir de 1985, com o Decreto 91.542 de 19 de agosto, que institui o PNLD como substituto do seu precursor, o Programa do Livro Didático, a política de distribuição de livros didáticos começa, ainda, na primeira metade do século XX. Para trazermos os principais marcos anteriores à instituição do PNLD, baseamo-nos na tese de doutorado da historiadora Juliana Miranda Filgueiras (2011), intitulada *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil: (1938 – 1984)* e em artigo publicado pela mesma autora intitulado *As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename*. Em sua tese, a autora destaca quatro grandes períodos relacionados ao início das políticas nacionais para o livro didático, com processos de avaliação distintos: o primeiro, a partir do Decreto-Lei nº 1.006, de 1938, que criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD); o segundo, durante os anos de 1950, com a criação da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME); o terceiro, durante o início da ditadura militar, em 1966, com a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED); e o quarto, em 1971, quando a COLTED foi extinta e suas funções passaram para o Instituto Nacional do Livro (INL), responsável pelo início do Programa do Livro Didático e pelos processos de coedição de manuais até 1976, quando o Programa do Livro Didático foi transferido para a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).

Antes do primeiro marco destacado por Filgueiras, em 21 de dezembro de 1937 o Decreto-Lei nº 93 tornou o Instituto Nacional do Livro (INL) o órgão responsável pelo controle de produção e distribuição de livros no país e pela organização e publicação do *Dicionário da Língua Nacional* e da *Enciclopédia Brasileira*. No ano seguinte, 1938, foi instituída a CNLD, por meio do Decreto-Lei nº 1.006. A CNLD foi a primeira política de legislação, controle e distribuição de livros didáticos no país, e realizava avaliações que visavam padronizar o conteúdo, o método de ensino e a ortografia dos materiais

didáticos (Filgueiras, 2011, p. 230). A consolidação desta legislação veio em 1945, pelo Decreto-lei nº 8.460, sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. O capítulo IV do Decreto trata das causas que impedem a autorização de qualquer livro didático, de modo que em seu Art. 26 explicita que não poderá ser autorizado o uso de livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a **unidade, a independência** ou a **honra nacional**;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da **violência contra o regime democrático**;
- c) que envolva qualquer **ofensa às autoridades constituídas, às forças armadas, ou às demais instituições nacionais**;
- d) que despreze ou **escureça as tradições nacionais**, ou tente **deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria**;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao valor e ao destino do povo brasileiro;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e nações estrangeiras;**
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre classes sociais e raças;**
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a **qualquer confissão religiosa**.
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a **indissolubilidade dos vínculos conjugais**;
- k) que inspire o desamor à virtude induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (Brasil, 1945, grifo nosso).

Essa parte do Decreto possui uma linguagem alinhada ao momento político da época. Entre os anos de 1937 a 1945, o governo de Getúlio Vargas foi fortemente influenciado pelo fascismo em vigor na Europa, que vivia a II Guerra Mundial. O Decreto foi publicado em 26 de dezembro daquele ano, assinado por José Linhares, presidente da República por três meses, entre a renúncia de Vargas, imposta pelas forças armadas, e a posse do general Gaspar Dutra. Para Medviédev:

Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual –, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento da comunicação. Sua realidade peculiar enquanto elemento isolado já não é a realidade de um corpo físico, mas a de um fenômeno histórico (Medviédev, 2018 [1928], p. 183).

O enunciado em tela não pode ser lido sem considerar as condições históricas, políticas e sociais nas quais ele foi emitido. Trata-se de um Decreto, ou seja, o autor ocupa o lugar da ideologia formalizada, e a sua expressão se dá, portanto, oficialmente. O tempo histórico, em que quem ocupava o governo era um regime ditatorial, que restringia a liberdade civil e valorizava a censura, está marcado textualmente nas palavras que

exaltam o nacionalismo (unidade, independência e honra nacional), que protegem a autoridade do Estado e das forças armadas (violência contra o regime democrático, figuras que se abateram ou se sacrificaram pela pátria), que corporificam a noção de família tradicional (indissolubilidade dos vínculos conjugais) e que remetem ao otimismo com relação ao futuro do país (reprovação ao que possa induzir ao pessimismo quanto ao destino do povo brasileiro). Neste momento em que a II Guerra vai ser substituída pela Guerra Fria, o comunismo vai ser apontado como um inimigo e uma ameaça à política liberal (alinhada aos EUA). Então, o patriotismo destacado no texto do Decreto é um patriotismo excludente, que age combatendo os discursos que se confrontam com a sua ideologia. O que seria o pessimismo a ser combatido, presente na alínea “e”? Movimentos sindicais e manifestações de trabalhadores, alvos do governo da época que poderiam facilmente ser enquadrados como pessimistas, já que insatisfeitos com o futuro da nação.

O Decreto expõe como a ideologia dominante entra no horizonte apreciativo que orienta e regula o livro didático, o que também expõe a força ideológica que o livro didático possui, tanto para a manutenção da ideologia dominante quanto para a sua subversão. Nesse sentido, como destaca Medviédev, o enunciado é um acontecimento da história, não apenas como materialidade linguística, mas como uma construção que responde a uma situação, carregado de intencionalidade.

Destacam-se as alíneas “g” e “h” com relação aos interesses desta pesquisa. Em “g”, a expressão “ódio contra as raças” indica a proibição de materiais didáticos com conteúdos racistas, o que aparentemente representa as primeiras manifestações legais com relação à proibição de discurso racista nos livros didáticos. Percebe-se que a questão racial no livro didático há muito tempo coloca-se como um tema que merece atenção, ainda que sob axiologias diversas. Entretanto, em “h” aborda-se a proibição de livros didáticos que despertem ou incentivem a oposição entre classes e raças. Ao mesmo tempo em que o enunciado reconhece a existência das desigualdades raciais e de classe, visto que não as nega, proíbe que o livro didático “desperte ou alimente a oposição e a luta”. Dado o cronotopo em que movimentos sociais e sindicais eram vistos como inimigos do regime, pode ser interpretado como um silenciamento de manifestações favoráveis às transformações sociais. Pode se tratar de uma indicação que leve às minorias, ou seja, pobres e negros, à resiliência do estado de desigualdade. Trava-se uma luta ideológica entre diferentes visões de mundo, enunciada no Decreto-lei nº 8.460, mas sob a ótica da valorização axiológica da ideologia dominante, do discurso da branquitude, uma vez que

ainda que o livro didático não possa incitar ódio contra as raças, ele também não pode despertar ou alimentar a oposição e a luta entre classes sociais e raças, mantendo o estado da desigualdade e o racismo. Há aqui uma disputa social travada no discurso do Decreto, cujas vozes aparecem em um dialogismo autoritário, cuja lei apaga as vozes e pautas das classes trabalhadoras e dos negros. E aqui temos um exemplo cabal de como os grupos dominantes, com sua ideologia dominante, mantêm a desigualdade social e a branquitude por meio das diferentes esferas sociais, no caso, a esfera escolar. O livro didático reflete e refrata as leis as quais precisa seguir para ser aprovado. Neste caso, temos um indício claro do silenciamento das vozes sociais trabalhadoras e negras no material didático. E tudo isso reverbera na exclusão do pobre, do negro e do trabalhador, que não se vê representado no material didático. A dominância é o discurso da branquitude no livro didático, em que não há espaço para outros sujeitos e suas vozes e suas lutas. Uma vez apagadas essas vozes, seus sujeitos e seus discursos têm sua existência denegada no material didático.

É importante destacar também que a II Guerra Mundial se findou em setembro de 1945; o Estado Novo, governo de Getúlio, em outubro do mesmo ano, e o Decreto em questão foi publicado em dezembro desse mesmo ano. Para Bakhtin (2015b [1975]), o cronotopo revela os sujeitos, de modo que o tempo-espaço constitui o sujeito e o tempo-espaço é também constituído pelo sujeito que atua por meio da linguagem. Dessa forma, percebe-se como os acontecimentos históricos incidem sobre a legislação que regulamenta os materiais didáticos, reverberando as ideologias políticas até então vigentes, através do nacionalismo. Vozes aparentemente conflituosas anunciavam no pós-II Guerra o diálogo emergente e urgente sobre Direitos Humanos. Nas palavras de Filgueiras, nesta época:

O “problema do livro didático” estava em discussão no Ministério da Educação, nos meios acadêmicos e no Congresso Nacional. Nos espaços internacionais, em meio à Guerra Fria, a Unesco organizava debates sobre a necessidade de se regular e controlar os livros didáticos. Segundo o documento da Organização, publicado em 1951, no pós-guerra, uma das metas daquele órgão era indicar a revisão dos manuais escolares, sobretudo os livros de História e Geografia, procurando eliminar conteúdos que apresentassem estereótipos e preconceitos contra os diferentes grupos e povos (Filgueiras, 2011, p. 83).

Durante os anos de 1950, com a ampliação de escolas e de uma certa democratização do ensino no cenário brasileiro, um desafio se impôs com relação à necessidade de aumento do quadro docente. Como evidencia Filgueiras em sua pesquisa,

“A democratização do ensino fez surgir a necessidade de mais professores, que acabavam tendo uma formação curta e deficiente” (Filgueiras, 2011, p. 91). Neste contexto, em 1952, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sob direção de Anísio Teixeira, é criada a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, a CALDEME. Dentre os principais objetivos da Campanha, constava a análise de livros didáticos que estavam em circulação no país e a produção de guias para professores do ensino secundário. Esses guias foram produzidos por um grupo diversificado de intelectuais e profissionais da educação e “[...] deveriam, ainda, influenciar a elaboração dos livros didáticos [...]” (Filgueiras, 2011, p. 94). É importante ressaltar que a CALDEME não era responsável pela regulamentação e controle dos livros didáticos, mas que seu trabalho, a partir da análise dos livros didáticos, pretendia fazer sugestões de melhoria, além de fornecer orientações para o trabalho docente a partir de seus guias voltados para os professores.

Em 1956, o Decreto nº 38.556 instituiu o Departamento Nacional de Educação (DNE) e criou a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME). A CNME foi responsável pela produção e distribuição de material didático, pela qualidade desse material, pelo seu uso e pelo desenvolvimento da padronização gradativa (Filgueiras, 2011, p. 159). Em seus artigos, o Decreto evidencia a necessidade de estudos para promover suas ações, o levantamento de dados sobre as necessidades de material escolar e as condições de mercado e a incrementação da produção de material didático. Também determina que o material produzido pela CNME, que incluía peças, coleções e aparelhos para o estudo de ciências naturais, matemática e desenho e material para o estudo de geografia e história; material para o ensino audiovisual de disciplinas dos cursos de grau elementar e médio; dicionários, atlas e outras obras de consulta, não poderia ser vendido para além do preço de custo (Decreto nº 38.556/56).

De acordo com Filgueiras, durante a ditadura, com o golpe de 1964, o Ministério da Educação (MEC) trabalhou com duas políticas distintas e concomitantes voltadas para o livro didático: a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). No ano de 1966, houve um acordo do MEC com o *United States Agency for International Development* (USAID), que entre outras ações educacionais, com base em modelos estadunidenses, criou a COLTED, responsável pela coordenação das ações referentes à produção, edição e distribuição dos livros didáticos, por meio do Decreto 58.653 (Filgueiras, 2015, p. 87). Em outubro do mesmo

ano, o Decreto 59.355 altera a COLTED para a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, que, entre outros objetivos, visava baratear os livros didáticos produzidos, bem como a expansão da indústria editorial (Filgueiras, 2011, p.233). Em 1968, o Decreto 62.411 aprova o estatuto da FENAME, atribuindo-lhe a responsabilidade pela produção de manuais escolares a serem distribuídos no Brasil.

Mesmo com os movimentos para o avanço em questões de qualidade e de distribuição dos materiais didáticos, é importante ressaltar que até o final da década de 1960 esses não eram distribuídos gratuitamente, mas vendidos a preço de custo (Filgueiras, 2011, 2015). Ainda de acordo com Filgueiras (2015), destaca-se o contexto de criação dessas políticas, que envolvia a expansão das escolas primárias e secundárias, além do crescimento do mercado de livros didáticos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, anterior ao golpe militar, trouxe a obrigatoriedade do ensino primário, logo, houve a ampliação da rede escolar e o aumento de crianças e adolescentes nas escolas. Entretanto, emergiu a necessidade de uma concepção de educação que se voltasse não só para o acesso, mas também para a permanência na escola. E, dentro desse contexto, o alto preço dos livros didáticos impunha-se como uma dificuldade de permanência (Filgueiras, 2015, p. 89).

Ainda para Filgueiras, de acordo com suas pesquisas nos documentos oficiais da época, “[...] não foi possível acompanhar mais detalhadamente as atividades da Comissão a partir do ano de 1970, pois a documentação localizada torna-se bastante fragmentada. Alguns ofícios indicam que os trabalhos da COLTED continuaram até 1971, quando o órgão foi extinto” (Filgueiras, 2015, p. 96).

Em 1970, por meio da Portaria nº 35, o MEC implementou o sistema de coedição de livros didáticos com as editoras nacionais, através de recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). No ano seguinte, com o Decreto nº 68.728, o INL assumiu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) com o gerenciamento dos recursos financeiros, antes de responsabilidade da COLTED. Essa gestão administrativa do INL vigorou até 1976, ano em que o Decreto nº 77.107 passou a responsabilidade da edição e distribuição dos livros para a FENAME, através da execução do programa do livro didático, com recursos do FNDE. A FENAME seguiu na função de fornecimento de material escolar e livros didáticos para todas as regiões até 1983, quando foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF.

Em 18 de abril de 1983, a Lei nº 7.091 alterou a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) para Fundação de Assistência ao Estudante, a FAE, que dentre seus objetivos de finalidade, contemplava “I - a melhoria de qualidade, a diminuição dos custos e a criação de melhores condições de acesso dos usuários ao material escolar e didático, à alimentação escolar e às bolsas de estudo e manutenção” (Brasil, 1983). A FAE viria a ser um importante órgão na criação do PNLD.

O nascimento do PNLD configura-se como um marco na educação brasileira, resultado de um processo de aprimoramento e transformação que levou anos até sua institucionalização. A já mencionada tese de Filgueiras mapeou os processos de avaliação de livros escolares antes da instituição do PNLD, já que sua pesquisa terminou com o recorte temporal até 1984. De acordo com os resultados obtidos pela historiadora, os processos de avaliação do livro didático e dos manuais escolares foram respondendo às demandas do seu tempo, do seu momento histórico. Dessa forma, as diferentes comissões e equipes responsáveis pelas avaliações, regulamentações, produções e usos do livro didático, como as já mencionadas CNLD (durante o Estado Novo), CALDEME (comissão composta principalmente pelo grupo de Anísio Teixeira), COLTED, INL e FENAME (durante o regime militar), organizaram-se de distintas formas. Ainda de acordo com os resultados dos estudos de Filgueiras, os processos de avaliação e regulamentação do livro didático sempre refletiram dissonâncias, disputas pelo mercado editorial, pelo domínio do currículo e daquilo que deveria ser ensinado (Filgueiras, 2011, p. 230-237).

Como podemos observar, o caminho traçado pelo livro didático acompanhou a história política, e, conseqüentemente, educacional do país. Passou pelas mãos de diferentes instituições responsáveis, ora com mais ou menos recursos, mas sem deixar de ser um objeto que participou dos projetos de governo e de sociedade. Seu valor e importância foram crescendo gradativamente, de modo que foi sendo consolidado posteriormente como uma política de Estado.

6.2 DA ESTRUTURAÇÃO À EXPANSÃO: PNLD, CRITÉRIOS AVALIATIVOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS ÉTNICO-RACIAIS

Entendemos que a estruturação e a expansão do PNLD fazem parte de um movimento amplo de construção de políticas educacionais no Brasil. Ao longo das

últimas quatro décadas, a definição de critérios avaliativos e a incorporação das políticas educacionais étnico-raciais ao processo de avaliação dos livros didáticos do PNLD demonstram que o Programa reverbera os movimentos da sociedade.

Observar esse percurso nos permite compreender a história que torna o PNLD uma política pública atravessada por relações de poder. Assim, esta subseção apresenta e analisa esse processo, a partir dos editais, guias e leis. Para isso, subdivide-se em 6.2.1, que aborda a formalização dos critérios avaliativos, com ênfase na temática racial; e 6.2.2, que apresenta as principais políticas educacionais étnico-raciais, compreendidas como vozes sociais que passam a incidir sobre a produção dos livros didáticos.

Apesar de essas duas subseções dialogarem entre si, já que as leis de inserção da temática racial na educação aparecem nos critérios avaliativos do PNLD, optamos por apresentá-las separadamente por dois motivos principais. Primeiro, porque essas leis representam conquistas históricas dos movimentos negros e, como tal, merecem destaque próprio, e não apenas menções coadjuvantes dentro da análise dos guias e editais do Programa. Segundo, porque a definição dos critérios avaliativos para os livros didáticos ocorre na década de 1990, enquanto a principal legislação voltada à temática racial na educação, a 10.639/03, é homologada apenas no início do século XXI. Assim, é a Lei que passa a incidir sobre o PNLD, e não o contrário. Por isso, iniciamos pela análise dos editais e guias e, em seguida, abordamos as legislações.

6.2.1 Editais e Guias do PNLD: a consolidação dos critérios avaliativos

Nesta subseção iremos realizar uma retomada histórica do processo de avaliação do PNLD através dos guias, editais e demais documentos encontrados durante nossa pesquisa que participaram da sua transformação e aprimoramento. A avaliação das coleções didáticas inscritas no PNLD passou (e passa) por um processo de aperfeiçoamento, de modo que a cada nova edição do PNLD ocorreram ajustes e alterações que refletem as necessidades do momento, bem como, ao mesmo tempo, consolidou o Programa com características que permaneceram. Optamos por realizar um percurso de escrita cronológico, guiado pelos principais documentos do processo avaliativo: os editais, que convocam os interessados a inscreverem coleções didáticas; e

os guias de livros didáticos, que apresentam as coleções selecionadas após o processo avaliativo.

No ano de 1985, o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD. Em seu Art. 1º, o decreto trouxe que: “Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau³⁰” (Brasil, 1985b). O Art. 4º do Decreto delega à FAE a responsabilidade pela execução do Programa. Era o início oficial daquele que viria ser um dos maiores programas do mundo de distribuição de livros didáticos. Entretanto, para que o PNLD se consolidasse tal qual se encontra na atualidade, houve uma trajetória que envolve tanto os acontecimentos que antecederam o Decreto, quanto os que o sucederam.

A historiadora Mirian C. M. Garrido, em sua dissertação de mestrado, destaca dois momentos históricos para a compreensão do PNLD: o primeiro diz respeito à proposta *Educação para todos – Caminho para a mudança*, apresentada em 1985 pelo então ministro da educação do governo José Sarney, nomear, como “[...] uma série de medidas relacionadas com a implantação de programas de aperfeiçoamento e valorização do corpo docente, **distribuição de livro didático** e material escolar, fornecimento de merenda e, ainda, expansão e recuperação das unidades escolares” (Brasil, 1985c, p. 1, grifo nosso).

A proposta *Educação para Todos* traz as bases que nortearam as diretrizes fundantes do PNLD, “[...] incluindo nesse sentido a responsabilidade da FAE no planejamento, compra e distribuição de livros; produção editorial restrita às empresas privadas; escolha dos livros pelos professores; não aquisição de livros consumíveis; especificações técnicas regulamentadas em prol da durabilidade do produto adquirido; e oferta dos livros aos alunos da 1ª a 8ª Séries” (Garrido, 2011, p. 38). No texto da proposta *Educação para todos*, dentre os objetivos específicos, encontra-se a “melhoria da produtividade da educação básica”, sendo esta feita através de, entre outras ações, “[...] garantia de merenda escolar, **livro e material didático** a todos os alunos matriculados na rede oficial de ensino.” (Brasil, 1985c, p. 11, grifo nosso). Dentro da proposta destacou-se o programa de ação imediata, caracterizado como o “núcleo embrionário do plano Educação para Todos”, que visava reunir recursos para a execução de, dentre outras

³⁰ O 1º grau corresponde ao atual Ensino Fundamental. A mudança ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

iniciativas, assistência a todo aluno carente pelo fornecimento de material escolar e merenda escolar (Brasil, 1985c, p. 15).

O segundo momento histórico inaugura uma fase mais recente do PNLD, com o documento *Plano Decenal de Educação para Todos*³¹, uma parceria entre o MEC e a UNESCO, em 1993, “[...] no qual se delineiam compromissos com a qualidade do material didático e dos professores responsáveis por avaliar e escolher os livros a serem utilizados por eles” (Garrido, 2011, p. 37). Na carta de apresentação, o então ministro da educação, Murilo Hingel, afirma que o Plano possui capacidade de resposta aos “[...] imensos desafios que nos colocam os anseios nacionais e os compromissos internacionais por qualidade, equidade e eficiência na Educação” (Brasil, 1993, p. 4). Ao detalhar a situação e as perspectivas da educação fundamental, são elencados problemas relacionados ao livro didático, como a ausência de uma política nacional que enfatizasse o aspecto qualitativo das coleções. Para tal,

Uma nova política do livro começa a ser formulada, a partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, **elementos ideológicos implícitos e explícitos**) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores (Brasil, 1993, p. 25, grifo nosso).

O plano cita ainda a necessidade de melhora da qualidade do livro didático, de descentralização progressiva dos programas de livro didático e de reestruturação dos sistemas de distribuição. Como podemos observar, tanto a *Proposta Educação para Todos* como o *Plano Decenal de Educação para Todos* trazem pontos que constituíram o PNLD.

Mas destacamos neste excerto o conceito de ideologia e a avaliação negativa que a expressão “elementos ideológicos implícitos e explícitos”, dentre as diferentes acepções que possui, pode receber. Cabe ressaltar que durante o período da ditadura militar (1964-1985) difundiu-se negativamente a noção de ideologia, associada a movimentos políticos,

³¹ O *Plano Decenal Educação para Todos* é decorrente da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, patrocinada por agências como UNICEF e UNESCO, ocorrida em 1990, na Tailândia. A principal conclusão da Conferência foi a necessidade de universalização da educação e combate ao analfabetismo como prioridade internacional nos dez anos seguintes. Para tal, foi elaborado um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Dentre as metas do Plano, incluiu-se a produção de material didático. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 15 mai. 2024.

sindicais e intelectuais rotulados como perigosos e subversivos. Nos anos de 1990, com os avanços das políticas neoliberais (inclusive no campo educacional), o termo *ideologia* continuou sendo usado de forma negativa, atribuído a ideias que defendem a valorização do Estado, principalmente em relação a políticas sociais. Neste contexto, a ausência de ideologia implicaria uma suposta neutralidade.

Entretanto, como abordamos em nosso referencial teórico, o conceito de ideologia, tomado a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin, são modos de ver e entender a realidade social, portanto, essencial para a compreensão de qualquer discurso. Ao assegurar a qualidade do conteúdo do livro didático à observação dos elementos ideológicos presentes nele, cabe questionarmos qual a orientação desta observação, que na sua expressão carrega também um aspecto ideológico, já que todo enunciado é um acontecimento histórico que responde a uma intenção. O fato é que os livros didáticos são carregados por ideologias, como processos de construções de significados através dos signos, que refletem e refratam as estruturas sociais mais amplas (Volóchinov, 2017 [1929]). Pela explicitação do excerto, as ideologias nos livros didáticos deveriam estar alinhadas à *Proposta Educação para Todos* e com o *Plano Decenal de Educação para Todos*, assim como o próprio PNLD.

Como função primordial, o Programa recebeu a responsabilidade de avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas do país. Nesse momento, foi traçada uma política educacional com vistas à qualificação do material didático, em consonância com as propostas oficiais de ensino. Dessa forma, o PNLD nasce com dois principais objetivos: a universalização e melhoria do Ensino Fundamental e a distribuição de materiais didáticos qualificados. Também foi resultado das pressões populares por inclusão nas escolas e por intervenções do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), que viram no livro didático uma ferramenta para contribuir com a correção das distorções educacionais (Garrido, 2011, p. 39).

As principais mudanças trazidas pela criação do PNLD estão nos primeiros quatro artigos do decreto que o instituiu. O Art. 1º traz a finalidade do PNLD: distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau. O Art. 2º institui a participação dos professores com a análise e indicação dos títulos a serem adotados, ou seja, evidencia a função dos professores no processo de aprimoramento do Programa. O Art. 3º determina que os livros adquiridos pelo Programa serão reutilizáveis, compondo o banco de livros das instituições. O Art. 4º apresenta a estrutura da

organização do Programa, cuja responsabilidade é do MEC, por meio da FAE, em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios, Distrito Federal, Territórios e associações comunitárias. Os demais artigos dizem respeito aos trâmites para que o Decreto entrasse em vigor (Brasil, 1985b).

O desenvolvimento e a organização do PNLD tal qual se configura na atualidade não ocorreu de forma homogênea e regular. Ao tentarmos traçar o seu histórico a partir da legislação, documentos oficiais e pesquisas que o colocam como objeto de investigação, percebemos que houve mudanças processuais gradativas, ajustes às demandas sociais e reflexos das diferentes políticas de governo. Para que possamos compreendê-lo considerando sua constituição, recorreremos a informações, aos vestígios presentes na documentação oficial a que tivemos acesso. Como vimos, a necessidade de um processo de avaliação que garantisse a qualidade do material didático a ser distribuído foi um tema em pauta e concomitante à gênese do PNLD. Por isso, propusemo-nos a reconstruir o processo de desenvolvimento do PNLD, de sua organização e da instituição de critérios avaliativos das coleções, a partir dos materiais produzidos que encontramos.

No mesmo ano da instituição do PNLD, ou seja, em 1985, foi lançado pela FAE um documento com o título *A Nova Escolha do Livro Didático*, com a listagem de coleções didáticas a serem escolhidas pelos professores nas escolas. Logo nas primeiras páginas o presidente da FAE, Carlos Pereira de Carvalho e Silva, faz um breve comunicado para os professores, dizendo que “A FAE, diante dos problemas que agora você conhece, teve a coragem de determinar o reinício do PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO” (Brasil, 1985a, p. 2). O presidente não explicita quais seriam os problemas enfrentados, mas evidencia o direito de os professores indicarem os livros que utilizariam com os estudantes e os convida a participarem da retomada do Programa. Destaca-se o uso do adjetivo “nova” ao substantivo “escolha”, o que remete ao começo de uma outra fase do Programa de distribuição de livros didáticos no Brasil. Para Celia Cristina Figueiredo Cassiano, em sua tese intitulada *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*, havia também na época, momento em que o processo de redemocratização do Brasil acontecia, uma preocupação em afastar-se das políticas do governo anterior:

Na verdade, a *produção* de um novo programa para o livro didático e o conseqüente apagamento do já existente condizem com uma estratégia política em que o objetivo é o de agregar valor positivo a determinado governo, que não quer ter sua imagem política associada ao governo anterior, que nesse caso,

era uma ditadura. Por isso, tal governo democrático se autodenominou *Nova República* (Cassiano, 2007, p. 21).

Também se evidencia no texto do ministro a palavra “coragem”, cujos sentidos revelam uma posição axiológica que valoriza a determinação do governo para promover as mudanças necessárias, além de contornar possíveis dificuldades de implementação de um projeto do porte do PNLD. Neste discurso, o signo “coragem” carrega uma valoração que indica não só disposição para agir, mas também enuncia as dificuldades e resistências que se impõem na implementação de um projeto como o PNLD. Em consequência disto, há o verbo “determinar”, em relação dialógica com “coragem”, representando a imposição da força dos movimentos que foram feitos para a homologação do PNLD como política pública. Aqui a palavra assume papel ativo na construção da realidade social, pela materialidade do enunciado, refratando sentidos: não se tratou de uma sugestão ou de uma recomendação, mas de uma tomada de ação que implicou em responsabilidades para que a FAE implementasse mudanças. Trata-se, dessa forma, de uma ação discursiva que se refrata no campo ideológico institucional.

O início do PNLD, como expõe o documento da FAE, foi marcado por momentos conturbados. Em agosto daquele mesmo ano já havia sido realizada uma escolha de livros, mas que necessitou de ser cancelada, pois muitos professores haviam entendido que só podiam escolher os livros de catálogos de propaganda de algumas editoras e outros nem sequer haviam participado da escolha. O manual *A Nova Escolha do Livro Didático* é categórico: “[...] sem professor não há escolha!” (Brasil, 1985a, p. 4). Neste primeiro momento, deveria ser escolhido apenas um livro para os estudantes de 1ª a 8ª série, podendo ser de Comunicação e Expressão³² ou de Matemática. Os estudantes do Norte, Nordeste e Centro-Oeste teriam direito a dois livros. Estes livros iriam compor o “Banco do Livro” da escola, seriam emprestados aos estudantes e reutilizados nos anos seguintes. Além de informações sobre o preenchimento do formulário de escolha dos livros, o documento apresenta uma lista de volumes, seus respectivos códigos, autores, a informação de existência ou não de manual do professor e caderno de atividades (este recebido apenas pelos professores), além do nome da editora. No material em questão

³² Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, o componente curricular Língua Portuguesa foi transformado nos componentes Comunicação e Expressão, da 1ª à 4ª série, e Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, da 5ª à 8ª série.

não há menção ao processo de seleção dos livros indicados para escolha dos professores (Brasil, 1985a).

A oferta de livros de diferentes componentes curriculares foi sendo realizada de forma gradativa. As edições do PNLD de 1987 e 1988 ampliaram a escolha de livros para componentes curriculares que não foram contemplados em anos anteriores, visando ampliar a oferta. Dessa forma, se as turmas de 2ª série de uma instituição já haviam recebido livros de Matemática e Comunicação e Expressão, poderiam escolher livros de Ciências ou Estudos Sociais (Brasil, 1987, p. 5).

Os primeiros documentos que traziam os volumes a serem escolhidos pelos professores foram chamados de *Manual para indicação de livro didático*. Esses manuais foram publicados um ano antes do ano do PNLD a que correspondiam. Dessa forma, o *Manual para indicação de livro didático PNLD 1987* foi publicado em 1986, o *Manual para indicação de livro didático PNLD 1988*, em 1987. Durante a década de 1990, quando os documentos com a indicação de livros a serem escolhidos passam a se chamar *Guia do livro didático*, esta mesma configuração será mantida, com a publicação do Guia um ano antes do ano do PNLD a que ele corresponde.

Durante os primeiros anos do PNLD, os manuais para indicação de livro didático que traziam a listagem dos volumes a serem escolhidos pelos professores não explicitavam os critérios de avaliação e seleção. De acordo com a tese de Cassiano, durante a implementação do PNLD o centro das decisões estava posicionado na Diretoria de Apoio Didático Pedagógico (DADP), que agia de acordo com o regimento interno da FAE. Era a DADP quem coordenava “[...] as atividades de seleção/indicação de títulos, aquisição, distribuição e controle da qualidade de livros didáticos” (Cassiano, 2007, p. 30).

Nos primeiros manuais para indicação de livro didático havia uma orientação para que os professores, de forma coletiva e dialogada, escolhessem os livros que melhor se enquadrassem à realidade escolar, às necessidades de seus estudantes e ao projeto pedagógico, considerando o sujeito da aprendizagem como centro da escolha. O que foi chamado de “escolha solidária” deveria levar em consideração as experiências dos professores, as críticas, sugestões e conhecimentos adquiridos, além das leituras de livros, revistas e artigos relacionados ao assunto; os conhecimentos de cursos, palestras e estágios; e, principalmente, a sala de aula e as respostas dos estudantes (Brasil, 1990, p. 4). Ou seja, em seus primeiros anos a escolha dos livros centralizou-se nos professores, o

que consiste em uma valorização do profissional. Mas considerando a realidade educacional brasileira e os inúmeros problemas enfrentados pelos docentes, evidencia-se uma lacuna neste momento: a necessidade de apoio e suporte necessários aos professores para a escolha dos livros.

A carta aos professores do *Manual para Indicação de Livro Didático PNLD 1991*, publicado em 1990, atribui à FAE a organização do material e informa que o manual contém os títulos inscritos pelas editoras, organizados por série e matéria³³, listados em ordem alfabética, acompanhados de um código utilizado para o cadastramento das escolhas (FAE, 1990, p. 4). Podemos inferir a partir desta informação que as editoras inscreviam suas coleções didáticas junto à FAE, que se responsabilizava por organizar e divulgar a listagem, fazendo com que chegassem às escolas e aos professores.

No ano de 1991 é lançado o *Manual para Indicação de Livro Didático - Programa Nacional do Livro Didático 1992*. Em sua apresentação, o então presidente da FAE, Adolpho Schüller Neto, dirige uma carta aos professores anunciando o início do PNLD 1992, colocando-os como “[...] principais agentes no resgate da educação brasileira”. O presidente da FAE expõe como um direito a escolha do livro por parte dos profissionais, aos quais é delegada a responsabilidade pela avaliação de conteúdo e da qualidade dos materiais, ou seja, a responsabilidade sobre a avaliação dos materiais continua centrando-se na figura do professor. O livro didático é tomado pelo *Manual para Indicação de Livro Didático PNLD 1992* como “[...] um instrumento de trabalho de vital importância do desenvolvimento do educando no currículo escolar”, um “[...] fio condutor do trabalho do professor regente de classe” (Brasil, 1991, p. 4). O documento é composto por duas partes: a relação de títulos de livros e seus respectivos códigos, cadastrados pelas editoras; e o formulário, com campos de preenchimento para a realização dos pedidos.

Apesar de o *Manual para Indicação de Livro Didático do PNLD 1992* anunciar a ampliação da oferta de componentes curriculares, com atendimento de até três livros por aluno da 1ª a 8ª séries, de acordo com o histórico do Programa do site do FNDE, no ano de 1992 “A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental” (Brasil, 2023b). Como solução para o problema que se impôs, no ano seguinte, a Resolução CD/FNDE nº 6 de 1993 vinculou os recursos financeiros para

³³ O que hoje chamamos de componente curricular.

a aquisição de livros didáticos a fim de serem distribuídos a estudantes das escolas públicas das redes de ensino, garantindo um fluxo contínuo de verbas para a aquisição dos livros.

Os anos de 1993 e 1994 são especialmente caros a esta pesquisa, visto que é publicado o documento *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos*, uma parceria entre o MEC, a FAE e a UNESCO, que apresenta critérios para a avaliação dos livros didáticos de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, de 1ª a 4ª série. Um dos objetivos do documento decorreu da necessidade de adquirir um conhecimento mais profundo dos livros indicados aos professores. Para tal, um grupo de trabalho foi designado em 1993, por meio da Portaria nº 1.130, com a função de analisar a “[...] qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental, usualmente adotados em Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências” (Brasil, 1994, p. 10). Foram analisados os dez títulos de cada área do conhecimento mais solicitados pelos professores em 1991, representando 94% das aquisições da FAE. Os primeiros critérios estabelecidos não só avaliavam a formulação metodológica dos livros, como também as características físicas.

O documento, com suas 357 páginas, destaca o caminho percorrido em busca do aperfeiçoamento do PNLD. Dessa forma, outra preocupação se impôs ao Programa: a melhoria da qualidade e o melhor conhecimento das coleções didáticas. Assim, a finalidade do grupo de trabalho foi “[...] analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental, usualmente adotados em Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências” (Brasil, 1993, p. 8). Nas palavras de Murilo de Avelar Hingel, então ministro da Educação e do Desporto à época, o documento:

É um trabalho de importantes conseqüências por subsidiar os sistemas de ensino e seus professores, com critérios iniciais para a verificação crítica dos livros a serem escolhidos, bem como a montagem do seu próprio processo de avaliação; por incentivar outras formas de análise; por apontar caminhos aos autores e ao setor editorial; por concretizar o ideal sempre defendido pela atual gestão do MEC, da incorporação, nos projetos educacionais, da prática da parceria, do que resulta um empreendimento sempre mais enriquecido (Brasil, 1994, p. 8).

O grupo de renomados especialistas das áreas, responsável pelas análises dos livros e pelo estabelecimento de critérios avaliativos, no capítulo “Conclusão Geral e Recomendações”, relatou a tomada de consciência da gravidade da situação em que se

encontravam os livros didáticos ofertados: conteúdos retrógrados, fartura de ilustrações sem coerência com os textos verbais, grande quantidade de exercícios mecânicos e variedade de tipos de letras, cores e layouts, compondo falsos projetos gráficos e inadequados à boa leitura, são alguns exemplos. Diante desse cenário, desenvolveram algumas propostas, sendo elas: estabelecimento pelo MEC de um programa mínimo obrigatório; instituição na FAE de uma instância de avaliação, estabelecendo critérios de avaliação; campanha sistemática de divulgação dos resultados da avaliação do livro didático; incentivo de grupos qualificados de produção de livro didático (Brasil, 1994, p. 103-104).

Ainda neste primeiro documento, na introdução do capítulo “Contribuições da Psicolinguística para a Formulação da Política Nacional dos Materiais Didáticos”, Leonor Sciliar-Cabral, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, diz o seguinte: “Tenho examinado cartilhas nas quais se **veiculam idéias racistas**; outras, nas quais são apresentados pseudos poemas que deseducam esteticamente o leitor e muitos textos nos quais transparece o machismo” (Brasil, 1994, p. 16, grifo nosso). Essa declaração expõe a situação em que se encontrava a produção editorial de livros didáticos no Brasil, que mesmo após 106 anos da Abolição da escravidão continuava a reproduzir o racismo, por meio do material didático distribuído pelo governo. O fato de serem veiculadas ideias racistas nas cartilhas expõem as vozes autorizadas da branquitude, tanto no espaço editorial quanto institucional, que se posicionam em um horizonte valorativo que naturaliza o racismo. Não se trata de um desvio ou “erro isolado”, mas de uma resposta da branquitude para a manutenção do seu privilégio.

Com relação à organização dos critérios dos livros de Língua Portuguesa, foram estabelecidas quatro grandes áreas para análise dos livros didáticos: Leitura, Oralidade, Produção de textos e Conhecimentos Linguísticos. Cada uma dessas áreas ganhou subáreas e em cada subárea foram fixados critérios avaliativos.

Na área de “Leitura”, subárea “1.1 Seleção de Textos”, há o seguinte comentário sobre os resultados das análises realizadas, com relação a questões que envolvem a presença de preconceitos e discriminações encontrados nos textos:

É necessário, entretanto, destacar um aspecto positivo: certamente como consequência da produção e divulgação, nos anos 80, de estudos e pesquisas sobre o conteúdo ideológico dos LD, **textos que revelem discriminação de raça, sexo, idade, classe são atualmente raros nos LDs de LP**, ao contrário do que ocorria anteriormente, embora continue dominante nos textos o universo ideológico das classes médias (Brasil, 1994, p. 36, grifo nosso).

Este excerto demonstra que houve avanços com relação à diminuição da presença de textos discriminatórios no livro didático da década de 1980 para 1990, e reconhece que a mudança é resultado de esforços e lutas. Entretanto, é possível afirmar que o fato de a discriminação ter diminuído não foi suficiente para torná-la inexistente, o que pode ser comprovado pela necessidade de os critérios avaliativos incluírem as questões raciais. Além disso, a diminuição de discriminação racial nos livros didáticos não acarreta na ausência da atuação da branquitude pela manutenção do seu protagonismo hegemônico, visto que é um sistema que opera de maneira silenciosa e supostamente invisível. Quando se constata que o universo ideológico das classes médias continuava dominante, subentende-se que se trata de um universo branco, tomado como medida do humano e sendo enunciado nos livros didáticos.

Com relação ao item “aspectos ideológicos: **raça**, sexo, classe, religião, idade, dialeto...” (Brasil, 1994, p. 32, grifo nosso), a avaliação global dos livros didáticos no âmbito da temática, observou que: “Assuntos como trabalho, meio ambiente, **negros**, índios, folclore, lendas e fábulas aparecem esporadicamente, e sem motivo aparente” (Brasil, 1994, p. 36, grifo nosso). Os termos “esporadicamente” e “sem motivo aparente” revelam a baixa representatividade da temática racial, e mesmo quando em sua ocorrência, deslocada de objetivos que proporcionassem a reflexão crítica sobre o tema.

A publicação *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências – 1ª a 4ª séries* foi um importante marco no processo de estabelecimento de critérios avaliativos para a seleção dos livros didáticos inscritos no PNLD, pois traçou um panorama geral dos principais problemas encontrados nas publicações e apontou caminhos para os aspectos primordiais a serem considerados, como veremos nas edições do PNLD que vieram depois da divulgação deste documento.

Para compreendermos melhor como se deu o início do processo de avaliação dos livros didáticos do PNLD, recorreremos à publicação *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*, publicado em 2001, elaborado por equipe de coordenadores de avaliação de livros didáticos das diferentes áreas de conhecimento, composta por docentes das universidades públicas brasileiras, colaboradores do MEC, FNDE, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), além de secretarias de educação e educadores envolvidos no processo de discussão do documento. No texto, são

apresentadas conclusões e recomendações, com base na avaliação do desenvolvimento do Programa, considerando seu então histórico recente, a fim de contribuir com a reformulação e o aprimoramento das políticas públicas do livro didático no país. A publicação destaca o papel consensual do PNLD, nos cinco primeiros anos que se seguiram à implementação do processo de avaliação, para a contribuição de um ensino de qualidade, para a qualidade das produções de livro didático e para a escolha realizada pelos docentes (Batista, 2001, p. 23).

De acordo com a publicação, a partir de 1995 o MEC passou a desenvolver e a executar um conjunto de medidas para avaliar de forma contínua e sistemática o livro didático brasileiro. Até então, o envolvimento do MEC, por meio da FAE, limitava-se à aquisição dos livros escolhidos pelos professores e o encaminhamento dos mesmos às escolas, sem que o Ministério se voltasse especificamente para a discussão da qualidade e da correção do material (Batista, 2001, p. 11). Paulo Vinícius Baptista da Silva, em tese intitulada *Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa*, afirma que “No período anterior eram realizadas avaliações assistemáticas, por comissões organizadas com este fim, que pouco ou nada interferiram na seleção das obras a serem adquiridas ou em sanar problemas detectados” (Silva, 2005, p. 93).

Com a instituição da análise e da avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD, foram formadas comissões por área de conhecimento, compostas por profissionais de segmentos variados, como professores dos três níveis de ensino, com assessoria do CENPEC e da coordenação da Secretaria de Educação Fundamental. Foram essas comissões que elaboraram critérios de avaliação, tanto específicos das áreas quanto critérios comuns de análise, relacionados à adequação didático-pedagógica, qualidade editorial e gráfica e pertinência do manual do professor. Dessa forma, definiram-se como critérios eliminatórios dos livros a exclusão daqueles que apresentassem preconceitos de origem, **raça**, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, que induzissem ao erro ou que contivessem erros conceituais graves (Batista, 2001, p. 13). A partir deste momento, os livros avaliados foram classificados em quatro grandes categorias: “excluídos”, “não-recomendados”, “recomendados com ressalvas” e “recomendados”.

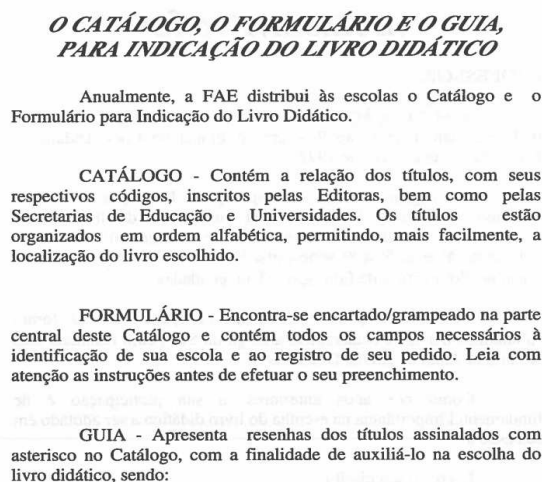
Antônio Augusto Gomes Batista (2001, p. 14) destaca dois meios de divulgação do resultado do processo avaliativo dos livros didáticos de 1ª a 4ª série, no primeiro semestre de 1996: o primeiro, voltado para o campo da produção do livro, com

encaminhamento às editoras de um laudo técnico dos seus livros excluídos e não-recomendados pelo PNLD. Este laudo era composto de uma ficha de avaliação e um parecer elaborado pela comissão de avaliação; o segundo, no campo do consumo do livro didático, pelo primeiro *Guia de Livros Didáticos*³⁴, publicado em 1996, correspondente ao PNLD de 1997, em que os livros recomendados com ou sem ressalvas foram apresentados aos professores. O autor também evidencia no campo do consumo o debate intenso sobre o tema na imprensa.

Apesar de Batista (2001) mencionar que em 1996 aconteceu a publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos, referente ao PNLD de 1997, o documento disponível no site do FNDE, ao clicarmos no link *Guia do PNLD 1997*, chama-se *Catálogo para a Indicação do Livro Didático*. Na apresentação deste catálogo, a FAE anuncia o início do *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD* para o ano letivo de 1997. A organização do catálogo ocorreu de forma distinta para os livros de alfabetização e de 5ª a 8ª séries e para os livros de 1ª a 4ª séries. Isso porque a FAE realizou uma triagem dos títulos de Alfabetização e de 5ª a 8ª séries, inscritos pelas editoras, secretarias municipais e estaduais de educação e universidades. Já os livros de 1ª a 4ª séries, inscritos no PNLD, ficaram a cargo da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), submetidos à análise pedagógica publicada no *Guia de Livros Didáticos*. Ao apresentar as partes que compõem a indicação do livro didático, a publicação destaca três divisões: o catálogo, parte destinada à relação dos livros didáticos e seus respectivos códigos; o formulário, onde deveriam constar as escolhas dos livros didáticos pelos professores; e o guia, com a resenha dos livros didáticos analisados, como podemos observar na Figura 1, a seguir:

³⁴ Documento não disponível no site do FNDE. Com relação ao ano do PNLD de 1997, há apenas o Catálogo para Indicação do Livro Didático.

Figura 1 – Catálogo, formulário e guia para indicação do livro didático



Fonte: (Brasil, 1996a, p. 6).

O que nos chama a atenção no documento *Catálogo para Indicação do Livro Didático* é que apesar de anunciar o Guia com as resenhas dos livros didáticos, o arquivo do documento é composto apenas pelas duas primeiras partes apresentadas: o catálogo com a relação dos títulos e o formulário para o registro do pedido dos livros feito pelas escolas³⁵.

No catálogo, os livros que vinham acompanhados por dois asteriscos (**) eram recomendados pelo MEC, os livros que vinham acompanhados por um asterisco (*) eram recomendados com ressalvas (Brasil, 1996a, p. 6). Os professores também encontravam na listagem do catálogo os livros não recomendados pelo MEC, mas com inscrição aceita no PNLD. Apenas os livros excluídos do PNLD – por apresentarem preconceito, discriminação ou erro conceitual grave – não podiam ser escolhidos (Batista, 2001, p. 14).

No ano de 1997 é extinta a FAE, de modo que o FNDE passa a ser o responsável pela política de execução do PNLD. De acordo com o histórico do Programa do *site* do FNDE: “O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público” (Brasil, 2023b, s/p). A partir deste ano, sobre uma base mais sólida,

³⁵ Em contato com o Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de São Paulo recebemos via e-mail o Catálogo para Indicação do Livro Didático, referente ao PNLD 1997. Assim como o arquivo disponibilizado pelo site do FNDE, o documento trouxe apenas o catálogo e o formulário.

o processo de inscrição dos livros no PNLD foi modificado, de modo a ser realizado com base em Edital amplamente divulgado nos jornais de grande circulação do país e publicado no Diário Oficial, garantindo a transparência do Programa e contribuindo para a sua efetivação como uma política de Estado (Batista, 2001, p. 18).

A avaliação dos livros didáticos inscritos pelas editoras no PNLD 1998³⁶ prosseguiu nos moldes do ano anterior, ainda voltada para a análise dos livros de 1ª a 4ª série, com o acréscimo dos livros para a alfabetização. À classificação dos livros foi acrescentada uma quinta categoria, “recomendados com distinção”, para as obras que se destacaram com relação aos critérios adotados nas avaliações pedagógicas. Nesta edição do PNLD o MEC deixou de elaborar o catálogo, com a simples listagem das obras inscritas, sem avaliação, que acompanhava o Guia. Dessa forma, o *Guia do Livro Didático* posicionou-se como a única referência de consulta das obras para os professores, com a listagem das obras acompanhadas das respectivas resenhas (Batista, 2001, p. 15).

Como vimos, o início das avaliações dos livros didáticos consistiu em um processo que envolveu muitas instituições e especialistas. Em nota informativa, o *Guia de Livros Didáticos 5ª a 8ª séries*, referente ao PNLD de 1999, destaca que o ponto de partida para a elaboração do Guia de Livros Didáticos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries/ 5ª a 8ª séries), referentes às edições do PNLD de 1997, 1998 e 1999, foi o documento já mencionado *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*, elaborado durante o ano de 1993 e publicado em 1994, sob responsabilidade do MEC/FAE/UNESCO. Além das equipes responsáveis pela elaboração dos guias, houve uma série de eventos que visavam assegurar o máximo possível de abrangência e representatividade nacional, tais como mesas-redondas, seminários, palestras e discussões que contaram com técnicos da SEF, do FNDE, da extinta FAE, membros da equipe responsável pela proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), educadores, representantes da UNDIME, CONSED, ABRALE, ABRELIVROS, SMEL e CBL, entre outros (Brasil, 1998, p. 597). A partir disso, podemos perceber a importância da década de 1990 no processo de instituição da avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD.

O PNLD de 1999, o primeiro voltado para a seleção de obras didáticas de 5ª a 8ª séries após o estabelecimento de critérios avaliativos, rediscutiu os critérios de avaliação

³⁶ Não tivemos acesso ao Guia de Livros Didáticos PNLD 1998.

dos livros a partir do Seminário “Critérios de Avaliação de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries”, realizado em junho de 1997, em Brasília, onde foram colhidos subsídios para que pudessem ser (re)definidos os critérios de avaliação. Dissemos (re)definidos, porque se basearam nos critérios estabelecidos para a etapa de 1ª a 4ª séries, porém, adaptados às especificidades da etapa de 5ª a 8ª séries. Os resultados das discussões foram a eliminação da categoria “não recomendados” e o acréscimo de “coerência metodológica da obra” como critério de avaliação. Dessa forma, excluíram-se os livros que não contemplavam uma abordagem metodológica que favorecesse o desenvolvimento de competências cognitivas consideradas básicas, tais como compreensão, memorização, análise, síntese, formulação de hipóteses e planejamento (Batista, 2001, 16).

Publicado em 1998, o *Guia de Livros Didáticos - 5ª a 8ª séries – PNLD 1999*, trouxe em sua ficha técnica os responsáveis pela publicação: o MEC, o FNDE, a SEF, o CENPEC e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em carta dirigida aos professores, como já mencionado, anuncia-se que o Guia do PNLD de 1999 é um complemento dos Guias de 1ª a 4ª séries, publicados em 1997 e 1996. No segundo parágrafo, a carta destaca que o Guia é o resultado “[...] de um árduo trabalho de análise e avaliação pedagógica a que foram submetidos os livros inscritos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1999” (Brasil, 1998, p. 3).

Ainda de acordo com a carta, o trabalho de avaliação pedagógica, coordenado pela Secretaria de Educação Fundamental, vinculada ao MEC, teve início em 1996, com a avaliação dos livros de 1ª a 4ª séries. Em 1997 os livros desta mesma etapa passaram por um processo de reavaliação, de modo que as produções que apresentaram problemas puderam ser reformuladas. Dessa forma, a carta ressalta que o Guia, além de orientar a escolha dos professores, também se tornou “[...] um instrumento norteador para a produção de materiais didáticos, trazendo informações sobre os livros inscritos no programa (PNLD) e contribuindo para o processo de melhoria da qualidade do livro didático”. Por este trecho percebe-se que o processo de avaliação de livros didáticos inscritos no PNLD assumiu também o papel de orientador da produção didática brasileira, a partir dos critérios avaliativos estabelecidos. Daí a importância precípua desses critérios para quaisquer análises de pesquisas que envolvam livros didáticos (Brasil, 1998, p. 3).

O Guia traz a resenha dos títulos recomendados, agrupados por áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Cada título veio assinalado com uma, duas ou três estrelas, de modo que três estrelas indicam

“recomendados com distinção”, duas estrelas indicam “recomendados” e uma estrela indica “recomendados com ressalvas”. Silva (2005) observa que a exclusão da categoria “não recomendados” elevou o número de livros nas categorias “excluídos” e “recomendados com ressalvas”, já que:

Podemos inferir que parte das obras que eram classificadas nos anos anteriores como “não recomendados”, passaram a ser classificadas como “recomendadas com ressalvas” e continuaram a ser escolhidas pelos professores. Por outro lado, parte dos livros com piores avaliações não puderam mais ser escolhidos pelos professores, pois passaram à categoria de “excluídos” (Silva, 2005, p. 95).

Uma matéria publicada pelo jornal *Folha de São Paulo*³⁷, em 27 de maio de 1998, destacava o fato de que o MEC havia reprovado metade dos livros didáticos inscritos no PNLD de 1999. Segundo a publicação assinada por Ana Lúcia Schettino, dos 438 títulos de 5ª a 8ª série que foram avaliados, 220 tinham erros, dados desatualizados ou atitudes de discriminação. A matéria traz a fala do então ministro da educação, Paulo Renato de Souza, destacando que no ano de 1997 cerca de 30% dos livros de 1ª a 4ª séries escolhidos pelos docentes eram não recomendados. Em 1996 o percentual era de 70%. De acordo com o ministro, o fato de o Guia do PNLD de 1999 acabar com a categoria “não recomendados” teve a finalidade de evitar que os professores pedissem esses livros por engano. Dessa forma, o *Guia de Livros Didáticos PNLD 1999* trouxe apenas as resenhas dos livros recomendados pelo MEC, após avaliação da equipe técnica designada. Ainda de acordo com o ministro, grande parte dos livros foi excluída por falta de atualização, e não por erros conceituais. O ministro não cita a exclusão de livros que apresentavam preconceitos ou discriminações.

O *Guia de Livros Didáticos - 5ª a 8ª séries – PNLD 1999* está organizado nas seguintes partes: “Introdução geral”, “Princípios gerais”, “Critérios comuns”, “Títulos por série”, “Área de Língua Portuguesa”, “Área de Matemática”, “Área de Ciências”, “Área de Geografia” e “Área de História”. Com relação à área de Língua Portuguesa, traz “Introdução”, “Princípios gerais”, “Critérios para análise”, “Critérios eliminatórios” e “Resenhas”, organizadas por série (de 5ª a 8ª série).

A “Introdução geral” destaca o papel do livro didático na educação brasileira, por ser o principal e mais utilizado recurso didático, por trazer a organização dos conteúdos

³⁷ Matéria disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff27059801.htm>. Acesso em 05 jun. 2024.

básicos de ensino, bem como atitudes e valores que se pretendem desenvolver e preservar. Tamanha importância fez com que o MEC se preocupasse com a resolução de problemas com os quais se defrontara em muitas publicações: distanciamento das propostas curriculares e dos projetos elaborados por secretarias de educação; informações e teorias desatualizadas; erros inaceitáveis; veiculação de valores incompatíveis com a construção da cidadania (Brasil, 1998, p. 9). Outro ponto abordado na introdução do Guia diz respeito à não neutralidade do livro didático, admitindo-o como um instrumento que carrega em si uma dada visão de mundo, de humanidade, de educação e de escola. Daí a necessidade de os professores compararem e avaliarem as concepções e os pressupostos teóricos em relação à área do conhecimento, à educação e à aprendizagem.

A avaliação das cinco áreas básicas (atualmente chamadas de componentes curriculares) partiu de questões comuns à docência, sendo elas: “Que perfil de aluno o livro didático deve se propor a desenvolver?” e “Que contribuição é legítimo esperar que ele traga para a construção das habilidades, atitudes e comportamentos para o exercício da cidadania?” (Brasil, 1998, p.10). Já nas primeiras páginas do Guia do PNLD de 1999 podemos perceber a preocupação com os princípios e valores veiculados no livro didático, bem como sua relação na construção da cidadania. O livro didático não é um produto dissociado da realidade, uma vez que carrega consigo discursos capazes de estabelecer permanências ou rupturas nas ações sociais. Por isso a importância de se fixarem princípios e critérios balizadores da avaliação dos livros didáticos. O Guia cita os PCN e valores sociais necessários para a construção de uma escola de qualidade, tais como “a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito” (Brasil, 1997, p. 34 *apud* Brasil, 1998, p. 12).

O texto dos “Princípios Gerais” evoca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Título II, art. 3º, para atribuir à educação a mediação entre a esfera privada e as experiências familiares e a vida pública. Nesse processo, o papel do livro didático “[...] deve contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático, o que obriga ao ‘respeito à liberdade’ e ao ‘apego à tolerância’ (LDB, Título II, art. 3º, IV)” (Brasil, 1998, p. 13).

Os critérios comuns foram divididos em dois: critérios eliminatórios e critérios classificatórios. Foram considerados critérios eliminatórios “Correção dos conceitos e

informações básicas”, “Correção e pertinência metodológicas” e “Contribuição para a construção da cidadania”. Este último trouxe que:

Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá: **veicular preconceitos de origem, cor**, condição econômico-social, **etnia**, gênero e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo (Brasil, 1998, p. 15-16, grifo nosso).

Neste documento podemos vislumbrar um movimento que aponta para um avanço com relação aos livros do passado citados por Sciliar-Cabral no documento *Definições de Critérios para a Avaliação dos Livros Didáticos*, em 1993: o importante marco de excluir da seleção de livros indicados pelo PNLD aqueles que trouxessem preconceito ou discriminação. Trata-se de um texto que estabelece critérios essenciais com vistas à garantia da promoção da igualdade, do respeito à diversidade e da formação cidadã, alinhado aos valores constitucionais.

Os critérios classificatórios estabelecidos foram: “Estrutura editorial – *aspectos gráfico-editoriais*”, “Aspectos visuais”, “Ilustrações” e “Manual do professor”. Sobre as ilustrações, o critério especifica que “Principalmente, não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos” (Brasil, 1998, p. 17). Ao abordarmos o conceito de signo ideológico proposto pelo Círculo de Bakhtin, assumimos que tanto as palavras quanto as imagens são carregadas de valores, ideologias e visões de mundo. Assim, os signos imagéticos presentes nos livros didáticos refletem e refratam a realidade. Ao especificar que as ilustrações não podem expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos, assume-se o poder que as ilustrações possuem para moldar os sujeitos no mundo e para consolidar estruturas de opressão. Os textos imagéticos possuem um papel crucial na educação, com os discursos que propagam e com as identidades que reproduzem, daí a importância de se estabelecer como um critério a observação a estes textos.

Dos princípios e critérios gerais passamos aos princípios e critérios da avaliação dos livros didáticos do componente curricular Língua Portuguesa. Os livros de Língua Portuguesa foram analisados por uma equipe responsável pela área. Os princípios gerais foram relacionados aos objetivos do ensino de língua materna no Ensino Fundamental, de modo que deles decorreram os demais critérios, aplicados ao domínio da área, que o Guia traz como: leitura, produção de textos, linguagem oral e conhecimentos linguísticos

relativos ao discurso, ao texto e à descrição gramatical (Brasil, 1998, p. 27). O Guia também reforça que as atividades relacionadas ao desenvolvimento desses domínios devem pautar-se em situações reais de uso.

Os “Critérios para análise” dos livros didáticos de Língua Portuguesa, ou seja, os critérios específicos são “Relativos à natureza do material textual” e “Relativos ao trabalho com o texto”. Além disso, os “Critérios eliminatórios” do componente curricular Língua Portuguesa são os mesmos critérios eliminatórios gerais: “Correção dos conceitos e informações básicas”, “Correção e pertinência metodológicas” e “Contribuição para a construção da cidadania”, mas apresentando um texto voltado para as especificidades do componente curricular. Neste último critério o Guia de 1999 traz que:

Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, no livro didático de Língua Portuguesa, significa: a) não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo; b) não fazer do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação religiosas; c) estimular, nos dois meios já referidos, o *convívio social* e a *tolerância*, abordando a *diversidade da experiência humana* com respeito e interesse (Brasil, 1998, p. 34).

Dessa forma, o critério “Contribuição para a construção da cidadania” aparece duplamente no Guia do PNLD de 1999, tanto como critério geral comum a todos os componentes curriculares quanto como critério eliminatório dos livros didáticos de Língua Portuguesa, adaptado aos objetivos de ensino do componente, mas reforçando a obrigatoriedade da não veiculação de estereótipos e preconceitos, bem como o compromisso com a cultura do respeito e do convívio com a diversidade humana. Com isso, o critério estabelecido reconhece a importância do livro didático de Língua Portuguesa para o combate ao preconceito e para a não perpetuação de estereótipos.

Em 2001 foi publicado o *Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries* do PNLD 2002, com as coleções que poderiam ser escolhidas para serem usadas nas escolas durante os três anos seguintes (triênio 2002 – 2004). Uma das novidades trazidas foi a escolha realizada por coleção, e não mais por série, como foi feita anteriormente. A justificativa apresentada para a mudança foi a contribuição para a unidade da articulação didático-pedagógica da escola, possibilitando o desenvolvimento curricular de forma integrada (Brasil, 2001). A carta de apresentação destaca o trabalho realizado pela Secretaria de Educação Fundamental em parceria com o FNDE no processo de análise e avaliação pedagógica dos livros. A Comissão Técnica de Avaliação de Livros Didáticos trouxe nomes renomados de especialistas nas áreas (atuais componentes curriculares) de Língua

Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista são citadas na ficha técnica.

O Guia do PNLD 2002, denominado como “a síntese do processo de avaliação” (Brasil, 2001, p. 10), destaca a importância de os professores conhecerem o processo de avaliação, os critérios utilizados e as regras básicas que organizam o PNLD, bem como também indica a leitura das resenhas das coleções. Com 422 páginas, o *Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries* do PNLD de 2002 aborda em sua Introdução Geral seções como: “Avaliar pra quê?”, “A nova sistemática da avaliação”, “A avaliação: avanços e mudanças”, “De que se lembrar ao escolher as coleções no Guia”, “Princípios e critérios”, “Princípios gerais” e “Critérios comuns”. Em “Avaliar para quê?”, o texto responde à pergunta dizendo que:

É para buscar essa qualidade, a fim de que professores e alunos possam trabalhar com mais segurança no que se refere aos conteúdos, e para que se **evite veicular**, em um meio de comunicação de tão grande alcance, **informações preconceituosas e discriminatórias** que se desenvolve o processo de avaliação das obras (Brasil, 2001, p. 10, grifo nosso).

Isso mostra a preocupação da avaliação para que nos livros não sejam refletidos e refratados os preconceitos existentes na sociedade, já que muitos se encontram naturalizados, tornando-se quase imperceptíveis a olhares menos atentos. Evoca um movimento de vigilância ativa na contramão das construções discursivas que sustentam e mantêm os preconceitos. A ideologia funciona naturalizando construções sociais que não são intrinsecamente naturais, fazendo com que determinados discursos sejam considerados inevitáveis ou imutáveis, e não como produtos de contextos históricos e culturais específicos. Quando uma determinada construção ideológica como informações preconceituosas e discriminatórias é repetida no livro didático, reforça-se a ideia de que é algo dado e inevitável, alimentando a consciência coletiva. Daí a necessidade de uma contra-palavra de autoridade.

Em “A nova sistemática da avaliação”, a partir do adjetivo “nova” remete-se à avaliação do PNLD como um processo, que não se deu sempre da mesma forma a cada nova edição do PNLD. Nesta seção, o Guia é tomado como o resultado de etapas que o antecederam, que foram desde a inscrição das obras, passando pela avaliação até chegar à revisão final do texto. Um processo coletivo, com técnicos do MEC, da SEF e do FNDE, das universidades, de coordenadores e especialistas das áreas e do CENPEC. A nova

sistemática da avaliação na execução do PNLD 2002 é caracterizada pela parceria com as universidades públicas, de modo a impulsionar o interesse em pesquisas sobre o tema, o aperfeiçoamento e a socialização do processo de análise dos livros didáticos. Ou seja, reconhece no PNLD um fértil material para objetos de pesquisa, bem como a importância desse trabalho para o aprimoramento do Programa.

Em “A avaliação: avanços e mudanças” evidenciam-se os avanços conquistados entre o espaço de tempo do primeiro PNLD e o de 2002, por meio da experiência acumulada e da análise criteriosa das avaliações anteriores. Sobre as principais mudanças apresentadas pelo PNLD 2002, além da escolha de livros por coleção e a descentralização do processo de avaliação através das parcerias com as universidades, também se destacou o fato de que os livros excluídos em edições anteriores do PNLD, para serem inscritos novamente, precisaram passar por uma comprovada revisão das mudanças elaboradas. Entretanto, o maior avanço mencionado pela seção refere-se à definição de uma política na qual foram apontados os principais problemas e perspectivas para o livro didático, por meio da publicação do já mencionado documento *Recomendações para uma política pública: livros didáticos*, o qual explicitou os principais desafios e alternativas de solução para a execução do PNLD como uma política vigente, constituída na ausência de uma política sistematizada (Brasil, 2001, p.12).

Na seção “Princípios e Critérios”, o Guia do PNLD 2002 anuncia que os critérios estabelecidos para avaliação foram definidos inicialmente em 1995, a partir de reuniões e seminários compostos por autores, editores e entidades representativas, como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e por professores especialistas. Esses princípios e critérios foram sendo aprimorados nos anos seguintes, considerando as experiências de anos anteriores, novas reuniões e seminários. Partindo dos critérios de edições anteriores do PNLD, o Guia do PNLD 2002 organizou-se em critérios de avaliação comuns e específicos, de acordo com os componentes curriculares.

Os “Princípios gerais” são pautados no Art. 3º, Título II da LDB, que já embasara os princípios de edições anteriores do PNLD. No texto do Guia, é destacado o objetivo último da educação, a saber, “preparar o educando para o exercício da cidadania” e “qualificá-lo para o trabalho”. A construção da ética para o convívio social democrático coloca-se como um fim em comum a todos os componentes curriculares, a partir do

“respeito à liberdade” e ao “apego à tolerância”, preconizado pelo mesmo artigo (Brasil, 2001, p. 24).

Os critérios, como mencionado, foram organizados em critérios comuns e critérios específicos. Os critérios comuns foram divididos em eliminatórios e classificatórios. Os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas foram: “correção dos conceitos e informações básicas”; “correção e pertinência metodológicas”; “contribuição para a construção da cidadania”. A esses critérios comuns já existentes em anos anteriores, em decorrência do aprimoramento do processo avaliativo dos livros didáticos, foram acrescentados outros quatro: “inscrição de uma única versão ou variante de uma obra”; “ausência de erros de impressão e revisão”; “adequada reformulação pedagógica de obras excluídas do PNLD/99”; e “articulação pedagógica dos volumes que integram uma coleção didática”. Para a contribuição da construção da cidadania, o Guia aponta que é necessário respeitar a Constituição do Brasil, de modo que a obra didática não poderá: “Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público” (Brasil, 2001, p. 27). Ou seja, não há mudanças significativas neste critério com relação ao PNLD anterior. Os critérios classificatórios comuns dizem respeito aos aspectos gráfico-editoriais e ao manual do professor.

Os princípios e critérios sob os quais os livros didáticos de 5ª a 8ª séries de Língua Portuguesa foram avaliados no processo do PNLD 2002, de acordo com o Guia, foram baseados nos objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, assentados nas recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental* e no documento já mencionado neste trabalho, *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos*, bem como nas reformulações feitas no PNLD de 1999 e 2002, o que reforça o caráter fluido do aprimoramento das avaliações a cada nova edição do PNLD. O Guia ainda enuncia que a avaliação das coleções de Língua Portuguesa partiu dos princípios gerais aos objetivos de ensino para os demais critérios aplicados a quatro domínios da área, sendo eles leitura, produção de textos, linguagem oral e conhecimentos linguísticos relativos ao discurso, ao texto e à descrição gramatical (Brasil, 2001, p. 33).

Foram citados três objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da linguagem escrita; o

desenvolvimento da proficiência na norma culta e a prática de análise e reflexão sobre a língua, de modo que as práticas de uso da linguagem deveriam ser priorizadas (Brasil, 2001, p. 34).

Nos critérios específicos da área de Língua Portuguesa, há critérios classificatórios e eliminatórios. Foram considerados critérios eliminatórios conceitos e informações básicas incorretos, incorreção e inadequação metodológicas e prejuízo à construção da cidadania, o qual se encontra detalhado na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Prejuízo à construção da cidadania

PREJUÍZO À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, no livro didático de Língua Portuguesa, significa:

- ✘ não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo;
- ✘ não fazer do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação religiosas;
- ✘ estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana, com respeito e interesse, inclusive no que diz respeito à diversidade lingüística.

Fonte: Brasil (2001, p. 36).

Reproduzimos integralmente o critério eliminatório “Prejuízos à construção da cidadania” por ser o critério que mais nos interessou aos objetivos desta pesquisa. A abordagem das questões raciais nos livros didáticos certamente pode contribuir com o desenvolvimento da ética, favorecer o convívio social e construir a cidadania. Mas para tal, evidencia-se a importância de observar não apenas a presença de textos verbais e textos imagéticos que veiculem preconceitos e levem à discriminação, mas também observar quem são os autores dos textos escolhidos, o que dizem as ilustrações que representam as pessoas negras e as pessoas brancas, que histórias estes livros contam e sob qual perspectiva axiológica, por exemplo. Percebe-se que o critério eliminatório “Contribuição para a construção da cidadania” nos livros didáticos de Língua Portuguesa, em relação ao PNLD de 1999, manteve o texto base, acrescentando o respeito à diversidade lingüística.

A fim de que os professores pudessem entender melhor como ocorreu o processo de avaliação, o Guia do PNLD 2002 apresenta as fichas de avaliação que foram utilizadas. Com relação ao critério avaliativo “Construção da Cidadania”, a ficha avaliou os itens presentes na Figura 3, apresentada a seguir:

Figura 3 – Ficha de avaliação Língua Portuguesa

CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA		
O LD, nos textos e/ou nas ilustrações, é isento de preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo	Sim	Não
O LD, nos textos e/ou nas ilustrações, é isento de preconceitos contra variedades lingüísticas não-dominantes (dialetos, registros etc.)		
O LD é isento de propaganda e doutrinação religiosas		
O LD estimula o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse		
O LD colabora para a construção da ética democrática e plural (atitudes e valores)		

Fonte: Brasil (2001, p. 54).

Além do critério “Construção da Cidadania”, o critério “Natureza do material”, no item “Temática”, do PNLD 2002, avaliou a diversidade de contexto cultural e a ausência de preconceitos e estereótipos, ou seja, livros didáticos que apresentassem textos com temáticas preconceituosas ou que reforçassem estereótipos estariam excluídos. A autoria dos textos também constituiu um item de avaliação, que visou observar a diversidade (época, religião, nacionalidade) e a representatividade (no espaço da produção literária). A representatividade, voltada para o espaço de produção literária, pode ser compreendida como a inclusão de autores e autoras historicamente subalternizados, e diz respeito à presença das pessoas que compõem grupos marginalizados em determinados espaços, como é o caso da visibilidade da produção literária.

Como resultado das avaliações das coleções de Língua Portuguesa, no Guia do PNLD 2002 foram consideradas recomendadas apenas 22%, recomendadas com ressalvas 42%, constituindo a maioria; e 36% das coleções foram excluídas (Brasil, 2001, p. 42). As coleções recomendadas com distinção vinham acompanhadas de três estrelas,

as recomendadas, acompanhadas de duas estrelas, e as recomendadas com ressalvas, acompanhadas de uma estrela.

No ano de 2003 foi instituído um marco na questão da educação para as relações étnico-raciais: a homologação da Lei nº 10.639, que alterou “a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências” (Brasil, 2003). Ao analisarmos o *Guia de Livros Didáticos 2005* nosso olhar voltou-se para os efeitos da Lei no PNLD, bem como nos seus critérios avaliativos. A Lei 10.639/03 não é mencionada no documento referido. Entretanto, o *Guia de Livros Didáticos 2005*, para livros de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, com data de publicação em 2004, é um *continuum* de um processo iniciado no Edital de Convocação publicado em junho de 2002³⁸, portanto, como o edital apresenta os critérios avaliativos que serão reenunciados posteriormente no Guia, os mesmos foram elaborados antes da homologação da Lei 10.639.

No Guia de Livros Didáticos 2005, em seção intitulada “O processo de avaliação”, é destacado que as avaliações iniciaram com a inscrição das obras didáticas após a publicação do edital e foram concluídas com a publicação do Guia. Os responsáveis pelo processo de avaliação foram técnicos do MEC, equipes da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), do FNDE, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual Paulista (UNESP), ou seja, as mesmas universidades que participaram do Guia do PNLD 2002.

Com relação à organização, o Guia do PNLD 2005 é composto por seis cadernos: o caderno de Apresentação, com informações sobre o processo de avaliação, a organização do Guia, as orientações para preenchimento de formulário e o recebimento dos livros; e os cadernos por componente curricular, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

Sobre o processo de avaliação, o Guia destaca que os critérios de análise selecionados visavam “[...] garantir que os livros com os quais os alunos e professores irão trabalhar estejam **isentos de erros e preconceitos** e que apresentem uma proposta pedagógica consistente” (Brasil, 2004b, p. 7, grifo nosso). Este Guia também determinou

³⁸ Informação encontrada no portal da Abrelivros. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/extrato-do-edital-do-pnld-2005/>. Acesso em 28 mai. 2024.

critérios eliminatórios e critérios classificatórios comuns a todas as áreas. Foram três os critérios eliminatórios: “correção dos conceitos e das informações básicas”; “correção e pertinência metodológicas”; “contribuição para a construção da cidadania”: Este último apresenta as seguintes proposições:

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá: **veicular preconceitos de origem, cor**, condição econômico-social, **etnia**, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo (Brasil, 2004b, p. 10, grifo nosso).

Assim como no Guia de 2002 e de 1999, destaca-se neste material o fato de ser um critério eliminatório a veiculação de preconceitos raciais por meio das obras didáticas. Além disso, os critérios trazem uma valoração extremamente negativa à possibilidade de discriminação no livro didático, bem como a classifica como nociva ao projeto de sociedade. Dessa forma, reconhece o impacto social que possui o que está veiculado no livro didático. Ainda sobre os critérios gerais eliminatórios, também cita a LDB, Título II do art. 3º, IV. Nas fichas de avaliação de Língua Portuguesa, a síntese dos critérios gerais, no quesito “construção da cidadania” traz, dentre outras, as seguintes perguntas:

A coleção, no tratamento dos textos escritos e/ou das imagens, é isenta de preconceitos que levem a discriminação de qualquer tipo? [...]
A coleção aborda a diversidade da experiência humana com respeito e interesse, contribuindo para a formação de cidadãos preparados para o convívio social e a tolerância? (Brasil, 2004c, p. 276).

Podemos perceber que a ficha de avaliação está em consonância com os critérios estabelecidos, de modo a direcionar o olhar do avaliador para questões que envolvam preconceito ou discriminação, tanto em textos verbais escritos quanto em imagéticos.

Os critérios classificatórios comuns a todas as áreas são “manual do professor” e “aspectos gráfico-editoriais”. De acordo com o Guia, apesar de esses critérios não serem eliminatórios, contemplam aspectos importantes para a qualidade do trabalho em sala de aula. Com relação aos aspectos gráficos-editoriais salienta que:

As ilustrações são elementos da maior importância, auxiliando na compreensão e enriquecendo a leitura do texto. **Devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos.** Devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, claras, precisas, de fácil compreensão; mas podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade (Brasil, 2004b, p. 12, grifo nosso).

Esse critério classificatório aborda a importância dos efeitos de sentido provocados pelas multissemioses e pelos discursos que elas veiculam na composição do material didático, indicando a representação real da sociedade brasileira e contemplando a diversidade étnica que a compõem. Entretanto, mais que representação, o critério também reforça a necessidade de a presença não ser estereotipada ou preconceituosa. Em Volóchinov (2017 [1929]) encontramos que todo signo, verbal ou visual, é uma manifestação ideológica, assim, as ilustrações dos livros didáticos não são neutras, pois carregam valorações sociais, culturais e políticas. As imagens participam do diálogo com a realidade social de quem as acessa. Por isso, o critério destaca que não basta a representação da diversidade étnica brasileira, mas atenta para a forma como essa representação estará posta, já que pode, inclusive, de acordo com a ideologia materializada na ilustração, provocar a perpetuação e reafirmação de preconceitos e estereótipos. Quando um livro didático está isento de ilustrações preconceituosas ou estereotipadas, mas reproduz um universo predominantemente branco, a ideologia da branquitude está atuando por meio da normatização desse universo e por meio do apagamento de outras existências. Apesar de ser menos visível, não deixa de ser altamente eficaz naquilo que se propõe: a manutenção da representação do ser humano. Assim, o critério avaliativo indica uma análise que leve em consideração os discursos que as imagens veiculam e suas valorações ideológicas. Esse critério não é uma novidade trazida pelo Guia do PNLD 2005, visto que aparece pela primeira vez no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2002, nas páginas 28 e 29.

No Guia de 2005, o volume 2, de Língua Portuguesa, apresenta uma Carta ao professor, a resenha das obras de Língua Portuguesa que foram aprovadas, os Critérios de avaliação e a Ficha da coleção. Na Carta ao professor, explicita-se que a avaliação se baseou nos objetivos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e nos *Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries no PNLD/2005 – Área de Língua Portuguesa*. Assim como no Guia do PNLD 2002, os critérios eliminatórios foram os critérios gerais já mencionados: “conceitos e informações básicas incorretos”, “incorreção e inadequação metodológicas” e “prejuízo à construção da cidadania”. Uma mudança no Guia do PNLD de 2005 com relação ao de 2002 foi a exclusão das estrelas ou menções diferenciadas nas coleções aprovadas. O resultado da avaliação trouxe a reprovação de 22% das coleções de Língua Portuguesa inscritas e 78% de aprovação. Nas resenhas os professores poderiam ter contato com as ressalvas apontadas em algumas

coleções. O que chama a atenção é o número de coleções aprovadas com relação ao PNLD de 2002, o que demonstra que a inserção de critérios avaliativos teve um impacto sobre a produção do material didático no país, adequando-o a estes critérios (Brasil, 2004c, 249-263).

Os objetivos da avaliação da área de Língua Portuguesa voltaram-se para os objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, citados no Guia de 2005 como: processo de apropriação e de desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem oral, o desenvolvimento da proficiência na norma culta e a prática de análise e reflexão sobre a língua.

A ficha de avaliação de Língua Portuguesa, ao avaliar “As atividades de leitura e compreensão de textos”, como item relativo à “Colaboração para a (re)construção de sentidos do texto pelo aluno no que se refere à exploração dos aspectos discursivos”, trouxe a “Discussão crítica de posições preconceituosas”, elemento que não aparece no mesmo item do Guia do PNLD 2002. Apesar desta observação, não houve grandes mudanças, principalmente com relação ao critério eliminatório “Construção da cidadania”, a serem destacadas.

Tanto o *site* do FNDE quanto o Memorial do Programa Nacional do Livro didático trazem os editais de convocação para a inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos somente a partir do ano de 2006, por isso, no percurso que fizemos até então trouxemos os guias e outros documentos norteadores, sem mencionar e analisar os editais, aos quais após ampla pesquisa não tivemos acesso³⁹. Dessa forma, a partir do PNLD de 2008, Ensino Fundamental – Anos Finais, pudemos incluir nesta pesquisa, além dos guias do livro didático, também a análise dos editais com relação aos critérios avaliativos.

O Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental - PNLD/2008 foi publicado em 29 de dezembro de 2005. Nele, constam todas as etapas do processo, como os prazos para a inscrição das coleções, a caracterização das coleções, as condições de participação, os procedimentos, as etapas do processo de avaliação e de seleção das coleções, além do processo de habilitação,

³⁹ Entramos em contato com o Memorial do PNLD, com a Biblioteca do Livro Didático da USP, com o Laboratório de Ensino e Material Didático da USP, com a Biblioteca do FNDE e solicitamos, via Lei de Acesso à Informação, os editais do PNLD anteriores a 2006. Todas as instituições responderam que não dispunham dos documentos em questão.

aquisição, produção e entrega das coleções nas escolas. A partir do contato com o Edital do PNLD 2008, pudemos visualizar claramente as ações que antecedem a publicação do Guia de Livros Didáticos, bem como as que dele decorrem.

Ao discriminar as etapas do processo de avaliação e seleção das coleções, o edital atribui à Secretaria de Educação Básica (SEB) a responsabilidade da pré-análise das coleções inscritas que se enquadram às exigências de inscrição. Após, passa-se para a avaliação do conteúdo pedagógico, com base nos critérios estabelecidos no anexo IX do Edital, os quais trazem as experiências acumuladas das avaliações realizadas em edições anteriores. Como resultado da avaliação, o Edital menciona a elaboração do *Guia de Livros Didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental – PNLD/2008*, encaminhado para as escolas de todo país, bem como a disponibilização do mesmo na internet. De posse do Guia, os professores escolhem as coleções, em consenso, de acordo com a proposta pedagógica da escola. Os diretores são os responsáveis pelo preenchimento e encaminhamento da escolha ao FNDE. Como são os critérios avaliativos do PNLD o interesse deste capítulo, é a eles que voltaremos nossa atenção.

O Anexo IX do Edital do PNLD 2008 aborda os “Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos para os Anos Finais do Ensino”. Logo na introdução do anexo, a exemplo dos guias aqui anteriormente mencionados, encontramos que:

[...] **os livros didáticos não podem, sob hipótese alguma, veicular preconceitos**, estar desatualizados em relação aos avanços da teoria e prática pedagógicas, **repetir padrões estereotipados** ou conter informações erradas, equivocadas ou superadas pelo desenvolvimento de cada área do conhecimento – sejam sob a forma de texto ou ilustração – ou ainda, informações que contrariem, de alguma forma, a legislação vigente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo. **Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência**, possibilitando a alunos e professores o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo (Brasil, 2005, p. 29, grifo nosso).

Chama a atenção a postura adotada pelo edital ao reforçar a questão da não veiculação de preconceitos por meio da expressão “sob hipótese alguma”, que possui uma carga valorativa de extrema negação, indicando proibição e impossibilidade total. Possui um tom enfático, categórico e absoluto, sugerindo a exclusão de qualquer exceção. Estes preconceitos serão explicitados nos “Critérios Comuns Eliminatórios”, na seção “Preceitos éticos”, onde se lê: “Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a coleção didática não poderá: (i) veicular preconceitos de condição econômico-social,

étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação” (Brasil, 2005, p. 31, grifo nosso). Percebe-se a alteração de algumas palavras, que nos editais anteriores apareciam como “preconceito de cor, raça” para “preconceito étnico-racial”. Isso demonstra que o estilo do enunciado é um registro que acompanha as orientações axiológicas.

Essa mudança não é apenas terminológica, uma vez que carrega implicações ideológicas e discursivas significativas. As mudanças de termos em relação às questões raciais não são mudanças aleatórias. Elas são decorrentes de discussões que nascem nos movimentos sociais a partir das experiências dos sujeitos e ao entrarem no horizonte valorativo de um determinado grupo, são marcadas nos signos. Para Volóchinov (2017, p. 237), “A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social [...]”. Também não são mudanças estanques e definitivas, pois vão acompanhando as transformações históricas e sociais, de modo que uma expressão que é considerada adequada em um determinado tempo e espaço pode ser substituída por outra no futuro. Volóchinov (2017, p. 238) ainda diz que “A sociedade em formação amplia a sua percepção da existência em formação”, em um processo em que nada é estável. Assim, a substituição em questão abarca a contemplação de aspectos da identidade étnica, como a cultura e as tradições de origem africana, não se restringindo apenas aos aspectos fenotípicos relacionados à cor e a raça (mesmo que esta última seja tomada como categoria social e histórica).

No Edital do PNLD 2008 os critérios comuns também se dividem em eliminatórios e classificatórios. Os critérios eliminatórios permanecem três, sendo eles:

- (i) correção dos conceitos e informações básicas;
- (ii) coerência e adequação metodológicas;
- (iii) observância aos preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004) (Brasil, 2005, p. 30).

Percebe-se que o primeiro critério permanece o mesmo de etapas anteriores do PNLD, que observamos nos guias. Mas o segundo critério comum eliminatório, que no PNLD de 2005 era enunciado como “correção e pertinência metodológica”, passou a chamar-se “coerência e adequação metodológicas”. Com relação ao terceiro critério, interesse deste capítulo, passou a ser enunciado de “Contribuição para a construção da cidadania” para “observância aos preceitos legais e jurídicos”, sendo esses preceitos

explicitados pela menção dos documentos legais que o sustentam. Isso demonstra que há uma alteração de uma perspectiva de formação de cidadãos conscientes e críticos em direção aos seus direitos e deveres, com normas estabelecidas a serem cumpridas. Não é uma alteração que deva passar despercebida. “Contribuição para a construção da cidadania” é uma expressão mais ampla e vaga, apesar de ser acompanhada de textos que a detalham nas edições anteriores do PNLD. Mas ao trazer para o edital os preceitos legais e jurídicos que sustentam este critério, ele ganha a força da lei, que o ampara e o sustenta por meio do discurso de autoridade. À luz do contexto social e político, a presença dos preceitos legais e jurídicos reforça a necessidade do cumprimento das leis, das normas e diretrizes legais. Trata-se, então, de uma mudança ideológica, em que se passa da contribuição para a observância obrigatória.

Atenta-se ao fato de que é a primeira vez que a Lei 10. 639/03, que trata da inserção da história africana e afro-brasileira, aparece explicitada no edital para os Anos Finais do Ensino Fundamental⁴⁰, dois anos após a sua homologação, já como partícipe dos critérios de avaliação do PNLD. Em seguida, o texto do Edital explicita que, dentre os preceitos éticos, o livro didático não poderá “[...] (i) veicular preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação [...]” (Brasil, 2005, p. 31).

Com relação aos critérios classificatórios, que também são chamados de “critérios de qualificação” no Edital, há evolução em relação ao edital anterior, de modo que ressaltam de maneira bem elucidativa o que se espera do livro didático com relação à construção de uma sociedade cidadã:

1) promova positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder, reforçando, assim, sua visibilidade; 2) aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária; 3) **promova positivamente a imagem de afrodescendentes** e descendentes das etnias indígenas brasileiras, **considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder**; 4) **promova positivamente a cultura afrobrasileira** e dos povos indígenas brasileiros, **dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos**; 5) aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência

⁴⁰ O *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD/2007*, publicado em 2004, já menciona a Lei 10.639/03 como suporte dos seus critérios eliminatórios. Entretanto, como essa pesquisa volta-se para os documentos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, analisamos o Edital desta etapa em que a Lei aparece pela primeira vez.

correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (Brasil, 2005, p. 32, grifo nosso).

Percebe-se, pela análise dos guias anteriores, que houve um avanço social nos critérios classificatórios. Dos cinco critérios explicitados, três deles se voltam para a representatividade positiva e não estereotipada de pessoas negras, à valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira, tal qual preconiza a Lei nº 10.639, bem como uma abordagem de combate ao preconceito com vistas a uma sociedade antirracista. Outro ponto relevante é a inclusão das questões indígenas, pois a Lei nº 11.645, homologada em 10 de março de 2008, alterou a 10.639 a fim de incluir a temática. O Edital de 2008 antecipa-se à alteração da Lei, já que foi publicado em 2005, além de contemplar as questões de gênero relacionadas às mulheres.

Outro marco discursivo-axiológico importante com reflexo no Edital do PNLD 2008 foi a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História da África e Cultura afro-brasileira*. A obra é resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com homologação em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, que aprovou o projeto de resolução dessas Diretrizes. Essas Diretrizes são enunciadas nos preceitos legais e jurídicos a serem respeitados pelas editoras no Edital do PNLD 2008:

Serão sumariamente eliminadas as coleções que não observarem os seguintes critérios: [...] (iii) observância aos preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, **o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**) (Brasil, 2005, p. 30, grifo nosso).

Com relação aos “Critérios de Avaliação para o Livro Didático de Língua Portuguesa”, dentre às menções fundamentais, está a “contribuição para a construção da cidadania”, as quais são idênticas às mencionadas no PNLD de 2005. A permanência da obrigatoriedade da não veiculação de textos verbais e imagéticos que propaguem preconceito e discriminações de qualquer tipo ressalta a função social do ensino de Língua Portuguesa, no qual a linguagem reflete e refrata a sociedade, cria e recria efeitos de sentido por meio de textos verbais e imagéticos, tal qual já mencionado em nosso referencial teórico. Ao apresentar os “Critérios para a avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa”, o Edital do PNLD de 2008 ressalta a articulação entre os objetivos

do ensino de Língua Portuguesa com “[...] a construção de práticas de linguagem essenciais à cidadania [...]” (Brasil, 2005, p. 52).

Como resultado do processo de avaliação dos livros inscritos no PNLD de 2008, é publicado em 2007 o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2008*. Assim como o Guia do PNLD de 2005, apresenta seis cadernos: Apresentação, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. De posse do Edital do PNLD/2008, que apresenta os critérios avaliativos a que as coleções inscritas foram submetidas e do Guia do PNLD/2008, que apresenta o resultado do processo avaliativo, podemos estabelecer a relação que esses dois importantes documentos do processo do PNLD possuem. Dessa forma, quando o Guia de Livros Didáticos traz os critérios que balizaram a avaliação realizada, o faz em consonância com os critérios que já foram apontados pelo Edital. Trata-se, de certa forma, de uma repetição, em que pouco do texto é alterado. O que muda são os interlocutores, já que o Edital se dirige às editoras e o Guia, aos professores; bem como a finalidade da publicação, pois enquanto o edital se refere a um processo seletivo, o Guia é um documento que visa contribuir com a escolha dos professores e orientá-los.

Na introdução do caderno de Língua Portuguesa do PNLD/2008 é explicitado que a avaliação ocorreu com base em princípios e critérios relacionados aos objetivos oficiais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, considerando as recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental* e na *Definição de Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos para o PNLD/2008*, que foram elaboradas por equipe montada e coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG), subordinada à Secretaria de Educação Básica do MEC e integrada por especialistas pertencentes a diversas universidades do País. Neste caderno, a exemplo do anterior, são apresentados os princípios gerais para o componente curricular, os critérios eliminatórios e os critérios classificatórios. Dentre os critérios eliminatórios estão os “Preceitos éticos”, sendo eles:

Contribuir para o **desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania**, no livro didático de Língua Portuguesa, significa: **Não veicular**, nos textos e nas ilustrações, **preconceitos** que levem a discriminações de qualquer tipo, especialmente no que diz respeito aos diferentes falares regionais e sociais; **Não fazer** do livro didático um instrumento de **propaganda e doutrinação**; **Não fazer** do livro didático um veículo de **publicidade e difusão** marcas, produtos e serviços comerciais; **Estimular o convívio social e a tolerância**, abordando a **diversidade da experiência** humana com respeito e interesse, inclusive no que se refere à **diversidade lingüística**; Colaborar para a **construção da ética democrática**

e plural (formação de atitudes e valores) sempre que questões éticas estiverem envolvidas nos textos e ilustrações (Brasil, 2007b, p. 13-14).

Podemos perceber a elaboração de um novo texto de critérios eliminatórios com relação aos trazidos pelo Guia anterior. Em 2005 um dos critérios eliminatórios era “Prejuízo à construção da cidadania”. Já em 2008 o critério ganha o nome de “Preceitos éticos”. Na prática, o texto do Guia de 2008 é praticamente o mesmo do Guia de 2005, apenas sendo acrescentado o item “Colaborar para a **construção da ética democrática e plural (formação de atitudes e valores)** sempre que questões éticas estiverem envolvidas nos textos e ilustrações”, o qual se relaciona à nova denominação do critério. Entretanto, não é uma inclusão sem efeito, já que evidencia a pluralidade na formação de atitudes e valores, relacionada aos textos verbais e imagéticos, a partir de um horizonte valorativo.

Sob a perspectiva bakhtiniana, a linguagem atua na construção de significados ideológicos. A preocupação com uma “ética democrática e plural” implica a necessidade de textos verbais e imagéticos que não imponham uma visão monológica, promovendo uma abordagem crítica e dialógica da realidade. A expressão “formação de atitudes e valores” estabelece uma relação direta com a “construção da ética democrática e plural”, de modo que podemos inferir que uma expressão incide sobre a outra, em relação dialógica. Tanto “construção” quanto “atitude” remetem a sentidos de ação, de tal maneira que os elementos linguísticos são agenciados expressando valores que se aproximam do critério “preceitos éticos”. Assim, podemos dizer que os preceitos éticos a serem respeitados pelos livros didáticos são preceitos democráticos.

No critério relativo aos aspectos gráficos-editoriais também é mencionada a importância de, nas ilustrações, “evitar os estereótipos, os preconceitos, a propaganda e a doutrinação ideológica” (Brasil, 2007b, p 17). Atentamos para o uso do verbo “evitar”, que em seu sentido de escape, fuga, abre possibilidades para que haja imagens estereotipadas e preconceituosas, já que não esgota o sentido de proibição. Assim, ao recomendar evitar estereótipos e preconceitos o critério dialoga com discursos que poderiam reverberar nos livros apresentando estereótipos e preconceitos. Trata-se de um enunciado que responde a enunciados anteriores, que trouxeram estereótipos e preconceitos, mas que também deixa margem para que enunciados posteriores a ele respondam-no por meio da contraposição (“evitar”) da sua intenção primeira.

Por sua vez, no Guia de 2005, nas fichas de avaliação das imagens havia o requisito “ausência de preconceitos nas ilustrações”, ou seja, não poderia haver

preconceitos nas ilustrações do livro didático de Língua Portuguesa. A análise que realizamos anteriormente não se aplica neste enunciado, visto que a reverberação da necessidade de ausência de preconceitos nas ilustrações permite apenas que a resposta dos livros didáticos seja não veicular preconceitos. A ausência não é neutra, ela reflete escolhas que determinam o que será mostrado e o que será omitido, assim como o impacto desta ausência como uma construção ativa que se posiciona contra o preconceito. Desta forma, é uma ausência que silencia as vozes preconceituosas e potencializa as vozes contra o preconceito.

Até o Edital do PNLD de 2008 havia critérios de avaliação qualificatórios/classificatórios e eliminatórios para a aprovação das coleções didáticas que seriam recomendadas. O *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011*, publicado no ano de 2008, não aborda os critérios qualificatórios, de modo que alguns migraram para os eliminatórios e outros para os princípios gerais para avaliação das coleções didáticas (Garrido, 2016, p. 244).

Nos princípios gerais do Edital do PNLD 2011 podemos ler que: “[...] a educação deve organizar-se, de acordo com a legislação em vigor, de forma a respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando assim, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2008a, p. 33). Além disso, são mencionadas as bases da educação presentes na Constituição e na LDB, bases essas que reverberam na organização, na seleção e na avaliação das coleções didáticas inscritas no Programa. A exemplo de editais anteriores, o do PNLD 2011 prioriza que as coleções contribuam com a construção da cidadania dos estudantes, por meio de uma representação real e equânime da sociedade. Para tal, determina às obras didáticas:

[...] *promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; • abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao **combate à homofobia**; • **promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções**, reforçando sua visibilidade; • promover a educação e cultura em **direitos humanos**, afirmando o direito de crianças e adolescentes; • incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e **valorização da diversidade**, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância; • **promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder**; • promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições,

organizações e saberes sócio-científicos, **considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil**, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; • abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, solidária, justa e igualitária (Brasil, 2008a, p. 35, grifo nosso).

Este é o texto a que Garrido (2016, p. 263) se refere, que no Edital do PNLD de 2008 apareceu como um critério qualificatório e no PNLD de 2011 migrou para os princípios gerais do Anexo X do Edital do PNLD 2011. Entretanto, apesar do deslocamento, é possível perceber uma ampliação deste mesmo texto no PNLD 2011 com relação ao texto do Edital do PNLD 2008, pois os itens são mais especificados. É incluída a questão do combate à homofobia, a visibilidade das mulheres em textos escritos e imagéticos, a promoção dos direitos humanos e a valorização da diversidade. Com relação às questões raciais, o texto mantém a base do PNLD 2008, mas inclui no item que diz respeito à importância da representação positiva de pessoas negras, a especificação das suas participações em diferentes profissões e espaço de poder, bem como atuação nas transformações históricas do Brasil. Ou seja, deixa claro o afastamento de uma abordagem limitante, estereotipada e quase folclórica. Coloca as pessoas negras no protagonismo da sua história e incentiva o crescimento da representação de pessoas negras em espaços de autoridade social.

Com relação aos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, o item “adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos”, que antes era um critério classificatório, passou a ser eliminatório. No tocante ao critério “Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, há uma inclusão no item que considera excluídas as obras didáticas que: “veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (Brasil, 2008a, p. 37). Em comparação ao Edital do PNLD de 2008, há a inclusão da análise de presença de preconceito regional, de orientação sexual e de violação de direitos humanos no Edital do PNLD de 2011. No critério “Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático pedagógicos da coleção”, no item “ilustrações”, a seção III traz que os livros didáticos devem “[...] reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (Brasil, 2008a, p. 40). Isso implica uma reprodução

imagética da população brasileira que represente a diversidade de existências, tal qual se apresenta na realidade social.

A respeito dos critérios eliminatórios específicos das áreas, para Língua Portuguesa o edital define os seguintes: “Relativos à natureza do material textual”, “Relativos ao trabalho com o texto”, “Leitura”, “Produção de textos escritos”, “Relativos ao trabalho com oralidade”, “Relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos”. Diferentemente dos editais anteriores, o Edital do PNLD de 2011, ao abordar o componente curricular Língua Portuguesa, não traz uma seção dedicada aos critérios para construção da cidadania adaptados à área, que corroboravam com os critérios gerais que dizem respeito à necessidade da escolha de textos verbais e imagéticos que não reforcem preconceitos e discriminações. Dada a centralidade das escolhas dos textos para o trabalho de ensino e aprendizagem da língua materna, é uma ausência importante, visto que há historicamente uma tradição em se consagrar autores homens brancos em espaços sociais privilegiados, fato que incide sobre o livro didático. Ressalta-se que em outros componentes curriculares, como Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), encontra-se explicitamente a obrigatoriedade de “apresentar referências culturais, evitando todo o tipo de doutrinação, discriminação, estereótipos ou preconceitos em textos e imagens” (Brasil, 2008a, p. 57).

Outra importante novidade trazida pelo Edital de 2011 diz respeito à adequação ao Ensino Fundamental de Nove anos, instituído a partir do Art. 32 da LDB, que “[...] define que o ensino fundamental obrigatório no País terá, a partir de 2010, a duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade e tendo por objetivo a formação básica do cidadão” (Brasil, 2008a, p. 37). A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação até 2010. Sendo assim, o Edital do PNLD de 2008 e o respectivo *Guia de Livros Didáticos* mantiveram a nomenclatura “5ª a 8ª série”, visto que ainda se encontravam no prazo de adaptação curricular, de tempo e espaço escolares. Com relação aos valores essenciais mencionados pela Lei, destacamos “a aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a formação de atitudes e valores essenciais ao adequado convívio social” (Brasil, 2008a, p. 33).

É importante ressaltar que neste momento o PNLD já completava mais de uma década depois do estabelecimento de critérios avaliativos. Tanto a sociedade quanto a legislação educacional modificaram-se no tocante às questões raciais, de modo que no

edital essas mudanças são enunciadas: “Esse aprimoramento é decorrente da experiência acumulada em avaliações anteriores, da melhoria da qualidade dos livros apresentados em cada edição do Programa e, também, produto do debate e da pesquisa que vêm ocorrendo, principalmente no meio acadêmico, a partir de 1995” (Brasil, 2008a, p. 30). Como vimos destacando, os documentos do PNLD explicitam com frequência o compromisso com a atualização dos critérios avaliativos. O edital ainda destaca o duplo papel do livro didático: o social, visto que contribui com a formação de cidadãos; e o pedagógico, por sua relação intrínseca ao ensino e à aprendizagem.

O *Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011*, publicado em 2010, em capítulo intitulado “Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011”, ao abordar a avaliação, reenuncia os critérios eliminatórios gerais comuns a todas as áreas apresentados no Edital. Anuncia as coleções didáticas que estão no Guia como resultado de “um detalhado processo de avaliação pedagógica” e justifica “Isso porque uma obra que se pretenda de qualidade deve não apenas garantir a correção dos textos e a coerência na abordagem didático-pedagógica, mas, principalmente, **respeitar os valores sobre os quais são erguidos os pilares do respeito e da tolerância humana**” (Brasil, 2010a, p. 12, grifo nosso).

De acordo com o Guia, os dados referentes ao PNLD de 2011 verificam uma evolução geral nas coleções apresentadas para a avaliação, o que não exclui a existência de problemas que inviabilizam a utilização de algumas delas. Com relação aos números, apenas 31% das coleções inscritas no PNLD 2011 foram aprovadas, de modo que 69% foram excluídas. Justificam-se esses números por dois motivos: a inclusão de Língua Estrangeira Moderna trouxe coleções inscritas pela primeira vez no processo; além disso, o número de editoras participantes aumentou, uma vez que 17 editoras haviam inscrito suas coleções no PNLD 2008 enquanto 26 editoras participaram do processo do PNLD 2011 (Brasil, 2010a, p. 13). No caderno de Língua Portuguesa encontra-se a informação de que 26 coleções de Língua Portuguesa foram inscritas, sendo 38,46% excluídas e 61,54% aprovadas, resultando em um total de 16 coleções aprovadas (Brasil, 2010b, p. 27).

O caderno de Língua Portuguesa ressalta a importância de o professor entender como e por quê as coleções resenhadas foram aprovadas pelo processo avaliatório do MEC, salientando que foram aprovadas aquelas que atenderam aos parâmetros de qualidade dos critérios comuns a todas as áreas e aos critérios específicos para Língua

Portuguesa. Ao explicitar esses critérios, o Guia anuncia que estão apresentados tais como figuram no Edital do PNLD de 2011. Como já abordamos o Edital do PNLD 2011, não o abordaremos pelo Guia. A ficha de avaliação exibe vários pontos de análise, como características gerais de organização das coleções e abordagem teórico-metodológica assumida. No quesito “Coletânea de textos utilizados para leitura”, ao questionar se a coletânea favorece experiências significativas de leitura, há as seguintes perguntas, apresentadas na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Coletânea de textos usados para a leitura

9. A coletânea favorece experiências significativas de leitura?	Col.
a) Os temas selecionados são pertinentes para a formação cultural do aluno?	
b) Os temas selecionados são abordados de diferentes pontos de vista (o do adolescente, o do adulto, o do aluno, o do professor, o do negro e o do branco, o feminino e o masculino)?	
c) Os temas selecionados e os pontos de vista a partir dos quais são abordados contemplam a heterogeneidade sociocultural brasileira?	
d) Os textos originais e autênticos (isto é, que circulam socialmente na cultura escrita), autorais ou não, constituem maioria absoluta?	
e) Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido?	
f) Os fragmentos e adaptações trazem indicação de cortes?	
g) A apresentação dos textos traz indicação de créditos?	
h) Os textos mantêm fidelidade ao suporte original, quando pertinente para a compreensão?	
i) As ilustrações favorecem a reconstrução dos sentidos dos textos pelo aluno?	

Fonte: Guia PNLD 2011 (2010b, p. 48).

Atentamo-nos para a pergunta: “Os temas selecionados são abordados de diferentes pontos de vista (o do adolescente, o do adulto, o do aluno, o do professor, **o do negro e o do branco**, o feminino e o masculino)? Os temas selecionados e os pontos de vista a partir dos quais são abordados contemplam a heterogeneidade sociocultural brasileira?”. Pela primeira vez, de forma explícita, é indicada a observação de que existem diferentes pontos de vista presentes na curadoria dos textos que vão para os livros didáticos. Mais que indicar a observação se há o ponto de vista do negro, a ficha também manifesta o branco, o que pode apontar para uma análise da branquitude presente nos livros.

Ao abordar a presença do ponto de vista do negro e do branco, a avaliação enuncia e materializa visões de mundo que podem ser interpretadas à luz dos conceitos bakhtinianos de alteridade e exotopia, em que a constituição de um sujeito, no caso, o

negro, se dá na sua interação com o outro, no caso, o branco; assim como a constituição do sujeito branco se dá na relação com o negro. Volóchinov ressalta o caráter dialógico e a multiplicidade de vozes desta relação que constitui a linguagem interior: *“E sempre uma dessas vozes, independentemente de nossa vontade e de nossa consciência, coincide com a visão, com as opiniões e com as valorações da classe a que pertencemos”* (Volóchinov, 2013 [1930], p. 165). Assim, observar e avaliar os diferentes pontos de vista partindo do lugar exotópico que um e outro ocupam na questão racial implica perceber as hierarquias que podem estar postas, mesmo que implicitamente, nesta troca que se dá entre sujeitos que ocupam lugares únicos. Ademais, um texto sob a perspectiva da negritude difere de um texto sob a perspectiva da branquitude, cuja predominância é invisibilizada pelo pretexto da naturalização do humano genérico, naturalização esta que é efeito da ideologia dominante atuando sobre o sujeito e no sujeito. Por fim, a explicitação da presença de textos com temas que tragam diferentes pontos de vista, dentre os quais o do negro, com seu binarismo enunciado com o ponto de vista do branco (ou do feminino com o masculino etc.) são indícios de ecos dialógicos que enunciam que a alteridade constitutiva dos sujeitos não se efetua em relações alteritárias equipolentes, mas em relações alteritárias marcadas pelo poder, em que a ideologia dominante branca, masculina etc., atua como “norma” que tende a constituir ambos os sujeitos (negro, mulher etc.). A necessidade de o PNLD de marcar linguisticamente essas relações mostra o dialogismo com discursos já ditos e produz sentidos.

Constatamos que o PNLD 2011 foi bastante incisivo com relação à abordagem não só de questões raciais, mas também de questões de gênero e de diversidade. Não se trata exatamente de uma novidade, já que são temas que apareceram em documentos anteriores, mas a forma com que foram materializados discursivamente os critérios trouxe mais força para avaliação dessas questões, ao especificá-las e mencioná-las em diferentes partes. No entanto, há uma reformulação para o Guia do PNLD 2014, o qual abordaremos posteriormente, mas que cabe aqui a comparação. O texto base para o item de análise “Coletânea de textos” é mantido de forma adaptada, mas algumas questões aqui destacadas são retiradas, como podemos observar na Figura 5, a seguir:

Figura 5 – Análise avaliativa dos volumes – Abordagem teórico-metodológica – Coletânea de textos

b. Coletânea de textos

1. A coletânea textual constitui-se como um instrumento eficaz de letramento do aluno, favorecendo experiências significativas de leitura?

Considere:

- a diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, internet, literatura, artes plásticas, música, vida cotidiana, etc.);
- a diversidade do contexto cultural (regional, local, urbano, rural, etc.);
- a representatividade de autores (no espaço da produção literária);
- a autenticidade dos textos selecionados;
- a unidade de sentido dos textos selecionados;
- a presença de textos com diferentes extensões;
- a presença de textos com diferentes graus de complexidade;
- a fidelidade ao suporte original do texto, quando pertinente;
- a contribuição do DVD para a experiência de leitura.

S (sim) ou N (não)				
V. 6	V. 7	V. 8	V. 9	Coleção

Fonte: Guia PNLD 2014, Língua Portuguesa (Brasil, 2013b, p. 41).

A principal diferença da forma como o texto aparece no Guia do PNLD de 2011 em relação ao Guia do PNLD de 2014, no tocante às questões raciais, é a explicitude. O Guia do PNLD 2011 aborda diretamente a necessidade de incluir pontos de vista raciais diferentes (negro e branco), mostrando uma preocupação específica com a inclusão racial na coletânea de textos. Já o Guia do PNLD 2014 trata a diversidade de maneira mais ampla, sem mencionar diretamente a inclusão de diferentes perspectivas raciais.

O *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional de Livro Didático – 2014*, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi publicado em novembro de 2011. O ano de 2012 foi marcado pelos avanços tecnológicos no PNLD, com a publicação de edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais para a educação nacional. Pela primeira vez, as editoras puderam inscrever objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos no processo do PNLD de 2014. No tocante às etapas da avaliação e aprovação das coleções didáticas, o Edital do PNLD 2014 apresenta a triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica. A responsabilidade sobre a avaliação pedagógica, de acordo com o Edital, recai sobre as instituições públicas de educação superior (com equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino), de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC. Os pareceres das equipes técnicas consistiram em:

aprovação, aprovação condicionada à correção de falhas pontuais apontadas ou a reprovação da coleção.

O Edital do PNLD 2014, em seu Anexo III, trouxe critérios comuns e critérios específicos dos componentes curriculares para a avaliação das coleções didáticas. Os princípios gerais permanecem os mesmos do Edital do PNLD 2011. Também os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, nos quais se encontram o “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental” e a “Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” permaneceram os mesmos do Edital do PNLD 2011. Os princípios e critérios específicos de avaliação para o componente curricular Língua Portuguesa também não sofreram alteração com relação ao edital anterior (Brasil, 2011).

O *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 Ensino Fundamental Anos Finais*, publicado em 2013, foi organizado em seis partes: Apresentação, Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. O texto dos critérios comuns a todas as áreas no Guia do PNLD 2014 seguiu o do Edital do PNLD 2014. Não houve alteração quando comparado ao Guia do PNLD 2011.

O *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017*, referente aos anos finais do Ensino Fundamental, foi publicado em janeiro de 2015. Os “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas”, presentes no Anexo III do Edital, apresentaram algumas alterações com relação ao texto do Edital do PNLD 2011 e do PNLD 2014, as quais estão expostas no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Comparação dos Princípios Gerais para avaliação das coleções
PNLD 2014 – PNLD 2017

Princípios Gerais Edital PNLD 2014	Princípios Gerais Edital PNLD 2017	Observações sobre as mudanças
Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;	Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;	O texto do PNLD 2017 acrescenta "reforçando sua visibilidade e protagonismo social", dando maior ênfase ao papel ativo e à visibilidade das mulheres na sociedade.
Abordar a temática de gênero, visando à construção	Abordar a temática de gênero, visando à construção	O texto do PNLD 2017 inclui "transfobia", ampliando o

de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;	de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;	escopo de combate às discriminações de gênero para incluir pessoas trans.
Proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;	Proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;	Não há mudanças neste item.
Promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;	Promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;	O texto do PNLD 2017 adiciona "o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso", ampliando o foco dos direitos humanos para incluir os idosos.
Incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;	Incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;	Não há mudanças neste item.
Promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;	Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;	O texto do PNLD 2017 inclui a promoção positiva dos "povos do campo". Há o acréscimo da palavra "protagonismo" ao lado de "participação", o que reforça a importância de uma representação não passiva de segmentos historicamente subjugados.
Promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus	Promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando	O texto do PNLD 2017 expande este item adicionando "conhecimentos, formas de participação

valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;	visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;	social" para melhor refletir a riqueza e diversidade das contribuições afro-brasileiras e indígenas.
Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti- racista, solidária, justa e igualitária.	Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.	Não há mudanças neste item.

Fonte: Elaboração da autora.

Com relação à avaliação pedagógica, no texto dos critérios gerais de eliminação das obras didáticas do Edital do PNLD 2017, o critério “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental” detalha e amplia as leis mencionadas em editais anteriores, trazendo o caminho legal das mudanças e inclusões decorrentes de cada Lei, incluindo o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/03), especificando as diretrizes, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação que abordam diretrizes étnico-raciais (Portaria Normativa nº 21/13) e educação ambiental (Parecer CNE/CP nº 14/2012).

No que diz respeito à “Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, o texto se manteve alinhado aos editais anteriores, entretanto, acrescentou a exclusão de obras didáticas que apresentassem preconceitos ou estereótipos de pessoas com deficiência, com a seguinte redação: “Serão excluídas as obras que: 1. veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, religiosa, **condição de deficiência**, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos [...]” (Brasil, 2015, p. 42, grifo nosso).

O enunciado é sempre um acontecimento da história, não apenas uma materialidade linguística. Ele responde a vozes e a discursos, possui um projeto de dizer

e uma intencionalidade. Então, ao excluir os estereótipos e preconceitos de pessoas com deficiência, o edital está respondendo a uma demanda (discursivizada) de um segmento da sociedade. O fato de a condição de deficiência entrar no horizonte social da avaliação do PNLD somente do Edital de 2017 mostra que esta ausência em editais anteriores é uma ausência significativa, que remete a invisibilidade social das pessoas com deficiência. A partir do momento que a condição de deficiência aparece linguisticamente materializada na avaliação, passa a incidir, atuar e agir sobre os discursos presentes no livro didático. Então, não é uma inclusão aleatória, mas uma inclusão que entra na história do PNLD e que expõe o silêncio dos editais anteriores.

O *Guia de Livros Didáticos Ensino Fundamental Anos Finais PNLD 2017*, publicado em 2016, apresenta a inclusão de livros do componente curricular Arte, além dos demais componentes já contemplados pelo Programa, e a disponibilização de Manuais do Professor Multimídia em algumas coleções. Os livros escolhidos pelos professores no PNLD 2017 constituem o triênio 2017/2018/2019. O processo de avaliação do PNLD 2017 teve início com a publicação do Edital PNLD 2017, no ano de 2015, e foi realizado por universidades públicas, por meio de concorrência pública, conforme Portaria SEB/MEC nº 28, de 10/08/2015, publicada no DOU de 11/08/2015, que divulgou o resultado da seleção. O Guia é o produto da avaliação realizada pelas equipes pedagógicas, formada por representantes de diferentes universidades públicas brasileiras, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), e contempla nas resenhas características pedagógicas de cada obra, com seus pontos fortes e suas limitações (Brasil, 2016a).

Este trabalho foi realizado com base nos princípios gerais divulgados no Edital, os quais foram bojo para os critérios específicos dos componentes curriculares e para as fichas de avaliação, com preceitos que respeitam a Constituição de 1988, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Foi selecionada uma universidade para cada componente curricular, responsável pelo processo de planejamento, organização e execução do processo avaliativo pedagógico do PNLD 2017. A avaliação do componente curricular Língua Portuguesa ficou a cargo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A análise das obras didáticas, que resultou no Guia, foi realizada de acordo com os princípios e critérios gerais e específicos do referido edital.

O caderno de Língua Portuguesa do PNLD 2017 destaca a importância do desenvolvimento de um trabalho reflexivo com as práticas de linguagem, em articulação

com os principais eixos de ensino do componente curricular: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos (Brasil, 2016b, p. 11). Das coleções inscritas, seis foram aprovadas, representando 28,6%.

Com relação aos critérios eliminatórios específicos do componente curricular Língua Portuguesa, a ficha de avaliação os contempla em forma de perguntas que devem ser respondidas pelos avaliadores, além de campo para serem tecidos comentários e justificativas, como podemos observar na Figura 6, a seguir:

Figura 6 - Ficha de avaliação

D. RESPEITO À LEGISLAÇÃO, ÀS DIRETRIZES E ÀS NORMAS OFICIAIS RELATIVAS AO ENSINO FUNDAMENTAL E OBSERVÂNCIA DE PRINCÍPIOS ÉTICOS E DEMOCRÁTICOS NECESSÁRIOS À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E AO CONVÍVIO SOCIAL

14. A OBRA EM ANÁLISE (INCLUSIVE OS OEDS DO MP) OBEDECE AOS DISPOSITIVOS LEGAIS PERTINENTES (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, ESTATUTO DO IDOSO, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E OUTROS)?	S (sim) / N (não)				
	6	7	8	9	COL

15. A COLEÇÃO (INCLUSIVE OS OEDS DO MP) CUMPRE A EXIGÊNCIA LEGAL DE:	S (sim) / N (não)				
	6	7	8	9	COL
15.1 não disseminar estereótipos e/ou preconceitos étnico-raciais, regionais, de condição social, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos?					
15.2 não fazer doutrinação religiosa e/ou política?					
15.3 não utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais?					

Fonte: Brasil, Guia PNLD 2017 (2016b, s/p).

Em comparação ao Guia de 2014, com relação ao critério de “Respeito à legislação e observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania”, percebemos acréscimos no texto do critério, que incluiu o convívio social, a explicitação dos dispositivos legais, como a LDB, as Diretrizes e Estatuto do Idoso. Mas o ano já é 2016 quando o Guia 2017 foi divulgado, e mesmo assim não há menção à Lei 10.639, publicada no ano de 2003, ou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico Racial, publicadas em 2004. Sabemos que o documento deixa uma abertura ao fim da enumeração de dispositivos legais com a expressão “e outros”. Mas há ausências que também dizem, e ao enumerar diferentes documentos oficiais, em um critério que objetiva analisar princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, sem mencionar a legislação educacional de questões étnico-raciais, a própria questão dilui-se em meio a outras.

Dessa forma, percebemos uma diferença do Edital do PNLD 2017 para o Guia do PNLD 2017, pois uma das características desse edital foi justamente a ampliação explícita de algumas leis, incluindo as que envolvem as questões raciais. Logo, seria adequado que a Lei em questão fosse mencionada na ficha de avaliação do componente curricular Língua Portuguesa. Vale lembrar que o Edital se dirige às editoras e a ficha de avaliação, presente no Guia, é um instrumento de avaliação utilizado pelos avaliadores, e chega até os professores para auxiliá-los a compreender o processo de avaliação.

Com relação ao item 15.1, em comparação à ficha de avaliação de 2014, onde se lia “a obra em análise cumpre a exigência legal de não disseminar preconceitos e estereótipos”, a de 2017 explicita quais seriam os preconceitos e serem observados e acrescenta a observação de “violação de direitos”. As mudanças de texto de um guia para o outro são sutis, ora com palavras excluídas ora com palavras acrescentadas. Mas os modos de dizer dizem respeito aos efeitos de sentido que se quer provocar no interlocutor. Não há ausência nem presença de palavras que não seja intencional, que não esteja a serviço de um projeto de dizer e, conseqüentemente, de um projeto de sociedade. Por isso, nossa análise volta-se para estas pequenas modificações, pois sabemos que suas conseqüências nem sempre são pequenas.

Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi homologada pelo ministro da educação Mendonça Filho, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu e orientou sua implantação obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação. A partir da homologação, uma série de ações foram desenvolvidas para a elaboração da adaptação dos currículos escolares. Com base na BNCC, os estados e municípios deveriam elaborar as suas propostas curriculares contemplando as especificidades locais e o que já estava posto na BNCC. Esta publicação também incidiu sobre o PNLD e sobre o mercado editorial brasileiro, já que é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante as etapas da Educação Básica, logo, os livros didáticos necessitavam de contribuir para o desenvolvimento dessas aprendizagens postas.

Em 2018 foi publicado o *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020*, referente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º

ano) das escolas da Educação Básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, conforme enunciado no Edital.

O texto introdutório do Anexo III do Edital do PNLD 2020 reflete sobre as mudanças sociais, principalmente com relação às mídias e tecnologias presentes na vida dos adolescentes. Também destaca a função da escola na formação humana integral dos jovens, a qual deve contemplar uma educação delineada pelos direitos humanos e, para tal:

[...] é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais, que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (Brasil, 2018, p. 36).

Ao anunciar os critérios de avaliação, o Edital do PNLD 2020 dispõe que: “A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. E ainda que “A avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2020 se fará por meio de um conjunto de critérios eliminatórios comuns e de critérios eliminatórios específicos descritos neste edital” (Brasil, 2018, p. 37).

O Edital do PNLD 2020, ao mencionar o critério eliminatório comum a todas as áreas “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à educação”, com relação a editais anteriores, acrescenta o Plano Nacional de Educação – PNE – (Lei 13.005/2014), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), a Lei de Alimentação escolar (10.741/2009), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), além de diretrizes operacionais específicas para várias modalidades de ensino (Educação Escolar Quilombola, Educação em Direitos, Educação de jovens e adultos, Educação), e a Resolução que institui e orienta a implementação da BNCC (CNE/CP Nº02/2017), indicando uma ampliação do escopo de documentos e a ampliação das exigências legais e educacionais para a inscrição e avaliação de obras didáticas.

No critério eliminatório comum a todas as áreas “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, há mudanças em termos de requisitos para as coleções didáticas. O Edital do PNLD de 2017,

ao mencionar os itens que compõem os princípios éticos, adota uma linguagem de exclusão, enfatizando o que não pode estar presente nas obras didáticas, ao adotar que “**serão excluídas** do PNLD 2017 as obras que:”; já o Edital do PNLD de 2020 adota uma linguagem de inclusão, enfatizando o que deve ser contemplado nas obras didáticas, ao adotar que “**a obra deve:**”, como exposto e analisado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Comparação entre do critério eliminatório “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” do Edital do PNLD 2017 e o Edital do PNLD 2020

Critérios Eliminatórios Edital PNLD 2017 Serão excluídas do PNLD 2017 as obras que:	Critérios Eliminatórios Edital PNLD 2020 A obra deve:	Observações sobre as mudanças
1. Veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, religiosa, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos.	Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.	O Edital do PNLD 2020 expande a exclusão de estereótipos e preconceitos e inclui explicitamente a questão da violência.
2. Fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.	Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.	O Edital do PNLD 2020 amplia a exclusão para incluir doutrinação ideológica.
3. Utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.	Estar isenta de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, exceto quando enquadrar-se nos casos referidos no Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000.	O Edital do PNLD 2020 mantém a exclusão de publicidade, mas inclui uma exceção específica referida no Parecer CEB nº 15.
4. -	Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder,	Novo critério no Edital do PNLD 2020, destacando a promoção positiva da imagem de afrodescendentes.

	valorizando sua visibilidade e protagonismo social.	
5. -	Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher.	Novo critério no Edital do PNLD 2020, destacando a promoção positiva da imagem da mulher e a não-violência contra a mulher.
6. -	Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes.	Novo critério no Edital do PNLD 2020, enfatizando a promoção positiva da história e cultura afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo.
7. -	Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país.	Novo critério no Edital do PNLD 2020, focado na representação da diversidade dentro do país.
8. -	Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países.	Novo critério no Edital do PNLD 2020, focado na representação das várias diferenças entre os países em relação uns aos outros.
9. -	Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças.	Novo critério no Edital do PNLD 2020, focado na promoção da sustentabilidade, cidadania e respeito às diferenças.

Fonte: Elaboração da autora.

No tocante às mudanças no critério em questão do Edital do PNLD de 2017 para o de 2020, destaca-se a inclusão de novos critérios neste último. Não se trata de um texto totalmente novo no PNLD, mas alguns itens saíram dos Princípios Gerais do Edital do

PNLD 2017, que valorizam determinadas condutas, e passaram a ser critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2020, com poder de justificar a exclusão de coleções, como é o caso dos itens 4, 5, 6 e 9 da tabela. Outros, como os itens 7 e 8 aparecem na redação pela primeira vez. Os itens 1, 2 e 3 aparecem nos dois editais em questão, mas com alterações textuais.

A inclusão das *Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola* no critério “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação” repercutiu no acréscimo da promoção positiva da população quilombola, além dos povos do campo, no critério “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, os quais não eram mencionados nos editais anteriores. Faz-se oportuna uma observação: o Edital do PNLD 2020 foi lançado em 2018; em 2017, o então pré-candidato à presidência da república Jair Messias Bolsonaro, em uma palestra no Clube Hebraica, proferiu o seguinte discurso contra a população quilombola: “Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gasto com eles”⁴¹. Diante disso, a inclusão da propagação positiva da imagem da população quilombola, em um momento de campanha de um governo que tenha dado tal declaração (em 2018 Jair Messias Bolsonaro venceu as eleições), mostra a importância do PNLD como uma política pública, que busca resistir por meio de equipe técnica qualificada a diferentes governos, defendendo os princípios legais que o regem, na medida da sua capacidade e autonomia para tal.

O Edital mostra-se alinhado à BNCC. Dessa forma, refere-se ao texto da Base em vários momentos e inclui em sua linguagem a preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades contempladas pelo documento. A avaliação mostra-se alinhada a esta perspectiva, quando destaca que: “A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2018, p. 37).

Chama a atenção o fato de que apesar de estar intrinsecamente alinhado à BNCC, o Edital de 2020 não menciona em momento algum os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) da Base, os quais são: Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia,

⁴¹ Fonte: <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/>. Acesso em 27 dez. 2023.

Multiculturalismo, Cidadania e Civismo, Economia e Saúde. Por “multiculturalismo”, o material *Temas Contemporâneos Transversais: propostas de prática de implementação* entende “Diversidade Cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras” (Brasil, 2019b, p. 7). Os temas transversais aparecem como indicações dos projetos integradores, apenas, mas não entram nos critérios eliminatórios. Ademais, o edital retira de seus princípios gerais o combate à homo e transfobia.

Os critérios eliminatórios específicos passam por uma reformulação, organizados em “obras disciplinares”, “interdisciplinares” e “projetos integradores”, que refletem as três categorias de obras avaliadas: obras para os componentes curriculares, obras para projetos interdisciplinares e obras para projetos integradores. A contemplação do que preconiza a BNCC passa a ser o principal critério eliminatório dentro desses critérios específicos, divididos em dois:

São critérios de avaliação das obras disciplinares destinadas aos anos finais do ensino fundamental: a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC; b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC. (Brasil, 2018, p. 42).

A partir desta mudança, a BNCC passa a ser o principal documento norteador dos critérios avaliativos específicos dos componentes curriculares, de modo que a exclusão de uma obra didática se dá, além da não contemplação dos critérios gerais, a não contemplação das competências gerais da Educação Básica, as competências específicas da área de conhecimento e as competências específicas e habilidades do componente curricular.

No *Guia Digital do PNLD 2020*, publicado em 2019, observamos uma nova configuração com relação à formação da equipe responsável pelas avaliações. Agora na avaliação pedagógica, sob o comando do MEC, do FNDE e da Secretaria de Educação Básica (SEB), cada componente curricular foi composto por uma equipe mista, com representantes de diferentes universidades, secretarias de educação e professores da Educação Básica. Também contou com equipe de “Leitores críticos”, “Equipe responsável pela análise dos recursos”. A instituição responsável pela elaboração do Guia foi a Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A equipe responsável pela avaliação de Língua Portuguesa foi composta por uma comissão técnica, comissão pedagógica, coordenação adjunta e avaliadores. O caderno digital de Língua Portuguesa está dividido em duas partes: “Livros”, onde se encontram as obras aprovadas, e “Sobre o Guia”, com os seguintes links: “Por que ler o Guia?”, “Obras Didáticas”, “Princípios e Critérios”, “Coleções Aprovadas”, “Ficha de Avaliação”, “Referências” e “Equipe”. Em carta dirigida aos professores, destaca as competências gerais e as competências específicas da área de Linguagem e do componente curricular de Língua Portuguesa, bem como as habilidades previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais como um marco relevante de avaliação e classificação dos livros e materiais didáticos. Das 17 obras inscritas no PNLD 2020 – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais foram aprovadas seis, o que corresponde a 37,5% (Brasil, 2019a).

Por ser o primeiro Guia da etapa dos anos finais do Ensino Fundamental a adaptar-se às mudanças trazidas pela homologação da BNCC, o Guia do PNLD de 2020 apresenta diferenças com relação aos guias anteriores. Como já mencionado, as competências dispostas na BNCC configuram critérios avaliativos, de modo que a ficha de avaliação, por exemplo, ao abordar uma das Competências Gerais, observa se as obras didáticas contemplam, dentre outros, o seguinte aspecto, como podemos observar na Figura 7:

Figura 7 – Competência geral 9 da BNCC

Competências gerais Gerais	
(G9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (6º Ano, 7º Ano, 8º Ano, 9º Ano)	Sim com profundidade, Sim, Sim minimamente, Ausente
Justificar em: , , ,	

Fonte: Guia do PNLD 2020, Língua Portuguesa, (2019a, p. 135).

A valorização das questões expostas neste item de avaliação baseado nas competências gerais da BNCC reafirma a relação dos livros didáticos com a valorização da diversidade humana e com o combate ao preconceito advindo das diferenças.

Em julho de 2017, o Decreto nº 9.099 uniu ao PNLD o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), denominando a junção em Programa Nacional do Livro e

do Material Didático – PNLD. Com as alterações incluíram-se também obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação docente e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Esta alteração foi colocada em prática no PNLD de 2020.

Nosso recorte de pesquisa se volta para a etapa Ensino Fundamental – Anos Finais. Não obstante, julgamos importante fazermos um adendo, uma observação necessária, dados os objetivos desta pesquisa e o tema desta subseção. Trata-se do *Edital de convocação nº 01/2021 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2023*, referente às obras destinadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, publicado em fevereiro de 2021. O Edital apresentou uma mudança brusca, pela mudança de governo federal, que ameaçou a longa construção e aperfeiçoamento dos critérios avaliativos para as obras didáticas inscritas no PNLD. Em linhas gerais, o texto do critério “princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” foi alterado, incluindo outros itens e apagando o princípio de representação positiva das minorias sociais como demonstraremos a seguir.

Como podemos observar através da análise que realizamos nesta subseção, os critérios avaliativos, mesmo em diferentes governos e apesar de alterações e adaptações, apresentam uma consistência evolutiva, mantendo em sua base a garantia dos direitos constitucionais, da LDB e, inclusive, da Lei 10.639/03. Entretanto, o referido Edital, ao apresentar os critérios gerais para avaliação pedagógica, item ii) “princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, publicados no Anexo III, traz mudanças drásticas, como exemplificamos no Quadro 6, abaixo:

Quadro 6 - Comparação entre do critério eliminatório “princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” do Edital do PNLD 2021 e o Edital do PNLD 2023

Edital PNLD 2021 – etapa anos iniciais do Ensino Fundamental	Edital PNLD 2023 – etapa anos iniciais do Ensino Fundamental
2.1.2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. 2.1.2.1. Em decorrência do marco legal supracitado, a obra didática deve:	2.3. As obras observarão os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, devendo:
a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial,	2.3.1. Respeitar todos os brasileiros. 2.3.2. Respeitar a liberdade de consciência, a liberdade religiosa e a

de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público. c. Promover, ao longo da obra, pluralismo de ideias que impeça qualquer forma de doutrinação. d. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social. e. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher. f. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar seus saberes, conhecimentos, tradições, organizações, valores e formas de participação social. g. Representar a diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira. h. Representar as diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais de outros povos e países com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e	liberdade política dos alunos e de suas famílias, observado o caráter laico do Estado e o respeito ao sentimento religioso. 2.3.3. Respeitar os fundamentos, os objetivos e os direitos e garantias fundamentais trazidos pela Constituição Federal, bem como os princípios e disposições específicas referentes à temática da Educação presentes em sua Seção I, capítulo III, Título VIII. 2.3.4. Reconhecer e valorizar o direito à educação dos alunos como principal função dos materiais fornecidos por meio do PNLD e da instituição escolar e da atuação profissional dos docentes, gestores e demais funcionários. 2.3.5. Reconhecer e valorizar as contribuições dos membros das famílias, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes atores para o sucesso escolar dos alunos. 2.3.6. Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil - indígena, europeia e africana - incluindo as culturas das populações do campo, afrobrasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis. 2.3.7. Promover positivamente a imagem do Brasil e a amizade entre os povos; 2.3.8. Promover valores cívicos, como respeito, patriotismo, cidadania, solidariedade, responsabilidade, urbanidade, cooperação e honestidade; 2.3.9. Promover o respeito aos mais velhos, em especial aos pais, aos professores e aos cuidadores, bem como aos colegas e demais pessoas do convívio social do estudante; 2.3.10. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras, evidenciando a contribuição de diferentes povos na formação do Brasil e suas regiões;

propositiva da realidade brasileira em comparação com o resto do mundo. i. Promover, ao longo da obra, práticas (orais e escritas) de argumentação fundamentada em dados científicos a respeito dos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. j. Estar isenta de imagens e textos que contenham violência sem a devida justificativa pedagógica (de forma homóloga à isenção de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, sem a devida justificativa pedagógica, conforme disposto no parecer supracitado, CEB nº 15/2000).	2.3.11. Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países; 2.3.12. Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças. 2.3.13. Promover a educação e cultura em direitos humanos, considerando os direitos de crianças e adolescentes, o Estatuto da Pessoa Idosa e o Estatuto da Pessoa com Deficiência; e 2.3.14. Estar isenta de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, exceto quando enquadrar-se nos casos referidos no Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000; 2.3.15. Abster-se de vieses político-partidários e ideológicos; 2.3.16. Estar livre de preconceitos ou discriminações de qualquer ordem; 2.3.17. Estar isenta de qualquer forma de promoção da violência ou da violação de direitos humanos; 2.3.18. Promover a pluralidade de concepções e opiniões, conforme preceituado pela BNCC.

Fonte: elaboração da autora.

A comparação entre os critérios avaliativos do Edital do PNLD de 2021 e os do Edital do PNLD de 2023 é bastante relevante, visto que há significativas mudanças. Percebe-se, por meio do estilo vocabular, que o Edital do PNLD 2023 traz uma preocupação explícita com valores cívicos e nacionais e com o patriotismo. Tal fato demonstra que há uma refração dos discursos políticos vigentes neste período histórico, que se pretendeu imprimir nos livros didáticos. O *slogan* de campanha do então presidente em exercício em 2021, data da publicação do Edital do PNLD 2023, “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos” ressalta o desprezo por valores constitucionais, como a laicidade do Estado, e evoca valores que remetem ao período ditatorial brasileiro, em que o patriotismo e o nacionalismo exacerbados eram utilizados como mecanismo de manipulação dos problemas sociais. Para Bakhtin:

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua

continuidade, como uma réplica e não como se com ele se relacionasse (Bakhtin, 2015b [1975], p. 49).

A partir de Bakhtin, podemos entender os editais do PNLD como enunciados vivos, que participam ativamente do diálogo social sobre educação. Quando Bakhtin diz que o enunciado surge “como sua continuidade, como uma réplica e não como se com ele não se relacionasse”, podemos dizer que o Edital do PNLD de 2023 dialoga com os editais anteriores a ele. É um diálogo que não rompe com discursos dos editais anteriores, mas a partir deles traz uma reconfiguração enunciativa que introduz mudanças ideológicas refratadas de um contexto sócio-político da política nacional.

O Edital do PNLD de 2021 enfatiza a pluralidade de representações sociais, especialmente no tocante às mulheres e às pessoas negras, como podemos observar nos itens “a”, “d”, “f” e “g”. Esses itens destacam a necessidade de promover a visibilidade positiva de mulheres e negros, inclusive em espaços de poder. Já o Edital do PNLD 2023 exclui do texto a alusão ao combate à violência contra a mulher, além de “trocar” a representação positiva de afrodescendentes por “Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres”, como exposto no item 2.3.6. Ao classificar “brasileiros” como “homens e mulheres”, podemos perceber a prevalência do discurso biológico, que resume o gênero ao sexo, bem como a relação dialógica conflituosa com os discursos de identidade de gênero, visando o apagamento de determinadas existências, de determinadas pessoas. Em seguida, até menciona a valorização das matrizes culturais brasileiras, “indígena, europeia e africana”, retirando o enfoque sobre a importância da população negra e marcando a ascendência europeia. Sabe-se que historicamente os currículos escolares privilegiaram o discurso do colonizador europeu, em detrimento de outros povos. A Lei 10.639/03 fez-se necessária, dentre outros motivos, também por este. Dessa forma, não há necessidade de um edital indicar a valorização de uma perspectiva que há muito tempo se coloca consagrada como norma dominante, que, no caso, é a europeia.

As distintas acentuações valorativas que os textos de um e outro edital recebem é evidente. Enquanto o Edital do PNLD 2021 foca na visibilidade e no protagonismo de grupos historicamente excluídos, o Edital do PNLD 2023 tensiona essa abordagem ao realizar uma assepsia das diferenças. Invocando uma suposta neutralidade, reafirma a continuidade de destaque de grupos dominantes, brancos. É a dominância do discurso da branquitude. Intencionalmente.

A disputa ideológica entre os dois editais está posta. A linguagem dos editais é um signo ideológico, em que diferentes discursos sociais entram em conflito. Com relação ao entendimento da construção da cidadania, nome que compõe o critério avaliativo, para o Edital do PNLD de 2021 a cidadania é entendida como um espaço de luta contra as discriminações e os estereótipos. Já no Edital do PNLD 2023 o foco são valores cívicos como patriotismo, nacionalismo e respeito à família tradicional (a saber, composta por homem e mulher), indicando um horizonte valorativo em direção a uma cidadania normativa e alinhada ao conservadorismo, como no item 2.3.8. Ou seja, uma cidadania voltada para os direitos sociais em um; e uma cidadania voltada para os valores cívicos em outro. A comparação entre os dois editais é um exemplo das disputas ideológicas que se refratam na esfera escolar, por meio do livro didático.

Apesar de não estar contemplado do nosso escopo de pesquisa, o adendo que fizemos aqui ao refletirmos sobre as mudanças nos editais do PNLD de 2021 e 2023, etapa Ensino Fundamental – Anos Iniciais, se fez pertinente por relacionar-se à temática principal desta subseção, por nos mostrar que os documentos oficiais estão suscetíveis e vulneráveis às reverberações que vêm do cenário político e social; por mostrar que são atravessados por ideologias, de dominância e de resistência; e por nos alertarem de que nenhum avanço com relação a direitos de minorias sociais é garantido, ainda que o PNLD seja tomado como uma política de Estado.

Por fim, voltamos para a etapa Ensino Fundamental – Anos Finais e chegamos ao *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2024 - 2027*, publicado em 22 de março de 2022, referente ao processo de aquisição de obras didáticas, recursos educacionais digitais e obras literárias destinados aos estudantes e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos) da Educação Básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal.

Sobre a avaliação pedagógica das obras, o Edital dispõe que: “A avaliação pedagógica das obras didáticas e literárias será realizada de acordo com o Decreto nº9.099/2017, orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC e informações constantes no item 2 deste edital e em critérios comuns e específicos constantes nos Anexos II, III, IV, V e VI” (Brasil, 2022, p. 15). Interessa-nos, para esta pesquisa, o Anexo III do Edital

PNLD 2024, que aborda os “Critérios Comuns para Avaliação Pedagógica” e o Anexo IV, com os “Critérios Específicos para Avaliação das Obras Didáticas” (Brasil, 2022).

Ao listar os critérios eliminatórios comuns à avaliação pedagógica, o Edital do PNLD 2024 inclui “Temas Contemporâneos Transversais (TCT)” e “qualidade dos materiais digitais-interativos”. Já havíamos citado a ausência da menção dos TCT no Edital e Guia do PNLD 2020. O fato de serem contemplados no Edital de 2024 demonstra a constante adaptação dos critérios avaliativos. Sobre o detalhamento deste critério, o Edital traz que:

- a. As coleções didáticas devem contemplar, no mínimo, dois TCTs distintos em cada volume (totalizando, ao menos, 8 TCTs diferentes ao longo da coleção);
- b. Abordar os TCTs por meio de diferentes atividades e em constante diálogo com as competências gerais, competências específicas e habilidades da BNCC;
- c. Promover os TCTs de forma conectada com situações vivenciadas pelos estudantes em diferentes realidades, possibilitando a formação para a cidadania, para a democracia e para inserção futura no mundo do trabalho (Brasil, 2022, p. 43).

O Anexo III do referido Edital, ao apresentar o critério eliminatório comum da avaliação “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação”, antes de listar esses documentos, enuncia que: “Serão reprovadas as coleções didáticas que não obedecerem aos preceitos legais instituídos nos seguintes documentos legais, sem prejuízo de quaisquer outros que tenham pertinência com a educação e a faixa etária a ser atendida ou que tenham relação com **direitos humanos**” (Brasil, 2022, p. 35, grifo nosso). Com relação ao Edital do PNLD 2020, há a troca do termo “serão excluídas as obras didáticas” para “serão reprovadas as coleções didáticas”. Além disso, menciona que pode haver reprovação caso não haja obediência de quaisquer outros documentos legais relacionados aos direitos humanos, o que enfatiza a necessidade de adequação das coleções didáticas a esta questão.

Há também o acréscimo da Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018, que define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a Educação Básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação.

Com relação ao critério eliminatório “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social e republicano em prol da democracia”, o Edital do PNLD 2024 adiciona a expressão “em prol da democracia”, o que representa a ênfase aos valores democráticos que constituem o critério. Também há a inclusão do item C: “Promover o pluralismo de ideias que impeça qualquer forma de

doutrinação, dogmatismo, reducionismo e anticientificismo” (Brasil, 2022, p. 37). É importante contextualizar que no ano de 2022 o país ainda sofria os efeitos da pandemia de COVID-19, momento em que os discursos anticientíficos e antivacinas ganharam respaldo e apoio do governo federal vigente. Dessa forma, o Edital do PNLD 2024 assume o compromisso da educação com a divulgação do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade e ressalta a importância de práticas pedagógicas fundamentadas em dados científicos.

Alguns itens ganharam acréscimos, no sentido de trazerem melhores esclarecimentos. Onde se lia “Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país” (Brasil, 2018, p. 39), acrescentou-se “[...] com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira” (Brasil, 2022, p. 37); do mesmo modo “Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países” (Brasil, 2018, p. 39) ganhou especificação em “[...] com o intuito explícito de desvelar a existência de múltiplas realidades em suas semelhanças, diferenças e antagonismos” (Brasil, 2022, p. 37). Percebemos que além de indicar a representação da diversidade da população brasileira, o Edital indica também o objetivo e a forma de fazê-la, com um texto que se inclina à desmistificação da hegemonia colonial que sempre vigorou na educação. Também indica o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva frente a essa tradição, a qual ainda reverbera no campo educacional. Por fim, dentre os critérios eliminatórios do Edital do PNLD 2024 destaca-se também o acréscimo do item J, onde se lê: “Promover práticas e vivências que possibilitem, de forma sistemática, o desenvolvimento da empatia e da cooperação entre os estudantes, bem como sua relação com o corpo docente e a comunidade escolar” (Brasil, 2022, p. 37). Esse item também se prostra à valorização das diferenças, destacando a empatia como elemento central das relações humanas.

Do Edital do PNLD de 2024, passamos ao *Guia Digital PNLD 2024 Obras Didáticas*, publicado em 2023, sob coordenação do MEC, da SEB e do FNDE, com comissão técnica para cada um dos componentes curriculares, bem como comissão pedagógica, coordenação adjunta e avaliadores, responsáveis pela avaliação das obras, alinhada ao Edital. Na carta dirigida aos professores, o Guia do PNLD 2024 destaca a avaliação de excelência realizada pelos profissionais envolvidos, com base nos princípios éticos, políticos e estéticos da educação brasileira, em conformidade com a legislação. Sobre a importância do livro didático e seu papel social, o Guia afirma que:

O livro didático é um artefato cultural porque agrega tanto a historicidade sobre os meios e modos como seres humanos foram consolidando a sua existência, quanto por contemplar as novidades que circulam pelos contextos socioculturais atuais, por exemplo, as tecnologias digitais e os **debates sobre as diversidades de raça-etnia, o respeito pelo outro e a sociedade democrática**. Na condição de artefato cultural, o livro didático aciona uma multiplicidade de ideias, relações, conflitos, desejos emanados pelos atores que integram a dinâmica comunidade escolar (Brasil, 2023a, s/p, grifo nosso).

O fato de abordar logo na carta de apresentação a importância de o livro didático ser um propulsor de debates que envolvam a diversidade humana, inclusive mencionando as questões étnico-raciais, reforça a centralidade deste tema na educação. Outra questão mencionada na apresentação é a diversidade cultural dos povos e países, indicando uma abordagem de ensino que valorize diferentes visões sobre os acontecimentos históricos e culturais:

As coleções aprovadas no PNLD 2024 darão o acesso dos estudantes à diversidade cultural, histórica e tradições que podem engrandecer o conhecimento e a compreensão da riqueza e da complexidade das culturas que integram as realidades de diferentes povos habitantes do planeta Terra. Tal acesso faculta a construção de repertórios culturais robustos e fundamentados sobre a ideia de que a construção da identidade de qualquer ser humano passa, inexoravelmente, pela valorização da diversidade e da complexidade cultural (Brasil, 2023a, s/p).

Na seção intitulada “Apresentação”, o Guia menciona os TCT da BNCC, o que dá visibilidade a temáticas diversificadas e de suma importância para o convívio social como balizadoras do processo de ensino e aprendizagem. Se, por exemplo, o multiculturalismo faz parte da vida e da história, não é possível que o ensino não o considere em sua perspectiva de prática.

[...] os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) foram abordados em prol de uma educação integral, que proporciona desenvolvimento plural dos estudantes, cultura de paz, educação ambiental, educação financeira, educação alimentar e nutricional, vida social, educação para os direitos humanos, processo de envelhecimento e respeito ao idoso, diversidade cultural, ciência e tecnologia e outros que circundam a sociedade contemporânea. Assim sendo, são incluídas as culturas juvenis, com foco em consolidar as identidades que traçam caminhos para fortalecimento do projeto de vida (Brasil, 2023a, s/p).

Ao apresentar um panorama geral das obras didáticas do componente curricular Língua Portuguesa, o Guia destaca os TCT em sintonia com a BNCC, como uma possibilidade de discussão sobre temas da atualidade com os estudantes, possibilitando ao professor de Língua Portuguesa um trabalho que interaja com outros componentes curriculares, através da ampliação das práticas de linguagem, a saber: leitura, produção textual, oralidade, análise linguística/semiótica.

Ao apresentar as coleções aprovadas do componente curricular Língua Portuguesa, o Guia evidencia a qualidade do tratamento dos princípios éticos, observando que em grande parte delas constatou-se o respeito à legislação, bem como a exploração de temáticas de forma articulada com a responsabilidade e a cidadania, propiciando o desenvolvimento da consciência sobre direitos e deveres e criando formas de relacionar os conhecimentos adquiridos aos grandes problemas do mundo. No tocante ao tratamento dado nas coleções ao tema da diversidade, em texto que traz uma visão geral das obras didáticas aprovadas, o Guia afirma que:

O tratamento dado ao tema da diversidade, em seus múltiplos aspectos, especialmente ao que recai no campo social, histórico, político, cultural, econômico da população, foi o da abordagem crítica, por meio da qual o Brasil se fez representar, em menor ou maior grau, nas coleções, abrindo espaço para o estudo de textos que contemplam diferentes etnias e culturas, o tecido histórico e político, e imagens que também reforçam a diversidade étnica e cultural do país. As propostas das coleções, em maior ou menor grau, procuram apresentar atividades e textos que promovem positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, destacando aspectos culturais de cada um desses grupos sociais em suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social (Brasil, 2023a, s/p).

Os critérios específicos do componente curricular Língua Portuguesa podem ser encontrados na ficha de avaliação, a qual foi organizada em nove blocos que se relacionam aos princípios e critérios gerais, mas focalizam o material didático de Língua Portuguesa, além das especificidades da área, com base na BNCC.

Com a edição de 2024 do PNLD findamos a apresentação dos Editais e Guias da etapa Ensino Fundamental – Anos Finais. Ao longo desta subseção apresentamos os documentos oficiais que participaram das edições do PNLD de 1985, 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2024, focalizando a criação e o desenvolvimento dos critérios avaliativos para seleção dos livros didáticos. No Quadro 7, a seguir, reunimos de forma sintetizada os critérios comuns eliminatórios, com destaque para os critérios éticos, que envolvem a construção da cidadania, bem como ao critério que aborda a legislação a ser respeitada pelos livros didáticos.

Quadro 7 - Evolução da Formulação dos Critérios Eliminatórios do PNLD
Ensino Fundamental – Anos Finais

Ano do PNLD	Critérios Eliminatórios Comuns
1999	São três os critérios eliminatórios 1) Correção dos conceitos e das informações básicas 2) Correção e pertinência metodológicas 3) Contribuição para a construção da cidadania

	Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá: - Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação; - Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público.
Análise	Critérios iniciais focavam na correção de informações e metodologias, além da construção da cidadania e combate à discriminação. Foram a base dos critérios das edições do PNLD seguintes.
2002	São três os critérios eliminatórios 1) Correção dos conceitos e das informações básicas 2) Correção e pertinência metodológicas 3) Contribuição para a construção da cidadania Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá: - Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; - Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público.
Análise	A inclusão de "linguagem" como critério de discriminação reflete uma ampliação na compreensão de preconceitos, incluindo os preconceitos de classe, que reverberam no preconceito linguístico.
2005	São três os critérios eliminatórios 1) Correção dos conceitos e das informações básicas 2) Correção e pertinência metodológicas 3) Contribuição para a construção da cidadania Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá: - Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; - Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público.
Análise	Mantém os mesmos critérios de 2002, consolidando a preocupação com a diversidade e o combate à discriminação.
2008	Serão sumariamente eliminadas as coleções que não observarem os seguintes critérios: 1) correção dos conceitos e informações básicas; 2) coerência e adequação metodológicas; 3) observância aos preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004)

	Preceitos éticos Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a coleção didática não poderá: - Veicular preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; - Fazer doutrinação de qualquer tipo, desrespeitando o caráter laico e democrático do ensino público; - Utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.
Análise	Expansão significativa dos critérios, incluindo a necessidade de conformidade com vários estatutos e leis específicos, além de proibições detalhadas contra discriminação e doutrinação, e uso de materiais escolares para publicidade. Primeira vez que a Lei 10.639/03 é mencionada nos critérios eliminatórios. Eliminam-se as expressões “origem”, “cor” e “etnia” e adota-se a expressão “étnico-racial” nos preconceitos a serem eliminados nos livros didáticos. A expressão “fazer doutrinação religiosa” é substituída por “fazer doutrinação de qualquer tipo”. Ressalta o caráter democrático do ensino público.
2011	Os critérios eliminatórios comuns a serem observados na apreciação de todas as coleções submetidas ao PNLD 2011 são os seguintes: 1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino fundamental, serão excluídas as coleções que não obedecerem aos seguintes estatutos: a) Constituição da República Federativa do Brasil. b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008. c) Estatuto da Criança e do Adolescente. d) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. e) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP Nº 01 DE 17/06/2004. 2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; Serão excluídas do PNLD 2011 as coleções que: - Veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; - Fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; - Utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

	3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático pedagógica explicitada e aos objetivos visados; 4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; 6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.
Análise	Diversificação e detalhamento dos critérios, incluindo aspectos éticos, metodológicos, editoriais e de conformidade legal, refletindo um amadurecimento e complexificação do processo avaliativo. Passa de três critérios eliminatórios anteriores para seis. Entra a exclusão de “estereótipos”, além do já mencionado preconceitos econômico-sociais, étnico-racial, de gênero, linguagem, acrescidos dos preconceitos por orientação sexual e idade. Restringe a exclusão de doutrinação ao campo religioso e político. Ressalta o caráter autônomo do ensino público.
2014	Os critérios eliminatórios comuns a serem observados na apreciação de todas as coleções submetidas ao PNLD 2014 são os seguintes: 1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino fundamental, serão excluídas as coleções que não obedecerem aos seguintes estatutos: a) Constituição da República Federativa do Brasil. b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008. c) Estatuto da Criança e do Adolescente. d) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. e) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, Resolução CNE/CP nº 7, de 14/12/2010, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Resolução CNE/CP nº 4, de 14/07/2010. 2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; Serão excluídas do PNLD 2014 as coleções que: - Veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; - Fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; - Utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

	3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; 4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; 6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.
Análise	Expansão e inclusão de mais leis e estatutos específicos, refletindo um compromisso contínuo com a conformidade legal e ética.
2017	Os critérios eliminatórios comuns a serem observados na apreciação de todas as obras submetidas ao PNLD 2017 são os seguintes: 1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino fundamental, serão excluídas as obras que não obedecerem aos seguintes instrumentos legais: a) Constituição da República Federativa do Brasil. b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008, nº 11.274/2006 e nº 11.525/2007. c) Lei nº 10.639/2003 – Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". e) Lei nº 11.645/2008 – “Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. f) Lei nº 11.274/2006 - Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. g) Lei nº 11.525/2007 – “Acrescenta § 5.º ao art. 32 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental”. h) Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso. i) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. j) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Parecer CNE/CP nº 14, de 06 /06/2012.

	k) Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000 - Trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos. l) Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. m) Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. n) Parecer CNE/CEB nº 7/2010 – Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. o) Resolução CNE/CEB nº 4/2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. p) Parecer CNE/CEB nº 11/2010 – Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. q) Parecer CNE/CP Nº 14 de 06 /06/2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). r) Portaria normativa 21, do Ministério da Educação, de 28 de agosto de 2013. 2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; Serão excluídas do PNLD 2017 as obras que: - Veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, religiosa, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos; - Fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; - Utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. 3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; 4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5) observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; 6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.
Análise	Detalha a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 separadamente. Acrescenta o Estatuto do Idoso. Adiciona "condição de deficiência" e "direitos humanos" como categorias específicas de discriminação a serem evitadas, ampliando o escopo dos princípios éticos em comparação ao PNLD 2014.
2020	Serão excluídas as obras didáticas inscritas no PNLD 2020 que não atenderem ao disposto nos seguintes critérios eliminatórios comuns: 1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação; Serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos preceitos legais instituídos nos seguintes documentos legais: a. Constituição Federal de 1988

	b. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996) c. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990) d. Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014) e. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) f. Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.503/1997) g. Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999) h. Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003) i. Lei de Alimentação Escolar (Lei 11.947/2009) j. Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009) k. Objetivos e diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, dispostas no decreto nº 9.099/2017 l. Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) m. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) n. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) o. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008) p. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009) q. Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) r. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CEB nº 1/2012) s. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CEB nº 2/2012) t. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Parecer CNE/CEB nº 23/2008) u. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004) v. Resolução relativa à pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos (Parecer CNE/CEB nº 15/2000) w. Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017) 2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico- racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.

	c. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social; d. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; e. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes; f. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país; g. Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países; h. Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças. i. Estar isenta de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, exceto quando enquadrar-se nos casos referidos no Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000; 3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica 4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; 6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita; 7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; 8. Qualidade do texto e a adequação temática;
Análise	Introduz um maior detalhamento dos critérios, especialmente em relação à ética, diversidade e inclusão, e acrescenta um foco na qualidade textual e adequação temática. Inclusão de novos itens de critérios eliminatórios (c,d,g,h), que no Edital de 2017 apareceram como princípios gerais; Inclusão de itens que aparecem pela primeira vez em um edital do PNLD (f, g).
2024	Serão reprovadas as Obras Didáticas, REDs e Obras Literárias inscritas no PNLD 2024 que não atenderem ao disposto nos seguintes critérios eliminatórios comuns: 1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação; Serão reprovadas as coleções didáticas que não obedecerem aos preceitos legais instituídos nos seguintes documentos legais, sem prejuízo de quaisquer outros que tenham pertinência com a educação e a faixa etária a ser atendida ou que tenham relação com direitos humanos: a. Constituição Federal de 1988; b. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996); c. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990); d. Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014);

e. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015);
 f. Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.503/1997);
 g. Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999);
 h. Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003);
 i. Lei de Alimentação Escolar (Lei 11.947/2009);
 j. Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009);
 k. Objetivos e diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, dispostas no decreto nº 9.099/2017;
 l. Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
 m. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010);
 n. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010);
 o. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008);
 p. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009);
 q. Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012);
 r. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012);
 s. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CEB nº 2/2012);
 t. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Parecer CNE/CEB nº 23/2008);
 u. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004);
 v. Resolução relativa à pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos (Parecer CNE/CEB nº 15/2000);
 w. Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017);
 x. Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018, que define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação.

2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;

Em respeito ao arcabouço legal disposto e vigente, os quatro volumes da coleção, de forma continuada, interseccional e assertiva, devem:

a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de religiosidade, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos;

	b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; c. Promover o pluralismo de ideias que impeça qualquer forma de doutrinação, dogmatismo, reducionismo e anticientificismo; d. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social; e. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; f. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando cada um desses segmentos sociais em suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social; g. Representar a diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil, com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira; h. Representar as diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais de outros povos e países com o intuito explícito de desvelar a existência de múltiplas realidades em suas semelhanças, diferenças e antagonismos; i. Promover práticas (orais e escritas) de argumentação fundamentada em dados científicos a respeito dos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia; j. Promover práticas e vivências que possibilitem, de forma sistemática, o desenvolvimento da empatia e da cooperação entre os estudantes, bem como da sua relação com o corpo docente e a comunidade escolar; k. Estar isenta de imagens e textos que contenham violência sem a devida justificativa pedagógica (de forma homóloga à isenção de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, sem a devida justificativa pedagógica, conforme disposto no parecer, CEB nº 15/2000). 3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica; 4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; 6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a coleção tenha sido escrita; 7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; 8. Qualidade do texto e a adequação temática; 9. Temas Contemporâneos Transversais (TCTs); 10. Qualidade dos materiais digitais-interativos.
Análise	Inclusão de “Temas Contemporâneos Transversais” e “Qualidade dos materiais digitais-interativos” como critérios eliminatórios. Adição da promoção do pluralismo de ideias e especificação, com destaque ao anticientificismo, e especificação contra doutrinação e discriminação, reforçando o compromisso com uma educação inclusiva, plural e de qualidade.

Fonte: Elaboração da autora

Observando os critérios eliminatórios ao longo das edições do PNLD, podemos perceber que houve uma evolução na inclusão e na especificação dos documentos legais e normativos que as coleções didáticas devem respeitar. Alguns documentos legais, como a Constituição e a LDB são citados desde os primeiros editais, mas a partir do momento que a legislação é incluída nos critérios avaliativos eliminatórios, que autorizam a exclusão de uma obra que não a cumpra, a Lei ganha força e respaldo para a sua execução na prática, dentro do âmbito do PNLD. Inicialmente, os critérios eram mais genéricos e menos detalhados, mas com o tempo houve uma ampliação significativa para abranger questões que contemplam os direitos humanos, a inclusão social, o ambientalismo, entre outras.

Desde o momento que a Lei 10.639/03 entra na legislação a ser respeitada pelos materiais didáticos, não sai mais. Ao longo dos anos vai ganhando reforços de resoluções, pareceres e diretrizes.

A partir do PNLD 2020, lançado no ano de 2018, há uma evidente adição de critérios relacionados à ética, à cidadania, ao respeito à diversidade e à não-doutrinação religiosa e política. Isso reflete uma preocupação crescente em garantir que as coleções didáticas não apenas respeitem a legislação, mas também promovam valores fundamentais para a formação ética e cidadã dos estudantes. Textos que antes apareciam nos editais e guias do PNLD como recomendações ou condutas a serem valorizadas passam a configurar como critérios eliminatórios, promovendo uma ênfase crescente na representação da diversidade étnico-racial, de gênero, cultural e socioeconômica. As coleções são incentivadas a promover positivamente a imagem de diferentes grupos sociais historicamente marginalizados e a valorizar suas contribuições para a sociedade, principalmente com relação à representação de negros e mulheres.

Portanto, ao analisar os critérios eliminatórios ao longo dos anos, podemos concluir que o PNLD tem evoluído para abranger uma gama mais ampla de preocupações educacionais, éticas e sociais, refletindo as transformações na educação brasileira e na sociedade como um todo.

Por meio da leitura e análise dos documentos aqui mencionados podemos perceber o quão importantes são os princípios e critérios estabelecidos para a avaliação dos materiais didáticos inscritos no PNLD. Sob a análise da perspectiva do Círculo de

Bakhtin, esses critérios são o resultado de um processo dialógico, onde diferentes vozes sociais interagem e se entrelaçam, confrontam-se em uma arena de discursos carregados de ideologias. As mudanças e evoluções desses critérios são uma resposta às demandas de diversos segmentos da sociedade – pais, estudantes, professores, movimentos sociais e especialistas –, refletindo as interações entre discursos que buscam superar as formas de exclusão e preconceitos. Essa dinâmica evidencia que os critérios avaliativos não são neutros, mas carregam valorações ideológicas que atuam diretamente sobre a construção da realidade social concreta. Discursos materializam ações. Discursos são tensionados por outros discursos.

Assim, por meio de nossa análise, percebemos que os critérios avaliativos do PNLD são atingidos, moldados e transformados de acordo com as transformações históricas e culturais. Ao longo dos quase 40 anos que percorremos pelos editais e guias do PNLD, bem como por outros documentos que constituíram a organização do Programa, pudemos visualizar a entrada e a saída de expressões linguísticas como refrações discursivas, a expansão dos critérios avaliativos, o alargamento do escopo sobre preconceitos e estereótipos diferentes, principalmente com relação a questões raciais.

Volóchinov (2013 [1930]), em *Que é linguagem?*, explica o papel da linguagem no processo de desenvolvimento da vida social, pois sua criação e representação são produtos da vida social. Ela organiza o trabalho humano. A partir do momento em que um signo entra no horizonte cognoscitivo de um grupo, converte-se em um valor social. Para o ele “[...] desde o amanhecer da história humana, a linguagem coopera involuntariamente para criar os embriões da divisão de *classes* [sociais] e de *patrimônios* da sociedade” (Volóchinov, 2013[1930], p. 143-144). Com isso, apresentamos a importância desta seção para nossa pesquisa, pois entendemos que cada palavra, como representação de um enunciado, cada enunciado e cada discurso que compõem os critérios avaliativos do PNLD são resultados sociológicos e históricos de um tempo, de um ambiente social, de sujeitos, de situações reais que possuem uma orientação social. Desse modo, “Com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem” (Volóchinov, 2013 [1930], p. 155). Com base nestas reflexões, ousamos dizer que os editais e guias do PNLD são produtos socioideológicos que contribuem com a construção dos discursos raciais nos livros didáticos, que

consequentemente, entram na esfera escolar e atuam diretamente na formação racial de estudantes, professores e sociedade como um todo.

Como já mencionado, o PNLD é um programa de grande abrangência geográfica e cultural, mas também financeira. A permanência dos critérios avaliativos, bem como sua adequação às demandas sociais representa não só a responsabilidade com o dinheiro público investido no Programa, mas também responsabilidade com a melhoria da educação no Brasil.

Para compreender os discursos da branquitude que circulam nos livros didáticos é preciso considerar também as vozes sociais que, ao longo do tempo, adentraram na arena dialógica da educação. É nesse movimento que se insere a próxima subseção, dedicada à apresentação das principais políticas educacionais étnico-raciais, compreendidas não apenas como instrumentos legais, mas como enunciados que participam da disputa por sentidos e lugares de enunciação nos livros didáticos.

6.2.2 Legislações raciais e sua incidência no PNLD: rastros de resistência

Ao apresentarmos o percurso do PNLD no Brasil, mencionamos algumas leis e documentos oficiais sobre as questões raciais que incidiram sobre os critérios avaliativos do Programa. Nesta subseção, abordaremos com maior precisão a trajetória das políticas educacionais étnico-raciais no país, como resultado de conquistas da luta antirracista na educação. Embora as lutas do movimento negro antecedam a institucionalização do PNLD, a Lei 10.639/03, marco legal da inclusão da temática racial, é posterior à consolidação do Programa. Por isso, essas políticas são apresentadas ao final, como discursos que adentram na arena dialógica da elaboração dos livros didáticos.

A história das políticas educacionais que envolvem questões de raça está diretamente relacionada à história do Movimento Negro no país. Já mencionamos anteriormente o quão abrangente pode ser a definição de Movimento Negro, de modo que pesquisadores e intelectuais podem direcionar a sua concepção para manifestações culturais, lutas por direitos igualitários, igualdade de oportunidades econômicas e sociais, denúncias sobre situações de racismo, entre outras demandas.

Neste trabalho, nosso foco volta-se especialmente para os avanços no campo da legislação e nas políticas públicas no tocante à temática racial, mais precisamente a partir

dos anos 2000⁴², sem desconsiderar o caminho de luta que o antecedeu. Como já mencionado, o início do século XXI trouxe marcos legais de suma importância para a concretização de uma educação antirracista e voltada para as questões étnico-raciais nas escolas e também no material didático.

Interessa-nos, especialmente, a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas de Educação Básica, o Parecer do CNE/CP 03/2004 (Brasil, 2004d), que visou “[...] a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200”⁴³; e a Resolução CNE/CP 01/2004 (Brasil, 2004e), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Abordaremos também a Lei nº 12.711, a Lei de Cotas (Brasil, 2012), dada a sua importância dentro da temática da educação e questões raciais. Trata-se, portanto, de um conjunto de dispositivos legais que se voltam para a concretização de uma política nacional de educação racial nas instituições escolares. Outro considerável documento que participou desse processo foi a aprovação, em 2009, do Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013c).

Podemos perceber a importância da Lei 10.639/03, visto que é a partir dela que outros movimentos de marcos legais e documentos oficiais norteadores de sua aplicação são desenvolvidos. Daí a sua centralidade para qualquer pesquisa que envolva a temática racial na educação. Para Nilma Lino Gomes, em artigo publicado no Portal Geledés:

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país (Gomes, 2011, s/p).

⁴² Considerando que a edição do PNLD de 1999 foi a primeira a apresentar critérios avaliativos para seleção de livros didáticos da etapa Ensino Fundamental – Anos Finais e que a homologação da principal Lei de inserção da temática racial na educação, a 10.639, ocorreu em 2003, esta subseção contempla o recorte histórico do início do século XXI até os dias atuais.

A pedagoga, primeira mulher negra a ocupar o cargo de reitora de uma universidade pública no país, chama para a responsabilidade os educadores para a implementação da democracia racial e para a superação das desigualdades. Mais de dez anos após essa declaração e vinte anos após a homologação da Lei 10.639, é uma fala atual. Ainda segundo Gomes, a Lei 10.639 configura-se como uma política de ação afirmativa, já que “[...] tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares” (Gomes, 2011, s/p).

Ao abordarmos a Lei 10.639, estamos falando de uma Lei que possui vigência em todo o território nacional, sobre a educação não só pública, mas também privada, com *status* de obrigatoriedade, visto que alterou uma lei nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de número 9.394/96. Para Gomes, a partir da aprovação da Lei 10.639/03 houve a possibilidade de uma série de mudanças com relação às questões raciais, que não se restringiram apenas ao ambiente escolar e à relação professor-estudante, tais como:

[...] ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito (Gomes, 2011, s/p).

Uma das implicações da Lei 10.639/03 é o reconhecimento por parte do Estado de que há diferenças e desigualdades em vários aspectos da sociedade a partir do marcador de raça. A partir do momento que há esse reconhecimento público há também o favorecimento de ações concretas para a desmistificação de uma suposta igualdade de condições de direitos e acessos, tão comum entre a população brasileira, resquício do “mito da democracia racial”, o qual abordamos na seção 4.

As contribuições da Lei 10.639 para a educação e, consequentemente, para a sociedade, são muito amplas. Atuam no fornecimento de dados históricos sobre a diáspora africana, sobre o papel dos africanos na formação da sociedade brasileira, sobre a sua influência cultural, linguística e laboral. Trata-se de reconhecer o protagonismo daquelas e daqueles que por muito tempo tiveram sua história contada pelo outro

dominador, usurpando-lhes a narrativa e colocando-os em um lugar de passividade, subserviência, dominação e maus-tratos, apenas. O direito universal à educação passa obrigatoriamente pelo direito a ter acesso à história e à cultura africana e afro-brasileira, sem a qual não é possível compreender o país em que vivemos.

Nesses aspectos, o texto da Lei 10.639/03 é muito claro, pois seu Art. 26 diz que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se **obrigatório** o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003, grifo nosso). Destacamos o adjetivo “obrigatório”, que impõe a força da Lei a todas as instituições de Ensino Fundamental e Médio, em todo o currículo escolar, destacando em seu parágrafo 2º as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Ou seja, afeta diretamente o componente curricular Língua Portuguesa. O parágrafo 1º ressalta “[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003). Além disso, o Art. 79-B inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, que em 21 de dezembro de 2023, pela Lei 14.759, tornou-se feriado nacional como “Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra” (Brasil, 2023d). Podemos dizer que a Lei 10. 639 colocou o campo da educação como primaz na luta contra o racismo brasileiro, o que, de acordo com Jonathan da Silva Marcelino e Karina Marcelino, dá à Lei uma dupla função, pois “[...] como política pública educacional é dialeticamente uma conquista e um instrumento de luta do Movimento Negro” (Marcelino; Marcelino, 2018, s/p).

Um ano depois da implementação da Lei 10.639/03, a Resolução nº 1, de 17 de julho de 2004, instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, decorrentes do Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP3/2004. O parecer teve como conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

A importância da instituição das Diretrizes está posta no parágrafo 2º do Artigo 1º da Resolução, que traz que “O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento” (Brasil, 2004a). Dessa forma, o cumprimento do que

preconizam as Diretrizes está diretamente relacionado à qualidade da educação ofertada pelas instituições de ensino.

Como a própria Resolução explica, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* são constituídas de “[...] orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação” (Brasil, 2004a). Aborda, ainda, que a educação para as relações étnico-raciais deve ser desenvolvida por meio de “[...] conteúdos, competências, atitudes e valores”. Ou seja, não se trata de apenas uma alteração curricular, mas diz respeito também a consequências que implicam alterações nas relações sociais no tocante às questões raciais. No parágrafo 1º do Art. 3º, a Resolução chama a responsabilidade dos sistemas de ensino e das entidades mantenedoras com relação às condições materiais e financeiras para a efetivação das Diretrizes, que, dentre outras questões, deve prover material bibliográfico e materiais didáticos necessários. O parágrafo 4º do mesmo artigo ressalta a importância do incentivo por parte dos sistemas de ensino sobre “[...] processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros” com o intuito de fortalecer as bases teóricas da educação brasileira, o que comunga com a justificativa da necessidade de nossa pesquisa (Brasil, 2004e).

Ainda sobre os interesses deste trabalho, o Art. 7º da Resolução dispõe que “Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004” (Brasil, 2004e). Podemos estabelecer uma relação direta deste artigo com os princípios e critérios éticos da avaliação do PNLD, de modo que este executa a determinação daquele. Ou seja, os livros didáticos devem estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir da publicação da Resolução, mesmo que este documento tenha aparecido explícito apenas no PNLD 2020, no critério eliminatório “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à educação”, como demonstrado na subseção 6.2.1.

A partir da Lei 10.639, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ocupam um papel central para a sua efetivação, pois apontam ações, planos e procedimentos para que “[...] orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e

cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (Brasil, 2004a, p. 9). As Diretrizes são dimensões normativas que regulam caminhos, para que, a partir de determinações iniciais, desencadeiem ações específicas para a sua efetivação. Sua execução não se dá por meio de normativas fechadas, o que possibilita novos rumos.

Na carta de apresentação, as Diretrizes são definidas como parte de “[...] um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (Brasil, 2004a, p. 5). Trata-se de uma publicação resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. As Diretrizes foram elaboradas a partir do relatório do Parecer CNE/CP 003/2004, resultado de uma consulta por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores, famílias de estudantes, entre outros cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade justa. Da mesma forma democrática com que foram elaboradas, são destinadas a todos os segmentos sociais e cidadãos comprometidos com a educação.

No texto das Diretrizes é possível encontrar argumentos e orientações que fundamentam e justificam o seu caráter normativo. As determinações para o trabalho com questões étnico-raciais indicam que não se trata de substituir o foco etnocêntrico de raiz europeia presente na educação brasileira, mas ampliar o foco dos currículos de modo a contemplar a realidade brasileira, diversa na cultura, na raça e na economia. Ao referirem-se a esse etnocentrismo europeu, as Diretrizes nomeiam, ainda que indiretamente, a centralidade da branquitude como horizonte valorativo que historicamente organizou a educação no Brasil. Trata-se de um discurso que opera sob o signo da universalidade, apresentando-se como neutro ou desracializado, mas que naturaliza referências culturais e epistêmicas eurocentradas, silenciando outras vozes, experiências e modos de conhecer e existir. Desse modo, as Diretrizes indicam que:

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004a, p. 17).

Outro ponto importante destacado pelas Diretrizes é a necessidade de cada estabelecimento de ensino compor o seu projeto pedagógico de acordo com a sua realidade, buscando canais de comunicação, como o Movimento Negro e estudiosos sobre o tema. Como referência na condução de ações, são explicitados princípios como “Consciência política e histórica da diversidade”, “Fortalecimento de identidades e de direitos” e “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, no qual se encontra, em um dos encaminhamentos do princípio, “**a crítica** pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, **materiais didáticos**, bem como providências para corrigi-las” (Brasil, 2004a, p. 20, grifo nosso). Como vimos, essas Diretrizes foram posteriormente inseridas nos editais do PNLD, justamente para dar conta das lacunas, apagamentos e estereótipos observados.

As Diretrizes, além de princípios e seus desdobramentos, trazem uma série de determinações amplas para as instituições e para os diferentes indivíduos que as compõem. Dentre elas, há uma que dialoga com os critérios avaliativos com relação aos preceitos éticos do PNLD, já que diz respeito à atenção para a edição de livros e materiais didáticos que estejam de acordo com o que dispõe o Parecer 003/2004:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (Brasil, 2004a, p. 25).

Com esta determinação, as Diretrizes dirigem-se diretamente ao PNLD no tocante à sua responsabilidade sobre ações para efetivação da Lei 10.639. Contemplam não só indicações para a representação positiva das pessoas negras, como também a necessidade de correções em materiais inadequados já publicados. As reverberações deste documento podem ser observadas nos critérios avaliativos do PNLD, como abordamos na subseção 6.2.

Em 4 de junho de 2009, o Decreto nº 6.872 aprovou o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, com um programa de ações, metas e prioridades. O Plano é organizado em eixos que envolvem diferentes áreas, sendo elas: “Trabalho e Desenvolvimento Econômico”, “Educação”, “Saúde”, “Diversidade Cultural”, “Direitos

Humanos e Segurança Pública”, “Comunidades Remanescentes de Quilombos”, “Povos indígenas”, “Comunidades Tradicionais de Terreiro”, “Política Internacional”, “Desenvolvimento Social e Segurança Alimentar”, “Infraestrutura” e “Juventude” (Brasil, 2009).

Com relação ao eixo “Educação”, dentre os 12 objetivos propostos, destacam-se a formação de professores nas áreas temáticas definidas pelas Diretrizes, o que evidencia a importância da qualificação profissional para além dos documentos oficiais, a promoção da implementação da Lei nº 10.639, do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE 01/2004, garantindo ampla divulgação desses documentos e o apoio às instituições públicas para projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para a implementação das políticas públicas sobre questões raciais (Brasil, 2009).

Isso significa que a homologação de leis e documentos oficiais não esgotam a necessidade de estratégias de efetivação de seus objetivos e pressupostos. Essas estratégias passam pela formação profissional, para que professores e profissionais da educação tenham conhecimento para abordar a temática, realizar leituras críticas de materiais didáticos e intervir em situações específicas do espaço escolar. Também destaca o papel das universidades e da necessidade de pesquisadores que se dediquem ao tema, para que as ações sejam motivadas tanto por uma base teórica quanto pelos hiatos identificados no percurso de efetivação das leis, decretos, pareceres, entre outros.

Em 2010 a Lei nº 12.228 instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, que em seu Art. 1º traz o objetivo principal: “[...] garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010c, p. 13). O Art. 2º ressalta o dever do Estado à garantia de igualdade de oportunidades, estabelecendo para tal políticas públicas que além de definir direitos fundamentais, torne-os efetivados. Dessa forma, o Estatuto da Igualdade Racial, por meio do seu texto-base, objetiva garantir e colocar em prática ações que façam jus ao seu nome: a igualdade racial. Possui 65 artigos e 4 títulos: “Disposições Preliminares”, “Dos Direitos Fundamentais”, “Do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial” e “Disposições Finais”. Nos “Direitos Fundamentais” estão saúde, educação, cultura, esporte e lazer, liberdade de consciência e de crença, terra, trabalho e moradia e meios de comunicação. Mais uma vez a educação étnico-racial é reforçada como um direito fundamental a que estudantes devem ter acesso, independentemente de sua cor (Brasil, 2010c).

A Seção II, Da Educação, do capítulo II, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no Art. 11, reenuncia a Lei nº 10.639, ressaltando a obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira e africana. No parágrafo 2º sustenta que: “O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo” (Brasil, 2010c, p. 16). Aqui temos mais um dispositivo legal que reforça a necessidade da contemplação das questões raciais e o combate ao racismo nos materiais didáticos, bem como a responsabilidade do poder público nesta ação; e que foi contemplado pelos Editais do PNLD, tal como vimos na subseção 6.2. Também o Art.12 dispõe sobre o fomento a pesquisas no âmbito da pós-graduação, voltadas para “temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra” (Brasil, 2010c, p. 17).

O Estatuto da Igualdade Racial possui uma importância simbólica e prática em prol da igualdade racial, pois propõe um caminho para sua concretização, evidenciando estruturação de recursos financeiros para políticas públicas e outras iniciativas, respaldando a legitimidade no combate às desigualdades de acesso e oportunidades da população brasileira, motivadas pela questão racial.

O Art.15 do Estatuto dispõe que “O poder público adotará programas de ação afirmativa” (Brasil, 2010c, p. 17). Por ações afirmativas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais entendem: “[...] conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (Brasil, 2004a, p. 12).

Este artigo do Estatuto vai impulsionar um importante marco nas ações de reparação histórica do país: a promulgação da Lei nº 12.711, em 29 de agosto de 2012, popularmente conhecida como “Lei de Cotas”. Em seu Art. 1º fica instituído que: “As instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, reservarão em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Brasil, 2012). Dez anos depois da sanção da Lei, após a revisão, a redação do Art. 3º da Lei nº 14.723, de 2023, dispõe que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2023c).

Ou seja, a reserva de 50% das vagas deve ser garantida pelas instituições na proporção de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência de que é formada a população do Estado. A Lei de Cotas trata-se de uma política afirmativa temporária, por isso, de acordo com o Art. 7º, deve passar por avaliação e revisão a cada dez anos.

Nesta subseção, demos ênfase à trajetória e aos avanços relacionados às questões étnico-raciais na educação por meio das mudanças promovidas pelo Estado, na forma de legislação e de documentos oficiais norteadores. Nossa opção por abordar essa temática se justifica pelo fato de que nossa análise se volta, também, para as reverberações dessas mudanças no PNLD e, conseqüentemente, no livro didático de Língua Portuguesa. O percurso histórico, bem como os movimentos que desencadeiam ações, participam da análise dialógica que realizamos.

A análise realizada na subseção 6.2.1, “Editais e guias do PNLD: a consolidação dos critérios avaliativos”, sobre os editais e guias do PNLD, bem como a apresentação das leis que respaldam a inserção da temática racial na educação nesta subseção provocaram um movimento dialógico que permitiu observar a abordagem das questões raciais nesses documentos ao longo do tempo. Como vimos, esses textos não apenas incidem sobre a produção de livros didáticos no Brasil, mas também carregam em si os debates ideológicos e as transformações sociais que moldam a educação brasileira.

Na próxima subseção apresentamos o atual desenho logístico do PNLD, para termos a dimensão do Programa no cenário nacional e sua conseqüente reverberação na formação social dos estudantes.

6.3 O FLUXO CONTÍNUO: O ATUAL DESENHO LOGÍSTICO DO PNLD

Ao longo de sua existência o PNLD demonstrou não ser um programa engessado e inflexível. Como pudemos observar, foi se modificando no sentido de aprimorar-se, passando por diferentes governos e momentos da história do país sem perder de vista seu

compromisso e seu papel fundante na educação de milhares de crianças, adolescentes e adultos, salvo em alguns momentos pontuais, como demonstrado em seção anterior.

Os números do PNLD são grandiosos, o que o faz ser um programa de referência mundial. Atende a quatro etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. De acordo com os dados estatísticos do FNDE do PNLD em 2023, foram investidos quase R\$ 1,9 bilhão no Programa, cerca de 27 milhões de estudantes foram atendidos, mais de 120 milhões de exemplares foram distribuídos e mais de 107 mil escolas beneficiadas (Brasil, 2021a, s/p). Seu funcionamento e execução são organizados em etapas, cumprindo as exigências das leis que o regem, como a “Lei de Licitações e Contratos, Lei de Direitos Autorais, além do Decreto nº 9.099/2017 e Resolução nº 12/2020” (Brasil, 2021a, s/p).

De acordo com as informações da página do FNDE, a primeira etapa consiste na **adesão**, que deve ser explicitada de modo formal pelas escolas federais e redes de ensino municipais e estaduais que desejam receber os materiais do Programa, respeitando os prazos e procedimentos legais. Este processo é realizado através do sistema do Programa Dinheiro Direto na Escola, o PDDE Interativo/SIMEC.

O segundo passo é a **inscrição**, que consiste no cadastramento dos livros e materiais didáticos, editoras e autores, com a apresentação dos documentos necessários para participar do processo do PNLD. A inscrição é validada apenas depois de análise prévia dos livros e materiais didáticos de acordo com os critérios presentes no edital. A **publicação do edital** no Diário Oficial da União é uma importante etapa, já que o edital apresenta todo o processo seletivo, que determina os livros didáticos e materiais didáticos que serão aprovados ou reprovados.

Os livros didáticos e materiais didáticos aprovados pedagogicamente passam para a próxima fase, a **análise de atributos físicos**, que assim como os critérios pedagógicos estão explicitados no edital. Posteriormente, verifica-se a **habilitação**, ou seja, a regularidade jurídica, fiscal, econômica e trabalhista das empresas, bem como seus contratos firmados com todos que participaram da elaboração do livro didático.

Finda a análise de habilitação, as empresas em conformidade têm suas coleções didáticas publicadas no **Guia do PNLD**. O Guia do PNLD é um documento oficial que visa orientar a escolha dos livros. Contém resenhas elaboradas por especialistas durante a avaliação pedagógica realizada pelo MEC. Durante o processo de **escolha** por parte das escolas e dos professores, é possível acessar as coleções na íntegra. O guia recomenda

que este processo se dê de forma coletiva, com base na análise dos livros didáticos e das informações trazidas no documento. As redes de ensino podem optar pelo mesmo material para toda a rede ou por uma escolha particular de cada escola, de acordo com a proposta pedagógica, sua realidade e necessidades.

Após a escolha as coleções didáticas são registradas e é realizado o **pedido** no sistema. O próximo passo é de responsabilidade do FNDE, que negocia a **aquisição** com as editoras, respeitando as normas de licitação. Com o contrato firmado e com a quantidade de coleções solicitadas, inicia-se o processo de **produção**, com a supervisão de técnicos do FNDE. O Censo Escolar possui um papel central para a determinação da quantidade de coleções a serem recebidas por cada uma das escolas. O órgão responsável pela **análise da qualidade física** dos livros didáticos é o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), que observa a conformidade do material a normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), entre outras.

A **distribuição** fica a cargo dos Correios, com o dever de entregar os livros diretamente nas escolas. De acordo com o Anuário Abrelivros 2022, “São 80 mil toneladas de carga, distribuídas por 3,2 mil caminhões, para 140 mil escolas de 5.570 municípios, chegando a 35 milhões de alunos” (Abrelivros, 2022, s/p). Por fim, a última etapa é o **recebimento**, concluída quando os livros didáticos chegam às escolas, entre outubro do ano anterior e o início do ano letivo.

Todo esse processo descrito ocorre de maneira alternada, de modo que em cada ano é contemplada uma etapa da Educação Básica. Por exemplo, 2023 foi o ano do PNLD dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2024 dos anos finais do Ensino Fundamental e 2025 do ensino médio. Os editais são publicados dois ou três anos antes do ano em que o livro deverá estar na escola, dada a necessidade de execução de todas as etapas descritas anteriormente. E o número do edital é o ano em que o livro chega à escola. Dessa forma, o PNLD 2024, por exemplo, teve seu edital publicado no ano de 2022. O guia é disponibilizado um ano antes e a escolha das escolas ocorre no ano anterior ao da entrega. Os livros deverão ser usados por três anos consecutivos, ou seja, passarão por três estudantes antes de serem substituídos.

Entre um intervalo de um edital de convocação e outro, as etapas da Educação Básica que não estão participando do edital recebem livros para complementação, quando há novas matrículas, ou para o caso de exemplares extraviados ou não devolvidos. Os materiais distribuídos pelo PNLD são livros didáticos e de literatura, materiais de

formação e gestão, recursos educacionais digitais e livros acessíveis. A síntese de todo o processo do PNLD pode ser observada no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Etapas do PNLD

TEMPO/ETAPAS PNLD			
Dois anos antes	Um ano antes	Um ano antes	Ano do PNLD
Publicação do Edital	Avaliação didática dos livros	Publicação do Guia	Livros Didáticos chegam à escola

Fonte: Elaboração da autora.

Com a apresentação do atual desenho logístico do PNLD, buscamos evidenciar a complexidade de uma política pública que, ao longo do tempo, tornou-se central na produção e distribuição de livros didáticos no Brasil. Durante esse processo de consolidação leis, diretrizes, decretos, pareceres e resoluções voltadas às questões raciais foram conquistadas pelos movimentos negros, de modo que algumas delas incidiram sobre os critérios avaliativos para seleção de livros didáticos no PNLD, como apresentamos.

A partir do movimento realizado nesta seção, em que identificamos os critérios avaliativos, diretrizes e marcos legais relacionados à temática racial presentes nos editais e guias do PNLD entre 1985 e 2024, torna-se possível avançar para a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa, investigando como os discursos da branquitude são materializados nesses materiais ao longo das diferentes edições do PNLD. Se os editais e guias do PNLD e as leis de inserção da temática racial expressam normas e ideologias, os livros didáticos, considerando que precisam seguir esses editais, refletem e refratam essas ideologias e respondem a essas diretrizes em seus enunciados. Assim, como esses discursos legais entram em relação dialógica com o discurso da branquitude é uma questão a ser analisada. A próxima seção responde a essa questão, pois apresenta os resultados da pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa, em consonância com os editais e guias do PNLD e as leis de inserção da temática racial na educação, no período de 1985 a 2024.

7 NO HORIZONTE DOS DISCURSOS DA BRANQUITUDE: O ENCONTRO COM OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles.

(Lélia González, 1982).

Na década de 1980, Lélia González já questionava a participação das questões raciais nos livros didáticos, denunciando a ausência de discursos que reconhecessem a contribuição efetiva de negros e indígenas na formação histórica e cultural brasileira. De lá pra cá, muitas outras vozes – movimentos sociais, pesquisadores, intelectuais negros – também reivindicaram e reivindicam a produção e circulação de livros didáticos racialmente diversos e que reconheçam a centralidade das populações negras na formação da sociedade brasileira.

Com 40 anos de existência, o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, o PNLD, configura-se como uma das mais importantes políticas públicas consolidadas no campo da educação. Nas páginas dos livros que chegam a todas as escolas públicas do país, materializam-se, além dos objetivos e conteúdos dos componentes curriculares, valores, ideologias e posicionamentos que refletem e refratam os modos pelos quais o Brasil vivencia as diferenças raciais.

Na seção anterior, realizamos um percurso analítico dos guias e editais do PNLD ao longo de quatro décadas, bem como destacamos as principais leis sobre a temática racial na educação. Esse movimento mostrou que os editais do PNLD e as normativas educacionais desempenham um papel fundamental na definição dos critérios avaliativos dos livros didáticos. No entanto, é no livro didático que esses discursos se materializam e circulam na esfera escolar, bem como entram em relação dialógica com outros discursos já ditos nessa sua materialização, dentre eles os discursos da branquitude.

Nesta seção, voltamos-nos para a análise dos discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa, investigando como tais discursos foram sendo refletidos e refratados no período de 1985 a 2024, observando como se materializam e persistem ou como são tensionados com outros discursos ao longo do tempo, em consonância com as leis de inserção da temática racial na escola e com os guias e editais do PNLD.

Sendo assim, não estamos investigando se os discursos da branquitude estão presentes no livro didático de Língua Portuguesa, pois se, como apresentamos na seção 4 “Estada sinuosa: raça, racismo e branquitude”, somos uma sociedade estruturada pelo racismo e, conseqüentemente, pelas desigualdades sociais, pelo ódio, pelo sofrimento, pela violência, dentre tantas outras questões decorrentes, a branquitude está presente. Partimos do pressuposto de que os livros didáticos são espaços de produção, circulação e legitimação de discursos, o que faz com que ultrapassem sua função pedagógica, sendo capazes de participar da construção de ideologias raciais, como já dito. Mábia Camargo e Aparecida de Jesus Ferreira (2014, p. 165), em artigo intitulado *Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma*, alertam para o fato de que os livros didáticos explicitam a divisão racial e o racismo velados na escola. De acordo com suas pesquisas, as autoras perceberam que a raça branca é representada de modo a reafirmá-la como a norma, fato que faz com os livros didáticos sejam atravessados e moldados pela ideologia e pelos discursos da branquitude.

Entendemos a branquitude como um sistema de organização racial que estrutura desigualdades e privilégios (Schucman, 2014); sua presença discursiva em livros didáticos, portanto, não é uma possibilidade, mas uma existência. Tal presença pode se manifestar tanto explicitamente, na construção de representações e narrativas, por exemplo; quanto implicitamente, no silenciamento e na naturalização da perspectiva branca como universal (Camargo; Ferreira, 2014).

Como já abordamos em seções anteriores, para analisar os discursos da branquitude nos livros didáticos, ancoramo-nos em uma abordagem dialógica do discurso, fundamentada no pensamento do Círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva, os discursos não existem de forma isolada, mas em uma relação contínua de interação, resposta e refração a outros discursos (Bakhtin, 2011 [1979]). Assim, os livros didáticos, como enunciados dentro de uma esfera e de uma situação social de interação, não apenas refletem discursos, valores e ideologias, mas os refratam e os fazem circular. Compreendemos que os discursos da branquitude não são fixos, mas construções ideológicas que se transformam no tempo e no espaço, dialogando com os editais do PNLD, as mudanças legislativas e os movimentos sociais. Como destaca Volóchinov (2017 [1929]), a ideologia não está separada da materialidade do signo, pois é na linguagem que as relações sociais existem.

Dessa forma, a análise dialógica nos permite observar não apenas o que os livros didáticos enunciam sobre raça, mas como esses discursos operam ideologicamente, evidenciando relações de poder e de silenciamentos. Assim, o que motivou nosso interesse de pesquisa é como a branquitude se discursiviza nos livros didáticos de Língua Portuguesa durante os 40 anos do PNLD, atravessando diferentes momentos históricos. A sociedade brasileira em 2025 não é a mesma de 1985, quando o Programa iniciou. O país passou por diferentes momentos políticos e econômicos, os movimentos sociais se reconfiguraram e se reorganizaram, suas pautas acompanharam as demandas de cada tempo. Houve conquistas, sim. Basta olharmos para a legislação que aborda a temática racial na educação. A questão é como esses discursos respondem uns aos outros e como se materializam no livro didático.

Esta seção apresenta o resultado da análise dos discursos da branquitude nos livros didáticos, tensionados com o que aconteceu nos 40 anos de PNLD de efetivo com relação à temática racial nos livros didáticos. Assim sendo, organiza-se em duas subseções. A primeira, 7.1, intitulada “Entre cronotopos: o discurso da branquitude nos livros didáticos de língua portuguesa em quatro décadas de PNLD”, contempla a análise desses discursos nos livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados para esta pesquisa, em ordem cronológica, de modo que iniciamos analisando os livros da edição de 1985 do PNLD, partindo para as edições de 1999, 2008, 2017 e, por fim, 2024. A segunda subseção, 7.2, intitulada “Na rota da análise: as regularidades discursivas da branquitude ao longo do PNLD”, apresenta uma análise mais focalizada, organizada a partir das grandes regularidades dos discursos da branquitude presentes nos livros didáticos.

7.1 ENTRE CRONOTOPOS: OS DISCURSOS DA BRANQUITUDE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM QUATRO DÉCADAS DE PNLD

A materialização dos discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa ocorre no cruzamento entre linguagem, história e sociedade. Assim, cada obra didática selecionada para esta pesquisa deve ser compreendida no horizonte do seu cronotopo, ou seja, na relação que há entre as condições sociais, políticas e culturais de sua época que orientaram sua produção editorial.

O conceito de cronotopo, formulado por Bakhtin (2018 [1975]; 2011 [1979]), permite-nos observar como o tempo e o espaço se manifestam discursivamente, incidindo diretamente na constituição dos sentidos na esfera escolar. No caso dos livros didáticos, olhar para o cronotopo traz a compreensão não apenas das condições em que foram elaborados, mas também suas transformações discursivas ao longo do tempo.

Os motivos pelos quais escolhemos as edições do PNLD de 1985, 1999, 2008, 2017 e 2024 já foram expostos na seção 5, “Rumo ao diálogo: percursos metodológicos para a análise dos discursos da branquitude”, subseção 5.2, “Entre documentos oficiais e livros didáticos: constituição e seleção de dados”. A abordagem da legislação e dos guias e editais do PNLD, voltada para a elaboração, consolidação e transformações dos critérios avaliativos no tocante às questões raciais também já foi realizada na seção 6, “A trajetória do Programa Nacional do Livro e do Material Didático: reflexões sobre a avaliação e as políticas raciais”, subseção 6.2 “Da estruturação à expansão: PNLD, critérios avaliativos e políticas educacionais étnico-raciais”.

Dessa forma, nesta subseção, apresentamos o cronotopo de cada edição do PNLD selecionada para esta pesquisa, apresentando algumas informações sobre o contexto político, social e educacional do período. Em seguida, apresentamos as coleções selecionadas, destacando aspectos como o nome da coleção, um breve perfil das autorias, a editora (Ática e Saraiva) e algumas informações presentes na carta de apresentação dessas coleções. Na apresentação dos volumes (8ª série ou 9º ano), informamos a edição, o ano de publicação, o número de páginas e a organização geral do livro (unidades, capítulos, seções). Na sequência, apresentamos a análise dos discursos da branquitude nesses volumes.

Iniciamos a análise dos livros pela materialidade visual das capas, descrevendo cores, representações humanas, objetos, composição e a relação dialógica estabelecida entre esses elementos, os valores e os sujeitos projetados.

Da capa partimos para os índices e sumários, elaborando um quadro em que constam os nomes dos autores dos textos verbais presentes nesses sumários para as aulas de leitura, bem como a racialidade inferida. Ressaltamos que essa identificação não se baseia em autodeclaração, mas em pesquisa de fontes públicas, registros biográficos e reconhecimento social disseminado. O termo “racialidade inferida” é aqui adotado para marcar o caráter analítico da categorização, situando a branquitude como uma posição racial que historicamente se constrói na sua relação com o outro. O objetivo desse quadro

não é fixar identidades, mas analisar os padrões de autoria legitimados nos livros didáticos e refletir sobre a hegemonia da branquitude na constituição do cânone textual escolar. A análise dialógica volta-se para a observação da proporcionalidade de autores brancos e negros e do seu gênero.

Do sumário vamos para a parte interna do livro, observando os textos verbais e as atividades que os acompanham, bem como as imagens ilustrativas, em busca da materialidade dos discursos da branquitude.

Nesse movimento analítico, primeiro apresentamos os dados selecionados para, em seguida, realizarmos a análise dialógica, de modo a auscultarmos a arena discursiva na qual os discursos da branquitude se materializam, cotejando-os com os critérios avaliativos do PNLD e as leis de inserção da temática racial na educação, principalmente a Lei 10.639/03. Por fim, apresentamos uma síntese interpretativa de cada volume e de cada edição do PNLD.

7.1.1 Tempo⁴³ de incipiência do PNLD: os livros didáticos de 1985

O ano de 1985 pode ser considerado um marco no processo de redemocratização brasileira. Após 21 anos sob a égide de um regime ditatorial, iniciado com o golpe militar em 1964, os ventos da democracia trouxeram a esperança de um futuro mais justo e igualitário para o país ao final desta década.

O cronotopo educacional em que se inscrevem os livros didáticos de 1985 é marcado pelos efeitos da Lei 5.692/1971, que alterou a LDB de 1961. No tocante ao ensino de língua portuguesa, a disciplina deixou de ser nomeada de “Português” para “Comunicação e Expressão”, em consonância com uma proposta de ensino voltada para a funcionalidade da língua, entendida como instrumento de comunicação. Esse movimento estava alinhado à influência dos Estados Unidos e ao regime militar da época da homologação da LDB de 1971, com o intuito de alinhar a educação aos interesses econômicos e políticos, colocando a língua e o ensino da língua a favor desses interesses.

⁴³ Em consonância com a noção de cronotopo desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, entendemos que tempo e espaço são indissociáveis. Desse modo, os “tempos” referidos nos subtítulos da subseção 7.1 correspondem a pequenos cronotopos, nos quais se entrelaçam dimensões históricas, sociais, institucionais e discursivas que configuram os livros didáticos em cada período analisado.

Nesse cenário de transformações políticas e sociais, os livros didáticos foram distribuídos de maneira sistemática pelo PNLD. Como apresentamos na seção 6, “Trajetória do Programa Nacional do Livro e do Material Didático: reflexões sobre a avaliação e as políticas raciais”, ainda não havia critérios avaliativos formalizados para a seleção dos livros didáticos nem diretrizes claras sobre representatividade e diversidade. É neste cronotopo, marcado pela transição política, que apresentamos os volumes selecionados para análise.

7.1.1.1 Comunicação em língua portuguesa – 8ª série

A obra *Comunicação em língua portuguesa*, da editora Ática, é de autoria de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura. Faraco é apresentado como licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo, professor do Colégio Rainha da Paz, Escola Nossa Senhora das Graças e Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira. Moura é apresentado como licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo, também professor do Colégio Rainha da Paz, do Colégio Oswald de Andrade e da Faculdade Ibero-Americana. Na carta de apresentação, os autores destacam que saber se expressar com clareza e correção em sua própria língua é fundamental para todas as pessoas. Esse é o objetivo da obra, por meio de textos de “bons autores”, exercícios e jogos.

O volume da oitava série analisado corresponde à segunda edição da obra, publicada em 1985, com 151 páginas. Está organizado em 12 unidades, cada qual aberta por textos imagéticos e verbais que introduzem o tema do texto principal. As seções que compõem as unidades são: “Texto”, com textos de autores canônicos e contemporâneos de prestígio cultural; “Expressão oral”, subdividida em “Vamos conversar sobre o texto?”, com perguntas sobre o texto para serem respondidas oralmente, “Agora, vamos treinar a entonação”, com enunciados do texto para serem lidos oralmente, e “Dê sua opinião”, atividade que instiga os estudantes a relatarem sua percepção sobre o texto; “Expressão escrita”, subdividida em “Vamos aumentar nosso vocabulário”, com atividades que focam no significado de palavras extraídas do texto, e “Vamos escrever sobre o texto”, com perguntas sobre o texto para serem respondidas por escrito; “Gramática”, com conteúdos e atividades gramaticais; “Texto Complementar”, com um texto do mesmo tema do texto de abertura da unidade; e “Redação”, com uma breve proposta de escrita.

A capa possui elementos gráficos muito simples, apresentando uma atmosfera com poucos elementos verbais e visuais. Há o desenho de duas crianças/adolescentes, uma de frente para a outra, que representam um menino e uma menina. A postura corporal sugere interação entre os dois: o menino com os braços estendidos na altura do peito, como quem gesticula ao falar, lábios entreabertos, com uma posição mais ativa. A menina com os braços abaixados, lábios semicerrados, com uma posição mais passiva. Eles estabelecem contato visual. Há entre eles um balão, recurso gráfico muito usado nas histórias em quadrinhos, onde dentro, em letra cursiva, está escrito o nome do livro: *Comunicação em língua portuguesa*, conforme podemos visualizar na Figura 8.

Figura 8 - Capa *Comunicação em língua portuguesa* – 8ª série



Fonte: Faraco; Moura (1985).

A capa do livro *Comunicação em língua portuguesa* - 8ª série apresenta alguns aspectos visuais que merecem atenção. Duas crianças, ilustradas com traços simples e infantis, em uma cena de comunicação cotidiana. São duas crianças brancas, com o mesmo tom de pele. A cor escolhida para ilustrar o tom de pele assemelha-se a um lápis que, por muito tempo, foi o representante único da “cor de pele” nas caixas de lápis de cor, uma cor clara e rosada, símbolo da brancura universal. A infância representada na capa do livro didático é branca, expondo que a identidade racial universal branca não é

marcada, mas uma norma silenciosa, que existe na ausência de representação de outros corpos, outras peles, outras infâncias.

A representação gráfica ilustra as crianças que aprendem, comunicam-se, expressam-se, e que, neste caso, são apenas crianças brancas. A infância negra, ausente na cena, dentro da perspectiva bakhtiniana, é o silenciamento significativo do outro, que, mesmo não dito, mostra a relação de tensão discursiva. O apagamento produzido pelo enunciado da branquitude também é dialógico, também produz sentidos: nega a existência dos outros sujeitos. Para Bakhtin:

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significante do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro (2015a [1963], p.210).

E, ainda, as relações dialógicas são possíveis em outras matérias sígnicas, como, por exemplo, entre imagens de outras artes (Bakhtin 2015a [1963], p. 211). A imagem das duas crianças brancas é um signo da posição semântica de um outro, representante do enunciado de um outro e no qual podemos ouvir a sua voz. Retomamos a noção de relações dialógicas em nossa análise, pois as capas, como parte de enunciados concretos, enunciam não apenas no que dizem, mas também no que deixam de dizer. E, neste caso, a voz que podemos ouvir diz quem é a criança presumida, o humano universal. A capa é o primeiro contato dos estudantes com o livro e anuncia, ainda que de modo discreto, uma das facetas dos discursos da branquitude nos livros didáticos: a capacidade de apresentar como neutra a sua posição racial e de apagar outros sujeitos possíveis. A capa, portanto, é a porta de entrada que antecipa os autores dos textos selecionados para o trabalho com a linguagem.

O índice⁴⁴ de *Comunicação em língua portuguesa – 8ª série* apresenta um total de 24 textos. Com relação à autoria, 18 são pessoais e quatro são institucionais (dois textos da *Folha de S. Paulo*, um da revista *Veja* e um de *Shopping News*)⁴⁵. Dois autores possuem dois textos (José J. Veiga e José Cândido de Carvalho), conforme resumo apresentado no Quadro 9.

⁴⁴ Utilizamos “índice” ou “sumário”, reproduzindo a forma como aparece no livro.

⁴⁵ Os textos de autoria institucional não foram incluídos na categorização “racialidade inferida”.

Quadro 9 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Comunicação em língua portuguesa* – 8ª série

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
Luís Fernando Veríssimo	O Mágico	Branca
José J. Veiga	O Grande Mágico; Aritaké	Branca
José Cândido de Carvalho	O Segredo de Jubilato Gusmão; Por causa de uma Vírgula Mal-encarada	Branca
Renato Teixeira	Romaria	Branca
Folha de S. Paulo	Romaria ao Bom Jesus de Pirapora; Ainda Existe Preconceito Racial	Institucional
Carlos Drummond de Andrade	Romaria	Branca
Graciliano Ramos	Seu Ribeiro	Branca
Revista Veja, nº 408, jun. 1976	Quando tudo na vida tem cura	Institucional
Marcos Faerman	O Índio vai Sobreviver?	Branca
Sérgio de Souza	Verão de 68	Branca
Shopping News	Aditivos, a arma que vende	Institucional
Fernando Sabino	Notícia de Jornal	Branca
Paulo Mendes Campos	Poema Real	Branca
Manuel Bandeira	O Bicho	Branca
Lygia Fagundes Telles	A Disciplina do Amor	Branca
Chico Buarque de Holanda	Sem Fantasia	Branca
Antônio de Alcântara Machado	Gaetaninho	Branca
Ferreira Gullar	Dois e Dois: Quatro	Branca
Mário Quintana	O Tempo e o Vento	Branca
Clarice Lispector	Olímpico e Macabéa	Branca
Vinícius de Moraes	O Operário em Construção	Branca

Fonte: Elaboração da autora.

Entre as autorias pessoais, foi possível identificar a seguinte distribuição: 18 autores brancos (16 homens e duas mulheres). Não há autores negros. Assim, os dados expõem que a branquitude, neste tempo histórico em que se insere a obra, foi majoritariamente instaurada como legítima, neutra e universal. Quando dizemos que a branquitude se instaura como neutra, não estamos dizendo que ela é neutra. Estamos olhando para a forma pela qual se discursiviza e atua nos enunciados do índice do livro didático. Como abordamos na subseção 3.3, “Territórios do sentido: ideologia e valorização”, não há discurso neutro, já que os discursos expressam determinado posicionamento social e possuem uma dimensão avaliativa. Neste caso, a predominância

absoluta de autores brancos expressa uma suposta universalidade, que na realidade é uma dimensão avaliativa da seleção dos textos e autores, atravessada pela ideologia da branquitude.

A análise da seleção de autores dos textos da obra didática *Comunicação em língua portuguesa - 8ª série* nos mostra um dado que é de suma importância para compreendermos quem está autorizado a ocupar o espaço de enunciação no livro didático de Língua Portuguesa. O Quadro 8 nos mostra como essa construção opera através da presença única de autorias brancas no livro didático de Língua Portuguesa em 1985, no Brasil. O fato de nenhum dos 18 autores dos textos trabalhados no livro ser negro é um apagamento que reforça a hegemonia da branquitude na constituição dos discursos em língua portuguesa sobre a língua materna, sobre a literatura, sobre o reconhecimento artístico e intelectual e sobre os ídolos/ícones nacionais. A reconhecida autoridade pedagógica do livro didático é estendida para a autoridade literária dos textos que nele constam.

A unidade 6 do livro *Comunicação em Língua Portuguesa - 8ª série* aborda diretamente a questão racial. O texto principal *Verão de 68*, de Sérgio de Souza, retrata a segregação racial nos Estados Unidos, enquanto o texto complementar *Ainda Existe Preconceito Racial*, da Folha de S. Paulo (14/03/1983), aborda o racismo no Brasil.

Logo na abertura da unidade, conforme Figura 9, o enunciado “Um dos grandes pesadelos da sociedade norte-americana é a segregação racial” dialoga com o texto imagético. Na imagem, um homem negro rompe correntes, tendo como fundo a bandeira americana. A posição corporal sugere protagonismo, braços erguidos para o alto, em posição ativa. Para que as correntes estejam rompidas, um dia já estiveram unidas, impossibilitando movimentos, símbolos da dominação. Os punhos cerrados representam historicamente a resistência, a luta e a solidariedade entre os que compartilham as mesmas dores e o mesmo sentimento de inconformidade. Nesse sentido, a imagem valoriza a ação do sujeito negro como o que rompe as amarras e não se conforma com a opressão.

Figura 9 – Abertura da unidade 6 – *Comunicação em língua portuguesa – 8ª série*



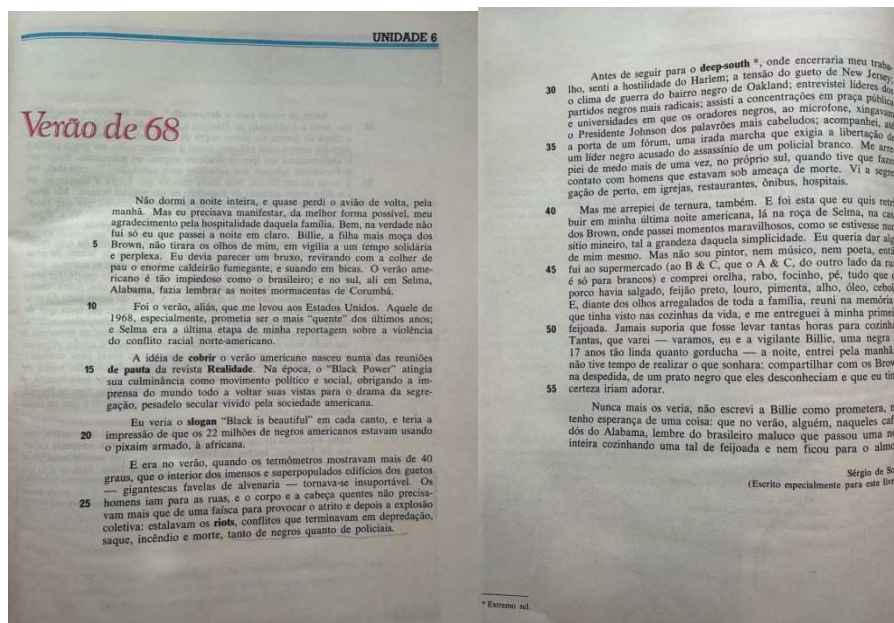
Fonte: Faraco; Moura (1985. p. 74).

Entretanto, a representação também apresenta marcas de ambiguidade, já que o corpo negro é uma silhueta, uma sombra sem rosto e sem traços definidos que possibilitem o reconhecimento de uma identidade individual. Há, de certa forma, um efeito de sentido paradoxal: se, por um lado, a presença negra é centralizada na cena, em posição de destaque; por outro, há o silenciamento da identidade, por conta da apresentação de uma figura genérica e despersonalizada. O discurso da branquitude neste caso atua por meio de um confronto dialógico de visibilidade e silenciamento, em que o corpo negro aparece, mas em condição genérica, sem identidade.

A crônica *Verão de 68*, de Sérgio de Souza, narra a experiência do jornalista branco, brasileiro, nos Estados Unidos, em meio às tensões raciais dos anos 1960. O autor descreve as mobilizações do movimento negro, a repressão, o clima de violência e as marcas da segregação. Em paralelo, relata a hospitalidade de uma família negra do Alabama, para quem passou uma noite cozinhando feijoada, em um gesto simbólico de troca cultural e afeto, como explicitado na Figura 10. O texto mistura reportagem e memória pessoal, contrapondo o cenário de conflito racial com a intimidade e a solidariedade vividas naquele encontro. Trata-se de um enunciado que refrata o olhar do

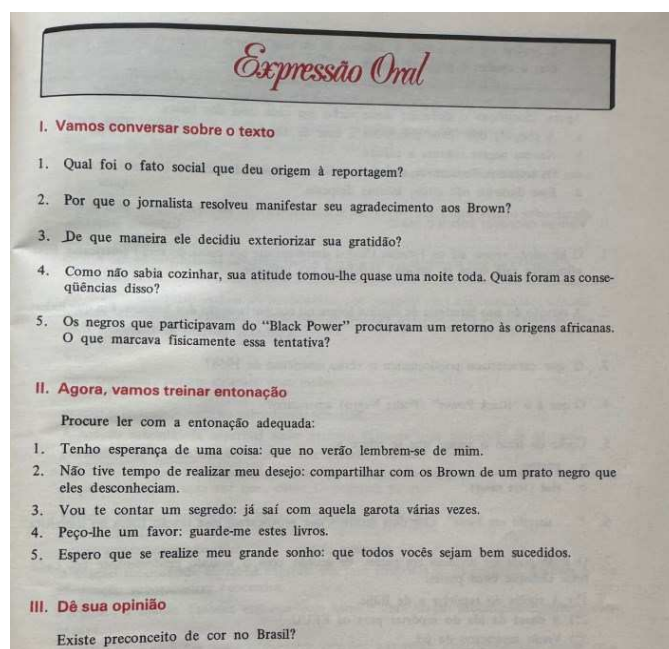
jornalista branco tanto para a questão do conflito racial estadunidense quanto para a sua relação com a família que o acolheu.

Figura 10 – Crônica *Verão de 68*



Fonte: Faraco; Moura (1985, p. 75-76).

Nas atividades sobre o texto, as perguntas voltam-se principalmente para a experiência do jornalista com a família que o acolheu, de modo que a questão racial é tangenciada. As atividades de leitura, Figura 11, na seção “Expressão oral”, e as perguntas da subseção “Vamos conversar sobre o texto” voltam-se, em sua maioria, para a percepção e para as ações do narrador, como em “Por que o jornalista resolveu manifestar seu agradecimento aos Brown?” e “De que maneira ele decidiu exteriorizar sua gratidão?”, reforçando a perspectiva do olhar branco.

Figura 11 – Atividades *Verão de 68*

Fonte: Faraco; Moura (1985, p.77).

A subseção III, “Dê sua opinião”, apresenta apenas uma pergunta: “Existe preconceito de cor no Brasil?”. Essa questão, única, direta e sem nenhuma reflexão prévia sobre a questão racial no Brasil, abre espaço para uma reflexão simplista, deslocando uma questão estrutural e complexa para o campo da opinião individual. Esta é uma artimanha da branquitude: a temática racial e do racismo, tomado como preconceito, está presente no livro didático de Língua Portuguesa, mas sem a branquitude considerar o seu próprio lugar e sua responsabilidade sobre a questão. Esse processo dialoga com o que Bento (2022, p. 121) descreve como pacto narcísico, pelo qual:

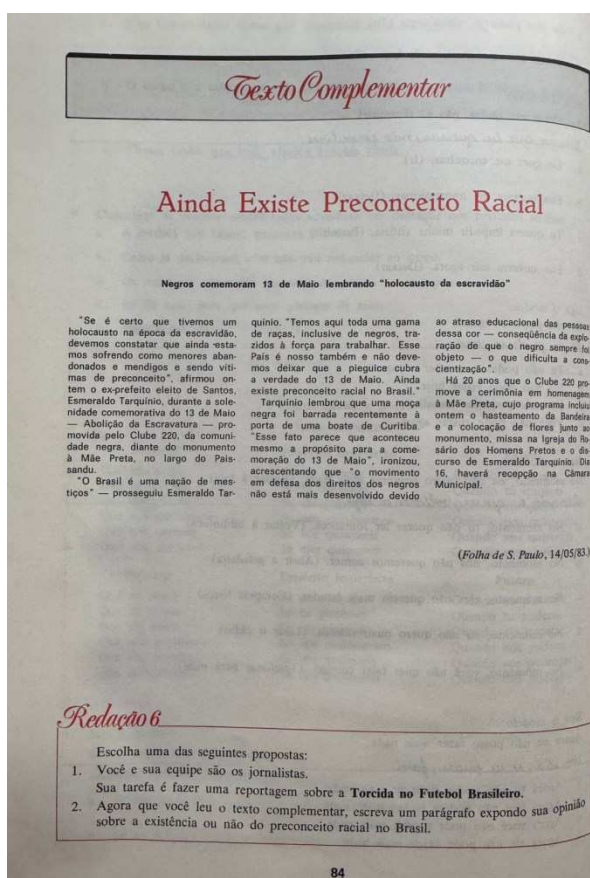
Os brancos, em sua maioria, ao não se reconhecerem como parte essencial nas desigualdades raciais, não as associam à história branca vivida no país e ao racismo. Além disso, a ausência de compromisso moral e o distanciamento psicológico em relação aos excluídos são características do pacto narcísico.

As demais atividades que sucedem o texto exploram o vocabulário, a estrutura do texto e os elementos da narrativa jornalística, mas não oferecem perguntas que estimulem uma leitura crítica das relações de poder raciais. Assim, o que se observa é a atualização do discurso da branquitude na forma como o livro trata da questão racial: é possível falar sobre o racismo, valorado como preconceito, desde que a questão racial não ameace o lugar do branco como sujeito universal da linguagem. A presença do negro está

autorizada, mas não como sujeito do discurso, uma vez que sua voz segue valorada e mediada pelas lentes discursivas da branquitude, ou transformada em objeto de narração.

A questão do racismo no Brasil, antecipada pela questão anterior, é abordada no texto complementar *Ainda existe preconceito racial*, Figura 11. A reportagem, publicada em maio de 1983 pela *Folha de S. Paulo*, relata um evento de comemoração pelo 13 de maio, abolição da escravatura, em que lideranças negras denunciaram a permanência do racismo no Brasil, destacando que mesmo após a abolição, a população negra seguia marginalizada e excluída. A matéria jornalística registra vozes negras, marcadas textualmente pelo uso de aspas. Entretanto, as denúncias dessas vozes encerram-se em si mesmas, são relatos pontuais, visto que não há articulação para um debate mais amplo.

Figura 12 – Texto complementar – *Ainda existe preconceito racial*



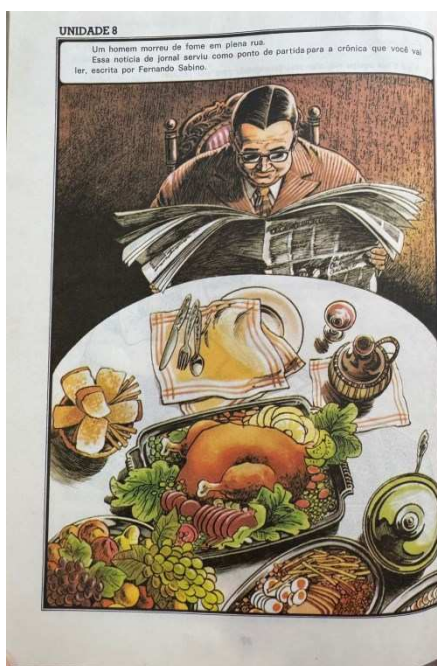
Fonte: Faraco; Moura (1985, p. 84).

A proposta de redação oferece duas opções para os estudantes. A primeira, “Você e sua equipe são os jornalistas. Sua tarefa é fazer uma reportagem sobre a Torcida no Futebol Brasileiro”, não estabelece relação direta com o texto sobre racismo, funcionando como um deslocamento temático. A segunda, “Agora que você leu o texto complementar,

escreva um parágrafo expondo sua opinião sobre a existência ou não do preconceito racial no Brasil”, reduz a questão racial, estrutural e histórica, como denunciada pelas lideranças negras na reportagem, a uma questão de opinião, mais uma vez. A análise dialógica, aqui, permite escutar os silêncios e entender os modos como os sentidos são orientados, não apenas pelo que se diz, mas pelo que se omite no processo didático. É possível identificar mais uma artimanha da branquitude: a temática racial é abordada, mas interpretada e valorada como preconceito racial, cujo conflito é esvaziado e despolitizado. Como o enunciado pede para que os estudantes escolham uma das propostas, há inclusive a possibilidade de o estudante não pensar sobre o racismo no Brasil. Nascimento (2019), no primeiro capítulo do já mencionado *Racismo linguístico*, reflete sobre o fato de que a raça, enquanto signo da opressão, é dada de um ao outro, mas o branco, ao racializar o negro, desresponsabiliza-se pela sua própria construção e por meio dela se afirma como humano. Disso decorre um dos privilégios simbólicos da branquitude, não pensar, caso não queira, sobre a questão racial, como a primeira proposta da redação sugere.

A unidade 8, diferentemente da unidade 6, não aborda a temática da questão racial, mas há presença implícita. O texto de abertura, *Notícia de jornal*, de Fernando Sabino, apresentado na Figura 14, é antecedido por uma ilustração, conforme Figura 13:

Figura 13 – Abertura da unidade 8 – *Comunicação em língua portuguesa – 8ª série*

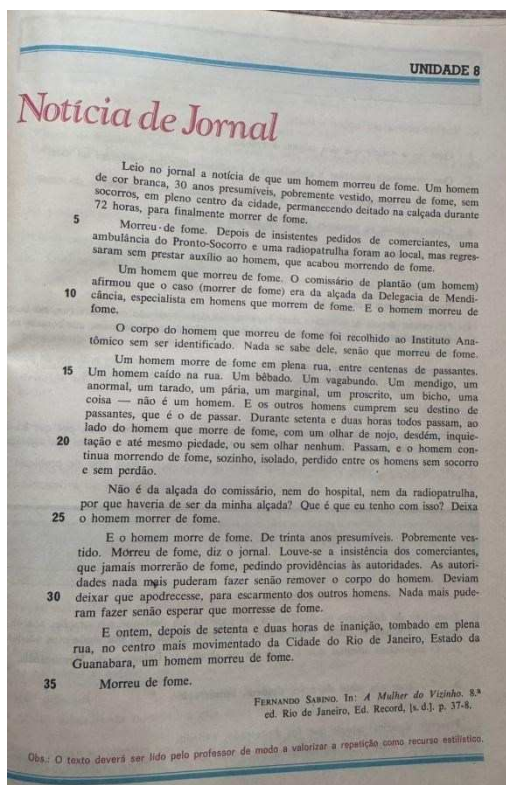


Fonte: Faraco; Moura (1985, p. 98).

Na Figura 13, podemos observar um homem branco, lendo jornal, diante de uma mesa farta, o que se contrapõe com a notícia que ele supostamente lê. Logo no primeiro parágrafo da crônica de Sabino, lê-se o seguinte: “Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. **Um homem de cor branca**, 30 anos presumíveis, pobremente vestido, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante 72 horas, para finalmente morrer de fome” (Sabino *apud* Faraco; Moura, 1985, p. 99, grifo nosso).

O homem que lê o jornal, pela representação gráfica, é um homem branco. O homem que morreu de fome, descrito pelo texto verbal, é “de cor branca”. A crônica assume um tom de indignação diante do fato ocorrido, por meio da repetição do enunciado “Um homem morreu de fome” ao longo do texto.

Figura 14 – Crônica *Notícia de jornal*

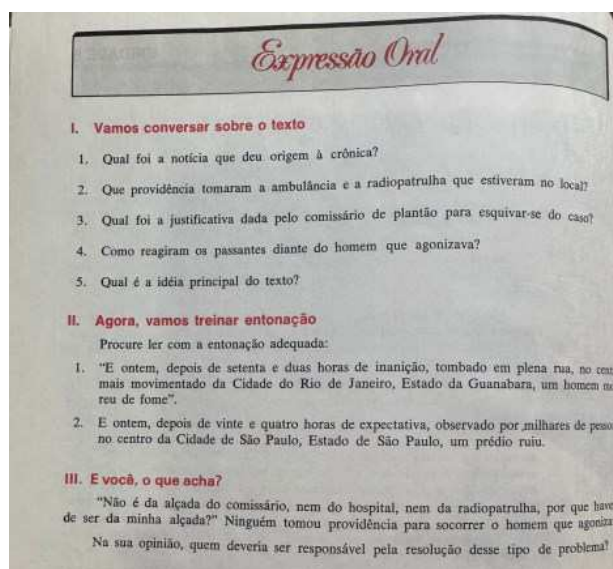


Fonte: Faraco; Moura (1985, p. 99).

A Figura 15, a seguir, mostra a seção seguinte “Expressão oral”, subseção “Vamos conversar sobre o texto”, cujas perguntas mantêm o estilo das unidades anteriores, levando os estudantes a identificarem as informações explícitas no texto, como “Qual foi a notícia que deu origem à crônica?”, “Que providência tomaram a ambulância e a radiopatrulha que estiveram no local?”. As questões seguintes levam os estudantes a

identificarem a falta de solidariedade humana diante do caso: “Qual foi a justificativa dada pelo comissário de plantão para esquivar-se do caso?”, “Como reagiram os passantes diante do homem que agonizava?”. E ainda, na subseção “E você, o que acha?”, os estudantes são levados a questionarem-se sobre quem deveriam ser os responsáveis pela resolução desse tipo de problema.

Figura 15 – Expressão oral – unidade 8 – *Comunicação em língua portuguesa – 8ª série*



Fonte: Faraco; Moura (1985, p. 100).

O homem cuja morte desencadeia a temática da crônica de Sabino é problematizado como alguém destituído de humanização, dadas as reações à sua morte. Mas a crônica resgata a humanidade deste homem, branco, morto. As atividades voltam-se para o destaque dos aspectos textuais que explicitam a ausência de sensibilização das pessoas que entram em contato com o corpo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a humanização. O *pacto da branquitude* (Bento, 2022) desperta a capacidade de identificar-se com os seus iguais e de protegê-los. A dor branca sensibiliza e desperta indignação no tom do discurso do narrador da crônica. Mesmo na miséria, na pobreza e até mesmo na morte, ser branco configura-se como um poder.

A análise do volume *Comunicação em Língua Portuguesa - 8ª série* demonstra que o discurso da branquitude se manifesta por meio de diferentes estratégias: como norma universal, na representação branca da imagem da capa e ao trazer apenas autores brancos nos textos principais; no silêncio, ao evitar discutir a dimensão estrutural do racismo no Brasil; em artimanhas da adequação, ao abordar a questão racial sem contextualização e problematização; e na humanização seletiva, que reafirma a

branquitude como medida de humanidade. Por outro lado, a presença da temática racial nos dois textos da unidade 6 demonstra que a questão não era alheia ao debate educacional. Tal fato pode ser compreendido como uma resposta social às reivindicações dos movimentos negros, que desde o início do século XX incluíam a educação em suas pautas de luta. Desse modo, a inclusão da temática revela um processo dialógico em curso, em que o livro reflete refrata tensões sociais mais amplas e antecipa caminhos que, em décadas posteriores, resultam em legislações específicas e critérios avaliativos mais específicos para o tratamento das relações raciais na escola. Os enunciados verbais e visuais analisados são signos ideológicos (Volóchinov 2017 [1929]) que refratam os valores de um cronotopo específico e que materializam a ideologia racial, mas também suscitam respostas e revelam fissuras⁴⁶ que anunciam a possibilidade de deslocamentos em curso na grande temporalidade.

7.1.1.2 PAI – Comunicação e expressão – 8ª série

A obra *PAI – comunicação e expressão*, da editora Saraiva, é assinada por Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos. Não há apresentação da formação curricular e profissional dos autores. Cada série da coleção tem dois volumes: um com a “matéria” a ser estudada e um caderno de exercícios à parte. Na carta de apresentação os autores destacam que o objetivo da obra é desenvolver a criatividade e a habilidade de comunicação, o que demonstra a relação dialógica com o discurso da criatividade da época e o discurso da concepção de linguagem como comunicação.

O livro de conteúdos da oitava série analisado é a terceira edição da coleção, publicada em 1984, com 96 páginas. Está dividido em 12 unidades, estruturadas em “Lição 1” e “Lição 2”, sucessivamente, sendo que algumas unidades apresentam “Lição complementar”. As lições apresentam um texto ilustrativo como abertura, acompanhado por um “vocabulário”, com o significado de palavras do texto verbal da lição. Os textos verbais das lições contemplam autores consagrados no cenário literário brasileiro. O livro não apresenta uma regularidade na organização das seções das unidades, mas aparecem com uma certa recorrência: “Técnica de redação”, que apresenta conteúdo relativo à

⁴⁶ Um dos capítulos de *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo*, de Lia Vainer Schucman, intitula-se *Fissuras entre a brancura e a branquitude: possibilidades para a desconstrução do racismo*. Nesta tese, utilizamos o termo *fissuras* para nos referirmos aos tensionamentos dos discursos da branquitude frente à legislação sobre temática racial na educação e os critérios avaliativos do PNLD.

escrita; “Estrutura frásica”, que indica atividades no caderno de exercícios; “Conhecimentos linguísticos”, com exposição de conteúdo gramatical; “Treinamento linguístico”, que indica atividades no caderno de exercícios; “Expressão oral”, com uma pergunta opinativa sobre algum tema do texto.

A capa do volume *PAI – comunicação e expressão – 8ª série*, reproduzida na Figura 16, apresenta uma imagem de um grupo de adolescentes envolvido com diferentes práticas comunicativas: escrever, ler, conversar oralmente, escrever cartas, ouvir rádio e assistir televisão. Mesmo sendo publicada antes do estabelecimento do PNLD como política pública e da definição de critérios avaliativos para seleção dos livros didáticos, indica um movimento em relação a representações diversas de atividades interativas, mediadas pelas novas tecnologias da época, e de apresentações humanas no livro didático.

Figura 16 – Capa *PAI – comunicação e expressão – 8ª série*



Fonte: Mesquita; Martos (1984).

A diversidade está presente na ilustração: presença de pessoas com distintos tons de pele, tipos de cabelo e, possivelmente, origens étnicas variadas, inclusive com traços que remetem à ascendência asiática. Trata-se de uma cena que demonstra tanto as transformações dos objetivos do ensino do componente curricular na época, que envolviam o foco em diferentes práticas sociais e interativas contemplando múltiplas linguagens, quanto a inclusão da representação da diversidade da gente brasileira. Podemos dizer que a capa reflete e refrata um movimento histórico e social em curso: a

pressão dos movimentos sociais para maior inclusão nas políticas educacionais, que incluía a representatividade nos livros didáticos.

Entretanto, diante da diversidade representações, há um apagamento dos sujeitos negros. A diversidade é parcial, principalmente considerando-se um contexto de educação brasileira. Identificamos, assim, uma artimanha da branquitude, que responde ao momento histórico contemplando representações humanas diversificadas, mas que mantém a sua hegemonia por meio do apagamento das representações negras.

O Índice do volume apresenta um total de 30 textos. Com relação à autoria, 24 são pessoais, já que há mais de um texto de um mesmo autor no livro (Érico Veríssimo, Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Guilherme de Almeida e Vinícius de Moraes); e o texto *Os estatutos do homem* é assinado por dois autores (Thiago Mello e Carlos Heitor Cony), conforme o Quadro 10.

Quadro 10– Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *PAI – comunicação e expressão - 8ª série*

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
Jorge Amado	Nasce um escritor	Branca
Vivina de Assis Machado	A coisa melhor do mundo	Branca
Machado de Assis	Na varanda	Negra
Érico Veríssimo	Bibiana / À luz das estrelas	Branca
Fernando Sabino	Uma pergunta e uma resposta	Branca
Ferreira de Castro	Tristezas e esperanças	Branca
Samuel Ichiye Hayakawa	A linguagem movimenta o mundo	Amarela
Lourenço Diaféria	O homem insolúvel em água	Branca
Paulo Mendes Campos	Numa cidadezinha de Minas	Branca
Raquel de Queirós	Pescando no São Francisco	Branca
Rubem Braga	Os embrulhos do Rio / O afogado	Branca
Carlos Drummond de Andrade	Iniciativa / Infância / O homem; as viagens	Branca
Mário Quintana	Babel / Brinquedos de criança	Branca
Cecília Meireles	Romance II ou ouro incansável	Branca
Graciliano Ramos	O assassinato ao cair da tarde	Branca

L. Marques	Na escola	? ⁴⁷
Guilherme Figueiredo	Feijoada	Branca
Manuel Bandeira	Minha adolescência	Branca
Guilherme de Almeida	Simplicidade, felicidade... / Essa que eu hei de amar	Branca
Thiago de Mello e A. Carlos Heitor Cony	Os estatutos do homem	Branca/Branca
Jorge de Lima	Olhemos os olhos das crianças	Branca
Vinícius de Moraes	Soneto de contrição / Bomba atômica	Branca
Miguel Torga	Parábola	Branca

Fonte: Elaboração da autora.

O conjunto de textos-base deste livro é composto por 24 autores no total, dos quais 21 são brancos (18 homens e 3 mulheres), um é negro (homem) e um é amarelo (homem). Não foi possível identificar a racialidade e o gênero de L. Marques. Adiantamos que dois desses textos se repetem em outro livro didático, como discutiremos na próxima subseção, a saber: *Essa que eu hei de amar* e *Ouro incansável*.

A presença majoritária de autores brancos mostra a forma como o livro didático seleciona, organiza e consagra personalidades no trabalho com a linguagem, reiterando relações raciais desiguais na ocupação de espaços dentro do livro didático.

Na abertura de cada lição das unidades há um texto imagético. Das 30 imagens, 23 são representações de pessoas brancas: adultos, crianças, casais e trabalhadores. São representações de corpos diversos em idade e posição social, mas que compartilham a racialidade branca como norma visual. Em cinco imagens, não há representação de pessoas. Apenas uma ilustração, presente na unidade 8 (texto *Feijoada*, de Guilherme Figueiredo), insere uma pessoa negra, como apresenta a Figura 17. Trata-se de uma cena em que sete pessoas estão reunidas ao redor de uma mesa, observando a feijoada ao centro, todas sorridentes, com copos na mão, em ambiente festivo. A presença negra é, portanto, pontual e minoritária, marcada como exceção. O corpo negro, aqui, está presente, talvez, para validar a brasilidade do momento, centralizado na feijoada, tomada como patrimônio nacional.

⁴⁷ Utilizaremos o ponto de interrogação (?) para os autores cuja racialidade não conseguimos inferir através de nossas pesquisas.

Figura 17 – Abertura da unidade 8 – *PAI – comunicação e expressão – 8ª série*



Fonte: Mesquita; Martos (1984, p. 62).

Essa distribuição imagética em que a representação negra é a exceção evidencia o modo como a branquitude se estabelece não apenas pela quantidade de representações, mas pela sua naturalização como sujeito universal da humanidade, em diferentes esferas sociais e situações de interação. O apagamento de corpos negros não é acidental: é um ato discursivo que reverbera em sentidos que constroem os limites de pertencimento no espaço do livro didático. Do ponto de vista dialógico, essa imagem refrata uma ideologia que reafirma a branquitude como centro imagético, mesmo que o tema do texto verbal seja afro-brasileiro. A história da feijoada no Brasil é considerada como ligada à história de resistência do povo negro no Brasil, mas não há atividades no caderno de exercícios que explorem esse aspecto cultural e histórico.

Quando passamos para a análise das unidades, destacamos a unidade 6, cujo texto de abertura é *Romance II ou Do ouro incansável*, de Cecília Meireles. O poema aborda a temática da exploração do ouro durante o período colonial, bem como suas consequências sociais e humanas. Em determinada estrofe podemos ler:

[...] Pelos córregos, definham
 Negros a rodar bateias.

Morre-se de febre e fome
Sobre a riqueza da terra:
Uns querem metais luzentes,
Outros, as redradas pedras (Maireles [1953] *apud* Mesquita; Melo [1984], p. 48).

A menção da exploração de pessoas negras se faz textualmente presente. São os corpos negros que movimentam a extração do ouro, a quem definiram o trabalho braçal. Também são esses corpos que, explorados à fadiga extrema e desumana, morrem de febre e fome. O poema enuncia o paradoxo de morrer na miséria produzindo riqueza. Quando passamos para a análise das atividades sobre o texto, encontramos as atividades presentes na Figura 18:

Figura 18 - Estudo do texto da unidade 6 – *PAI*
comunicação e expressão – 8ª série

ESTUDO DO TEXTO

Entendimento

- As atividades humanas da primeira estrofe indicam
☐ a preparação da terra para a agricultura.
☐ a busca do ouro.
- Quais as formas que o ouro adquire?

- Quais os valores que o ouro dá aos seus donos?

- Os versos: “*É tão claro! — e turva tudo: / honra, amor e pensamento.*” podem ser assim entendidos:
☐ O ouro corrompe os seres humanos.
☐ O ouro eleva os seres humanos.
- A quarta estrofe do poema explica
☐ outras consequências do ouro encontrado em Minas Gerais.
☐ como era o ouro transportado.
- Como você entendeu os versos: “*Por ódio, cobiça, inveja, / vai sendo o inferno traçado!*”?

- A sétima estrofe descreve
☐ desastres, mortes, problemas, um ambiente de medo.
☐ o desabamento de galerias, apenas.
- Qual o desejo de todos?

- Como você entendeu os versos: “*mas vão sendo fabricadas / muitas algemas de ferro.*”?

Análise

- O texto descreve
☐ a descoberta do ouro em Minas Gerais.
☐ a descoberta do ouro em Minas Gerais e suas consequências.
- Encontre no texto palavras que indiquem lugares onde o ouro era procurado.

- Quais as consequências da busca do ouro para os negros?

72

Fonte: Mesquita; Martos (1984, p. 72).

A pergunta 3 da seção “Análise”: “Quais as consequências da busca do ouro para os negros?” é a única que menciona explicitamente a presença negra no poema. Entretanto, não questiona as causas, mas sim as consequências da exploração da mão de obra negra. Inclusive, não usa o termo “exploração”, mas sim “busca do ouro”, expondo uma opção vocabular eufemista, que é uma escolha estilística de um discurso dos autores

do livro didático e que não questiona e não reflete sobre a experiência histórica do sujeito negro, tornando-o um objeto da narrativa. Os exploradores não são nomeados como “os donos do ouro”, como na questão 3 de “Entendimento”, mas não são responsabilizados, como se a ação da exploração fosse uma abstração. Tal fato mostra uma refratação do discurso da branquitude, que naturaliza a posição de sofrimento negro sem tencionar as estruturas históricas e sociais que o produzem, e ainda, quem participou, beneficiou-se e manteve essa estrutura. É o silêncio que também fala, quando auscultado.

O texto que abre a unidade 11 é um poema de Guilherme de Almeida, *Essa que eu hei de mar...*, que começa com a seguinte estrofe:

Essa que eu hei de amar perdidamente um dia
será tão loura, e clara, e vagarosa, e bela,
que eu pensarei que é o sol que vem, pela janela,
trazer luz e calor a essa alma escura e fria [...] (Almeida [1917] *apud* Mesquita; Martos [1984], p. 83).

Nas atividades da seção “Estudo do texto”, a primeira pergunta, de número 1, é a seguinte: “Quais as qualidades da amada do poeta?”. A resposta não é difícil de encontrar, visto que se trata de uma informação explícita. As qualidades da amada são ser loura, clara, vagarosa e, como último adjetivo que resume seu todo, bela. Trata-se de uma atividade que reforça o padrão de beleza branco e louro, uma presença marcada que exalta a brancura. A opção por destacar as qualidades, os adjetivos que a caracterizam, demonstram o movimento de reforço ao padrão racial hegemônico de beleza. Aqui não há o não dito, o discurso da branquitude não se manifesta ao provocar um silenciamento, mas verbalmente, no destaque que a pergunta sobre o estudo do texto dá para os adjetivos com que o eu-lírico define sua amada.

A análise do volume *PAI – comunicação e expressão – 8ª série* apresenta dois movimentos: por um lado a capa, primeiro contato visual que os estudantes podem ter com o livro, que aponta para a representação da diversidade racial (talvez como resposta às existentes pressões sociais no período pré-PNLD e pré-Constituição de 1988). Mas essa representação não se mantém ao longo da obra no conteúdo textual verbal e imagético, como pudemos constatar. A escolha por autores majoritariamente brancos reforça a hegemonia da branquitude neste espaço, assim como a centralidade das representações imagéticas de corpos brancos e a pontual presença negra nas ilustrações, nos textos e nas atividades. Mesmo quando o corpo negro é visibilizado, como no poema de Cecília Meireles, ou na ilustração da crônica “Feijoadá”, essa presença não representa protagonismo, pois parece ser mobilizada para reforçar imagens idealizadas de nação ou

para reiterar a dor como destino naturalizado. Ademais, ele é enunciado e valorado pelo discurso da branquitude.

Assim, o livro refrata os discursos da branquitude tanto pelo que diz quanto pelo que deixa de dizer, contribuindo para a manutenção desigual nos discursos sobre raça na esfera escolar. A branquitude se manifesta, portanto, pela recorrente reafirmação de si mesma como medida do belo, do universal e do humano.

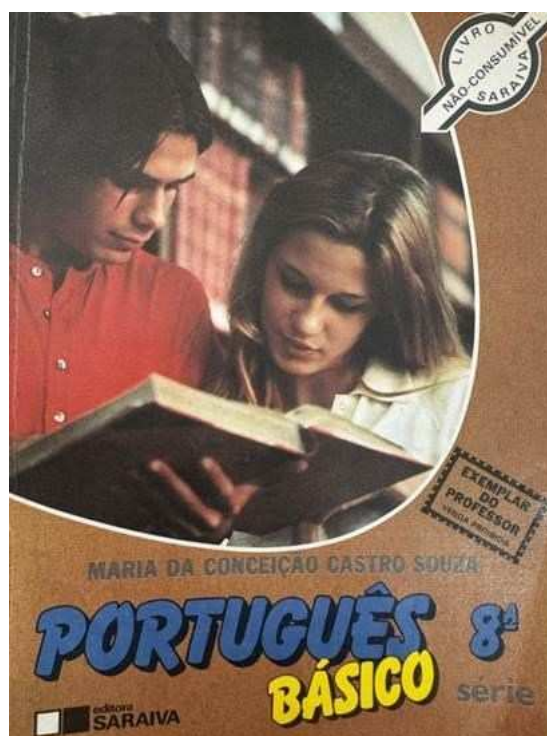
7.1.1.3 Português básico – 8ª série

A obra *Português básico*, da editora Saraiva, é assinada por Maria da Conceição Castro Souza. Esta coleção também não apresenta informações sobre a experiência profissional e acadêmica da autora. Na carta de apresentação, a autora expõe que, dentre os objetivos da coleção, está a facilitação do trabalho do professor, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de comunicação do aluno. Cada série da coleção também é composta por dois volumes: o livro-texto e o caderno de atividades.

O livro-texto da oitava série analisado é a primeira edição da coleção, publicada em 1984 e possui 94 páginas. Está organizado em 12 unidades, abertas por uma ilustração sobre o texto principal da unidade e estruturadas nas seguintes seções: “Lendo e interpretando”, que se divide em “Texto” e “Texto de apoio” e a partir do texto principal explora atividades de leitura, interpretação e escrita; “Falando, ouvindo e escrevendo”, que se divide em “Técnica de composição”, com atividades que exploram a técnicas de composição do texto; “Atividade oral”, com perguntas a serem respondidas oralmente sobre temas do texto; “Atividade escrita”, com uma proposta de produção escrita; e “Treino linguístico”, com atividades do caderno de exercícios; Por fim, a seção “Conhecendo melhor a nossa língua”, que se divide em “Gramática” e “Ortografia”, aborda conteúdos gramaticais e ortográficos.

Na capa do volume, Figura 19, há dois jovens brancos, um homem e uma mulher, compartilhando um momento de leitura, em uma imagem realista. O ambiente, sugerido pela imagem de fundo com estante de livros, lembra o espaço de uma biblioteca.

Figura 19 – Capa *Português básico – 8ª série*



Fonte: Souza (1984).

A ausência de diversidade racial e a presença de uma estética escolar centrada em sujeitos brancos merece destaque. Somado à composição visual que dá centralidade aos jovens, pode haver um efeito de sentido que associa as pessoas representadas à escolaridade, ao acesso ao conhecimento e ao direito ao espaço educativo. Não se trata de dizermos que dois jovens brancos não deveriam ou poderiam protagonizar a capa de um livro didático, mas sim, de questionarmos o porquê de serem apenas dois jovens brancos. A capa, como enunciado visual, contribui para a reprodução de uma ideia de estudante universal, marcada por uma racialidade específica. Nesta análise, buscamos olhar para o que a imagem pode significar enquanto discurso escolar, racial e de pertencimento. E aqui, mais uma vez, a branquitude opera na presença.

O índice deste livro apresenta um total de 23 textos, de 22 autores distintos, já que Guilherme de Almeida é autor de dois dos textos, conforme o Quadro 11.

Quadro 11 – Nomes dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Português básico – 8ª série*

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
Stanislaus Ponte Preta	Um equívoco	Branca
Millôr Fernandes	O foragido	Branca
Carlos Drummond de Andrade	Na delegacia	Branca
Fernando Sabino	A companheira de viagem	Branca
Raquel de Queirós	A visita	Branca
Graciliano Ramos	A nova vizinha	Branca
Jorge Amado	Ilhéus	Branca
Érico Veríssimo	João de Deus	Branca
Lygia Fagundes Teles	Raíza	Branca
Ganymedes José	Os estudantes	Branca
Carlos Heitor Cony	Cláudia	Branca
Humberto de Campos	Os dois hóspedes	Branca
Rubem Braga	A minha glória literária	Branca
Guilherme de Almeida	Soneto XXXII Essa que eu hei de amar	Branca
Cecília Meireles	Do ouro incansável	Branca
Garcia de Paiva	Parábola	?
Jorge de Lima	O acendedor de lampiões	Branca
Viriato Corrêa	A hospitalidade	Branca
Vinicius de Moraes	Como dizia o poeta	Branca
Martins Pena	O namorado ou a noite de São João	Branca
Ronald de Carvalho	Brasil	Branca
Odette de Barros Mott	Tudo vai dar certo	Branca
Manuel Bandeira	A aranha	Branca

Fonte: Elaboração da autora.

Assim, o conjunto de textos-base deste livro é composto por 22 autores no total, dos quais 21 são brancos (17 homens e 4 mulheres). Não há autores negros. Não foi possível identificar a racialidade do autor Garcia Paiva.

O fato de não haver nenhum escritor negro entre os 21 autores identificados é uma informação que demonstra a presença da branquitude nos índices dos livros didáticos, visto que é um espaço em que tanto os autores quanto os seus textos são destacados.

Quando passamos para análise das unidades do volume, identificamos que na unidade 8 há dois textos que também estão presentes no livro *PAI – comunicação e expressão – 8ª série*, anteriormente analisado. Trata-se de *Essa que eu hei de amar...*, de Guilherme de Almeida, e *Do ouro incansável*, de Cecília Meireles. O fato de dois livros

distintos trazerem os mesmos textos de autores brancos evidencia um funcionamento discursivo da branquitude: o de olhar para si mesmo e reafirmar suas vozes como únicas dignas de circulação, legitimando-se pela sua reenunciação constante, que vai consolidando determinados nomes valorados e validados positivamente no espaço de produção do livro didático.

A primeira representação visual de um corpo negro em *Português básico – 8ª série* ocorre na nona unidade. O que, em princípio, poderia parecer uma presença representativa, não necessita de um olhar apurado para se desfazer. A imagem reproduz duas cenas de violência física: do lado esquerdo, um homem branco está com um cassetete, indicando movimento de ataque a um homem negro, em uma imagem caricatural, estereotipada: lábios exagerados, nariz acentuado, olhos arregalados. Sua expressão é de desespero, com uma das mãos em gesto de defesa. Do lado direito, a posição do homem branco é invertida, de modo que ele passa a ser atacado por uma figura que, pelas vestimentas, parece um policial negro, como é possível observar na Figura 20.

Figura 20 – Ilustração de abertura unidade 9 – *Português básico – 8ª série*



Fonte: Souza (1984, p. 63).

Para um olhar menos atento, o conjunto das duas imagens justapostas pode representar que a violência atinge a todos independentemente da raça. Entretanto, não podemos valorar igualmente as imagens de corpos que historicamente foram

discursivizados, lidos e socializados de maneira desigual. A simbologia da cena do lado esquerdo não é a mesma da cena do lado direito.

Não é necessário realizar grande esforço para associar a cena do lado esquerdo a uma história de brutalização racial, que não é possível duplicar para a cena do lado direito. Ambas violentas, mas que ao dialogarem com discursos anteriores tornam-se ideologicamente distintas. A repetição da cena com um homem branco produz um efeito ambíguo, pois relativiza a violência estrutural contra pessoas negras ao sugerir que ela é parte de um ciclo mais amplo e indistinto de opressão. Portanto, se são corpos que possuem experiências históricas desiguais, logo, os efeitos de sentido das representações desses corpos nos discursos são distintos.

A seção que segue à imagem introdutória, “Lendo e interpretando”, antes do título do texto principal, apresenta um direcionamento para os leitores: “Veja de que uma pessoa é capaz, quando não admite o próprio fracasso”. Em seguida, é apresentado o texto *Parábola*, de autoria de Garcia Paiva, presente no livro *Os agricultores arrancam paralelepípedos*, publicado em 1977. No sentido de dicionário, o gênero do discurso *parábola* é uma narrativa curta, com eventos cotidianos e que transmite uma verdade moral. A parábola de Paiva narra e descreve o espancamento de um homem racializado, identificado em todas as referências textuais como “mulato”, por um homem branco, referenciado textualmente como “o vermelho”. Após uma jogada em uma partida de futebol, o “vermelho”, desgostoso do que acontecera em campo, segue o “mulato” para agredi-lo. Com a confusão, a polícia é acionada e o “vermelho”, até então agressor do “mulato”, passa a ser agredido por um policial, também descrito como “mulato”. Um outro policial, loiro, apenas observa seu colega em atividade. Obviamente o texto é polêmico, dada a agressividade e violência que traz, mas também lembramos que está inserido em um cronotopo em que não havia critérios avaliativos para seleção dos livros didáticos do PNLD.

O título *Parábola* precedido do enunciado “Veja do que uma pessoa é capaz...”, dirige a leitura para uma reação resposta ativa do interlocutor que depreenda uma questão subjetiva, ou seja, alguém, no caso, o vermelho, não soube lidar com o fato de que foi impedido por um outro jogador de fazer um gol. Tanto o título *Parábola* quanto o enunciado que antecede à leitura “Veja do que uma pessoa é capaz...” dialogam ideologicamente de modo a tornar o conteúdo temático do texto moralizante, e não crítico.

A dimensão racial e social não é a temática explorada pelas atividades. Na seção “Falando, ouvindo, escrevendo”, a atividade oral pede o seguinte:

1. Reúna-se com seus colegas de grupo e discuta o problema da agressividade em nossos dias. Feito isso, exponha à classe a opinião do grupo e as conclusões a que chegaram.
2. Qual é a sua opinião: o vermelho mereceu o castigo recebido? Por quê?
3. Você é a favor dos castigos corporais? Justifique seu ponto de vista.
4. Se fosse você um policial, como teria agido em relação ao vermelho? (Souza, 1984, p. 68).

Podemos observar que “o problema da agressividade” é explorado de maneira genérica, como na questão 1. Nas questões 2 e 4 o foco volta-se para a violência sofrida pelo “vermelho” e para a atitude do policial em relação a ele. Ao questionar se o “vermelho” mereceu o castigo, há um apagamento da responsabilidade institucional pela ação de violência legalizada, que representa a força repressiva do Estado, e a naturalização da ação. A questão 3 só pode ser compreendida situada temporalmente, já que questionar adolescentes sobre seu posicionamento em relação a castigos corporais atualmente não seria admissível. A personagem negra é tão central quanto a personagem branca no texto, ambas são protagonistas, mas nenhuma das questões volta-se para a violência sofrida pelo homem negro. Ou seja, o primeiro ato de violência, que na imagem é representado à esquerda, não é objeto de reflexão crítica.

A subseção “Atividade escrita” pede o seguinte: “Narre uma história semelhante à que você leu. Tente usar a mesma técnica que o autor Garcia Paiva empregou” (Souza, 1984, p. 68). Ou seja, há a indicação de que os estudantes escrevam também uma história com a mesma temática do texto trabalhado, o que faz com que haja uma reafirmação e normalização da violência, sem mediação crítica. Dessa forma, os discursos da branquitude operam nas atividades pela exclusão da violência sofrida pelo homem negro, a qual foi esvaziada de crítica e por meio do silêncio ao não tocar na questão racial explicitamente, já que a imagem constrói sentidos simbólicos subtendidos. O livro didático refrata a posição da branquitude como lugar de controle do discurso.

O livro didático *Português básico – 8ª série* possui poucas imagens ilustrativas ao longo das unidades, de modo que o principal texto imagético é a figura de abertura das unidades. Das 12 imagens presentes no livro, sete trazem representações de pessoas brancas, três figuras de paisagens ou animais e em duas imagens de abertura há a presença de pessoas negras: na unidade 9, a imagem que antecede o texto *Parábola*, de Garcia de Paiva, já analisada; e a unidade 3, que apresenta a figura de uma mulher negra, em uma casa simples, em uma paisagem sertaneja.

A seguir, na Figura 21, comparamos duas imagens de abertura de unidade, a da unidade 3 e a da unidade 6, em que ambas trazem uma única mulher, para apresentar a análise do funcionamento do discurso da branquitude:

Figura 21 – Ilustração da abertura da unidade 3 e ilustração de abertura da unidade 6 – *Português básico – 8ª série*



Fonte: Souza (1984, p. 23; p. 45).

Na imagem da unidade 3, há uma mulher negra posicionada à frente de uma casa simples, em um cenário árido, que remete ao sertão nordestino. Ela está de pé, com os braços erguidos sobre a cabeça. A ambientação remete a um espaço rural e simplório, com cactos e vegetação seca. A mulher aparece pequena diante do cenário, sem traços individualizados, o que a aproxima de uma representação genérica, um corpo que ocupa um lugar, mas não age, sendo apenas mais um elemento da paisagem. A escolha pela presença negra nessa imagem reitera um lugar de escassez, alinhado à lógica da branquitude que aloca o outro racializado para um contexto de uma vida dura e sofrida.

Já na imagem da unidade 6, há uma mulher branca, jovem, em um ambiente interno, confortável e íntimo. Ela sorri ao olhar algo que segura nas mãos, provavelmente uma revista, em um momento de prazer proporcionado pela leitura. A cena é marcada por elementos que demonstram cuidado pessoal: a cômoda, as joias e o perfume. O corpo branco é aqui representado com centralidade e subjetividade, inserido em um espaço

acolhedor e íntimo. A mulher não apenas está em cena, como na figura anterior, mas tem uma narrativa não-dita em que é portadora de emoções e desejos. Trata-se de uma representação que inscreve a branquitude em espaços de humanidade, subjetividade e centralidade enunciativa.

O contraste advindo das representações imagéticas ao serem comparadas enuncia a percepção ideológica da distinta valoração. O discurso da branquitude atua reservando à mulher branca o espaço da intimidade, do cuidado e do aconchego, enquanto a mulher negra é uma figura sem rosto, no espaço exterior. Essas diferenças simbolicamente reforçam estereótipos raciais, naturalizam privilégios brancos e apagam subjetividades negras.

Em resumo, a análise do livro *Português básico – 8ª série* nos permite identificar a forma como os discursos da branquitude se expressam: tanto por meio da presença quanto por meio da ausência. A seleção de textos com autorias exclusivamente brancas é uma presença naturalizada; a violência dirigida a um corpo negro, ou de um negro contra um branco agindo em nome da repressão do Estado sem atividades que proporcionem reflexão crítica é uma presença naturalizada; a diferença de representação imagética de uma mulher branca e uma mulher negra é uma presença naturalizada. Mas apesar de serem discursos materializados nos textos verbo-visuais, a branquitude também se manifesta de forma sutil e silenciosa, sem ser nomeada, reafirmando o seu lugar confortável que garante ao mesmo tempo sua subjetividade e sua universalização. Trata-se, portanto, de um material que ensina não só conteúdos e práticas de linguagem do componente curricular, mas também lugares sociais, corpos valorados, ações aceitáveis e silêncios consentidos.

Para Volóchinov (2017 [1929]) um signo ideológico, que reflete e refrata as relações sociais, não existe fora de um enunciado. O texto de um livro didático, portanto, é um enunciado que refrata valores sociais, ideologias e posições dos sujeitos. Quando todos os autores dos textos presentes no índice de um livro são brancos, esse signo refrata a ideologia da branquitude, naturalizando o branco como único sujeito de autoridade nesse espaço. É uma presença marcada, que também explicita o silenciamento das vozes de escritores negros. A seleção de autores de textos de um livro didático também é um ato valorativo, que reafirma a branquitude como detentora da legitimidade cultural. Nos três volumes das coleções didáticas do PNLD 1985 que selecionamos, um da editora Ática e dois da editora Saraiva, apenas o volume *PAI – comunicação e expressão – 8ª*

série, apresenta um texto de autoria negra, Machado de Assis, entre os textos principais, o que demonstra que esses livros materializam a centralidade racial branca nesse cronotopo.

Fechando a apresentação da análise das três coleções e dos respectivos volumes que fazem parte dos dados em análise em seu cronotopo, destacamos que eles refletem um momento de transição não só na política brasileira, mas também na educação. A ausência de critérios avaliativos consolidados para as escolhas dos livros do PNLD e a inexistência de legislação que exigisse a abordagem das relações étnico-raciais na educação reverberam nas obras didáticas. Assim, os livros refratam as limitações legais e institucionais do período em que se inserem as coleções analisadas, apontando para o desafio nas décadas seguintes para a efetivação da diversidade racial no livro didático.

7.2.2 Tempo de políticas estruturantes: livros didáticos de 1999

A década de 1990 foi marcada por transformações econômicas e educacionais no Brasil. Em 1988, a Constituição Federal consolidou a educação como um direito fundamental, influenciando a reformulação das políticas educacionais na década seguinte. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que substituiu a LDB de 1971, redefiniu a organização da escola brasileira. As etapas da Educação Básica foram renomeadas, de modo que o 1º grau foi substituído pelo Ensino Fundamental. Com relação ao ensino de língua materna, o componente curricular passou a ser denominado “Língua Portuguesa”. A LDB de 1996 surge em um cenário de forte influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e de fundações privadas, sob a lógica neoliberal da eficiência medida por avaliações em larga escala, a fim de que a escola servisse às exigências do mercado.

A publicação dos PCN, entre 1997 e 1998, constituiu um importante marco educacional do período. Essas diretrizes participaram de um processo de desenvolvimento da Educação Básica, incentivando abordagens interdisciplinares e destacando a importância da diversidade cultural. Já no campo político, em 1994, a implementação do Plano Real provocou transformações na economia brasileira.

No tocante ao desenvolvimento e consolidação do PNLD, a década de 1990 foi crucial, principalmente pelos movimentos que levaram ao estabelecimento de critérios avaliativos para a seleção de livros didáticos participantes do Programa. Como

expusemos na seção 6, esses critérios, em sua gênese, refratam as lutas dos movimentos sociais e o contexto político e social.

Se, por um lado, a primeira década depois da Constituição trouxe consigo marcos educacionais e econômicos, como os citados, que se fazem vivos na atualidade, por outro, as desigualdades sociais de décadas anteriores permaneceram latentes, impactando a educação. Segundo o IPEA, em 1993, 32 milhões de pessoas passavam fome no Brasil. Na educação, o país enfrentava altas taxas de repetência e de evasão escolar (aproximadamente 60% dos estudantes do Ensino Fundamental deixavam de estudar por volta do 5º ano e 91% dos que concluíam o Ensino Fundamental repetiam pelo menos uma vez um ano escolar). O número de adultos não alfabetizados era próximo dos 18 milhões⁴⁸, reforçando o desafio da universalização da educação. É nesse cronotopo, atravessado por reconfigurações no campo educacional e político, que situamos os volumes do PNLD 1999 selecionados para análise.

7.1.2.1 *Linguagem nova – 8ª série*

A coleção *Linguagem nova*, da editora Ática, é de autoria de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura. Não há apresentação da formação curricular e profissional dos autores. Na carta de apresentação, os autores destacam a diversidade de gêneros do discurso verbais e visuais contemplada pela coleção, as atividades voltadas para leitura, compreensão, interpretação, aperfeiçoamento da escrita e expressão oral.

O exemplar da oitava série analisado é a décima edição da coleção, publicada em 1997 e possui 224 páginas. Está organizado em 15 unidades, abertas por uma ilustração e uma citação. As unidades são estruturadas nas seguintes seções: “Expressão oral”, com perguntas sobre os textos imagéticos da abertura; “Expressão escrita”, que apresenta o texto principal da unidade; “Estudo do texto”, com atividades de interpretação de texto; “Só para ler”, que contempla a apresentação de um texto complementar, sem atividades

⁴⁸ Informações presentes no artigo: *Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais*, de Mônica Ribeiro da Silva e Cláudia Barcelos de Moura Abreu. Publicado em: SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais**. Perspectiva, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 523–550, 2008. DOI: 10.5007/2175-795x.2008v26n2p523. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 19 mar. 2025.

relacionadas; “Redação”, com a exploração de um gênero do discurso e produção escrita; “Gramática”, com abordagem de conteúdo gramatical; e “Divirta-se”, com textos humorísticos.

A imagem que ilustra a capa é a de um rosto único, individual, de um adolescente masculino, sorrindo. Apesar de apresentar o efeito de retícula, é possível identificar que se trata de um adolescente branco, como expõe a Figura 22.

Figura 22 – Capa *Linguagem nova* – 8ª série



Fonte: Faraco; Moura (1997).

Diferentemente das capas dos três livros analisados do PNLD de 1985, esta apresenta apenas uma pessoa, o que talvez possa evocar sentidos de valorização da individualidade, ao estilo dos discursos neoliberais que marcaram a educação nos anos de 1990, inclinando-se para a responsabilidade pessoal e o mérito individual.

A estética juvenil do estudante é uma representação de uma juventude branca. E não podemos deixar de considerar isso ao retomarmos a informação da introdução desta subseção sobre os elevados índices de evasão escolar. De acordo com os dados do IBGE (2023): “[...] das nove milhões de pessoas que não completaram o ensino médio, 71,6% eram pretas e pardas. Para fins de comparação, entre os brancos a porcentagem era de 27,4%”⁴⁹. A capa é um enunciado concreto do livro didático, pois constitui o primeiro

⁴⁹ Disponível em: [https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/abandono-escolar-e-maior-entre-negros-diz-levantamento-do-ibge/#:~:text=Segundo%20o%20m%C3%B3dulo%2C%20entre%20as,feminina%20\(0%2C8%25\)](https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/abandono-escolar-e-maior-entre-negros-diz-levantamento-do-ibge/#:~:text=Segundo%20o%20m%C3%B3dulo%2C%20entre%20as,feminina%20(0%2C8%25).). Acesso em: 03 abr. 2025.

contato dialógico entre o livro didático e o estudante, em uma dada situação de interação, em um cronotopo específico. A imagem do garoto branco, como signo ideológico, refrata valores sociais e raciais, contribuindo para um imaginário em que a escola, o espaço do saber e do conhecimento, é o lugar dos que são representados e valorizados imagetivamente pelo livro didático.

O índice deste volume apresenta um total de 30 textos. Entre as autorias identificadas, 25 são pessoais e quatro são institucionais (*O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo*, *Folhateen* e a própria *Constituição Federal*). Otto Lara Resende é autor de dois textos, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Linguagem nova – 8ª série*

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
Luis Fernando Veríssimo	Beijos	Branco
Paulo Villarubina Mausó	O beijo reserva muito mais do que prazer	Branco
Fanny Abramovich	As voltas do meu coração	Branca
Luís Vaz de Camões	Soneto	Branco
Carlos Drummond de Andrade	O que dizem as camisetas	Branco
Vera Fiori	A roupa como porta-voz de nossas intenções	?
O Estado de S. Paulo	Mágica de sobrevivência nas ruas é desconhecida	Institucional
Clarice Lispector	As crianças chatas	Branca
Vinícius de Moraes	Soneto de separação	Branco
Eduardo Galeano	Causo 2	Branco
Ciro Marcondes Filho	A supremacia da TV	Branco
Folha de S. Paulo	Tribo fica fascinada ao ver televisão pela primeira vez	Institucional
Marina Colasanti	A moça tecelã	Branca
Alfredo Bosi	Os trabalhos da mão	Branco
Otto Lara Resende	A flor no asfalto/Vista Cansada	Branco
Gonzaguinha	O que é, o que é?	Negro
Luiz Vilela	Escapando com a bola	Branco
Roseana Murray	Amigo	Branca
Folhateen	A adolescência não acaba nunca?	Institucional
Mário Quintana	O adolescente	Branco
Fernando Sabino	Na escuridão miserável	Branco
Constituição	Artigo 227	Institucional
Oswaldo França Júnior	Eu não o conheci	Branco
Moacyr Scliar	Sonhos	Branco

Adélia Prado	Casamento	Branca
Cassiano Ricardo	O relógio	Branco
Caetano Veloso	Oração ao tempo	Branco
Katherine Mansfield	O canário	Branca
Carlos Drummond de Andrade	Caso de canário	Branco

Fonte: Elaboração da autora.

Assim, o conjunto de textos-base deste livro é composto por 25 autores no total, dos quais 23 são brancos (17 homens e seis mulheres). Há apenas um autor negro, o compositor Gonzaguinha, cuja presença ocorre por meio de um texto de apoio. Ainda chama a atenção o fato de que todas as mulheres são brancas, o que representa numericamente nas autorias dos textos do livro didático o que se vive na sociedade: a mulher negra está na base da pirâmide social. Não foi possível identificar a racialidade da autora Vera Fiori.

Esses dados apontam para uma manutenção da branquitude como centro da produção autoral de textos legitimada pelo livro didático, ainda que de forma não explicitada. Tal apagamento de escritores negros atua em consonância com o que os *Estudos Críticos da Branquitude* têm apontado como uma forma da branquitude: não se mostrar e não se nomear é uma forma de manutenção de si como norma universal. Nas palavras de Bento (2022, p. 62): “De fato, branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais”.

Uma diferença notória com relação aos livros do PNLD 1985 que analisamos para os livros do PNLD 1999 é a maior presença de ilustrações ao longo das unidades e capítulos. Isso porque dentre os critérios classificatórios estabelecidos nos editais incluíram-se “aspectos visuais” e “ilustrações”. Essas ilustrações estabelecem um diálogo entre os textos verbais (textos literários, jornalísticos ou de outras esferas) e os textos imagéticos. São fotografias, obras de arte e desenhos etc., que são objetos de leitura por meio das atividades ou são postos em relação dialógica com os textos verbais.

Desse modo, o volume *Linguagem nova – 8ª série* possui várias ilustrações ao longo das suas unidades, que dialogam com os textos verbais. São imagens com traços de *cartum*, que representam pessoas sozinhas, em dupla ou em grupo, em diferentes situações cotidianas. Apesar de haver um grande número dessas imagens, em nenhuma delas há a representação de uma pessoa negra. A seguir, na Figura 23, destacamos uma

dessas imagens, inserida na unidade 3, e que ilustra a seção “Estudo do texto”, do texto *O que dizem as camisetas*, de Carlos Drummond de Andrade, para compor nossa análise:

Figura 23 – Ilustração Estudo do texto – *Linguagem nova* – 8ª série



Fonte: Faraco; Moura (1997, p. 38).

Na ilustração há cinco figuras de homens, em que quatro deles vestem uma camiseta com a palavra “vote” e um deles uma camiseta sem nada escrito. Os tons de pele são claros e os cabelos aproximam-se de tons castanhos. O fundo da imagem é preenchido pelas cores verde e amarela. O fato de todas as figuras representarem homens brancos contribui para associá-los ao exercício da cidadania, como votar, expressar-se e tomar decisões. É de conhecimento comum que historicamente mulheres e pessoas negras foram excluídas do *status* de cidadãos, tendo vários direitos, inclusive o de votar, negados até recentemente na história do Brasil. Os corpos que agem, que pensam, que participam e que votam, nessa ilustração, são corpos de homens brancos. Mais um exemplo da universalização, da naturalização do sujeito branco, que, na Figura 23, é o sujeito político por excelência. Nesta figura a branquitude opera pela presença marcada, materializada no signo ideológico da imagem.

Na Figura 24, a imagem de abertura da unidade 3 retrata uma mulher branca em trajes aristocráticos e vem acompanhada de atividades a serem debatidas oralmente pelos estudantes, que os convidam a identificar traços de nobreza e sofisticação. A composição visual, ao destacar a figura branca em um ambiente luxuoso, refrata valores ideológicos que operam a branquitude não apenas como identidade racial, mas como ideal estético e de classe.

Figura 24⁵⁰ – Ilustração de abertura da unidade 3 – Expressão oral – *Linguagem nova* – 8ª série



Fonte: Faraco; Moura (1997, p. 34-35).

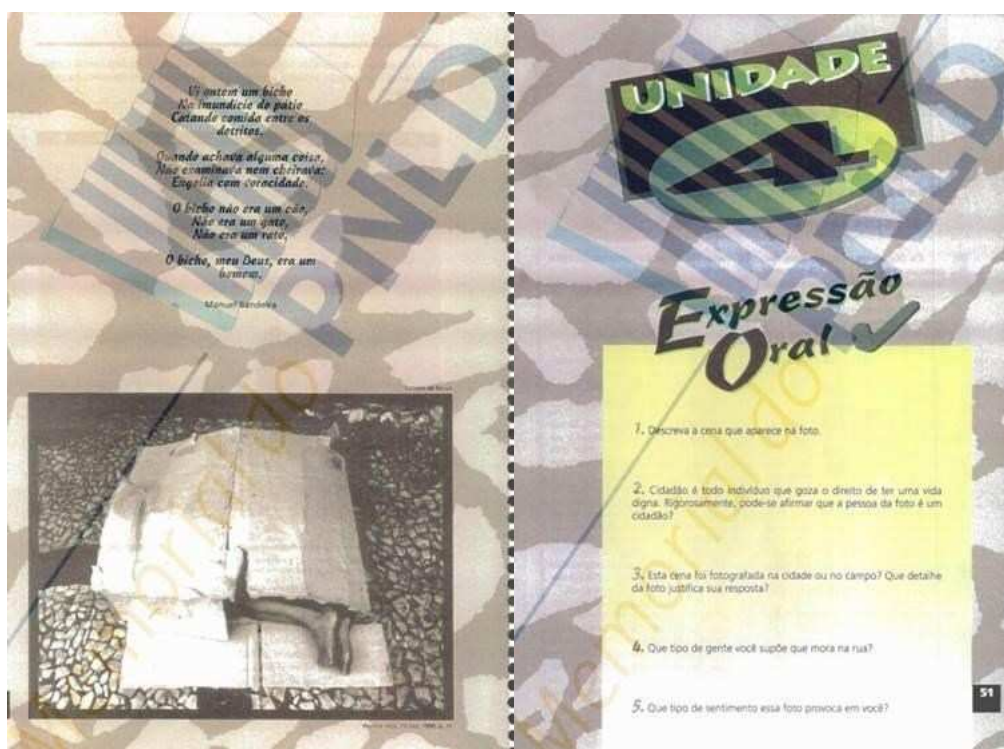
As atividades, por sua vez, reforçam essa perspectiva ao conduzirem a leitura para uma valorização positiva e acrítica do universo aristocrático europeu, sem qualquer tensionamento quanto à sua construção histórica, racializada e excludente que operou no Brasil. As questões direcionam o olhar do estudante para a observação do traje, do ambiente e dos gestos que revelam a constituição da nobreza. Tal escolha enunciativa revela a hegemonia histórica da branquitude como parâmetro simbólico de classe, gosto e saber, contribuindo para a reprodução de uma cultura escolar eurocentrada. À luz dos Estudos Dialógicos do Discurso, esse enunciado verbo-visual evidencia uma orientação valorativa que destaca determinadas vozes e modos de ser, sem instigar uma leitura crítica da sua historicidade. Mesmo que implicitamente, atualiza discursos que historicamente

⁵⁰ Os volumes digitalizados que recebemos do Memorial do PNL D possuem a marca d'água do Programa em todas as páginas.

associam a branquitude à civilidade, à cultura e ao refinamento. Trata-se, mais uma vez, de uma presença marcada.

Na imagem de abertura da unidade seguinte, a unidade 4, há a primeira imagem, mesmo que parcial, de um corpo negro. Apesar de ser uma imagem em preto e branco e não haver um rosto exposto, é possível identificar as pernas e pés de um corpo humano preto, observando a Figura 25.

Figura 25 – Ilustração de abertura da unidade 4 – Expressão oral – *Linguagem nova* – 8^a série



Fonte: Faraco; Moura (1997, p. 50-51).

Trata-se do retrato de uma pessoa em situação de rua, deitada sobre papelões, em uma calçada. A imagem é articulada ao poema *O bicho*, de Manuel Bandeira, o que confere à composição um tom de denúncia social, com enfoque na desumanização e na miséria. O corpo de uma pessoa negra em situação de vulnerabilidade social não é, tradicionalmente, uma imagem inédita. Pelo contrário, faz parte de uma tradição imagética que racializa a miséria no Brasil. Quando faz parte das escolhas de um livro didático, acompanhada pela ausência de qualquer questionamento sobre raça e classe nas atividades que se orientam para a imagem e para o poema, constrói uma abordagem que ignora essa relação na produção de desigualdades sociais e sobre seu funcionamento estrutural. A escolha pela associação entre negritude e exclusão mantém viva essa relação

no discurso pedagógico, despersonalizando corpos negros, ao mesmo tempo em que mantém a branquitude como padrão de humanidade e dignidade. Tal fato é reforçado quando comparamos a imagem da abertura da unidade 4 com a unidade 3, em que a imagem de uma mulher branca em um ambiente luxuoso foi a escolha. A pergunta de número 4: “Que tipo de gente você supõe que mora na rua?” é respondida pela própria imagem, na qual os estudantes podem buscar elementos para a resposta. Como abordado pelo poema, o corpo negro é reduzido à condição “bicho”.

Retomamos o *Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries – PNLD 1999*, analisado na seção 6 desta tese. Dentre seus critérios eliminatórios de avaliação dos livros didáticos já havia a indicação de que, em respeito à Constituição Brasileira, o livro didático não poderia veicular “preconceitos de cor” e “Principalmente, não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos” (Brasil, 1998, p. 17). No critério classificatório “Ilustrações”, constava a orientação de que os textos verbais e imagéticos dos livros didáticos de Língua Portuguesa não deveriam veicular qualquer forma de discriminação (Brasil, 1998, p. 34). Não é o que acontece no volume *Linguagem nova - 8ª série*, já que a imagem de um corpo negro dormindo em cima de papelões em uma calçada, que no todo do discurso do livro didático não imprime tom de denúncia social, é o reforço de um estereótipo. Cabe pensarmos nos efeitos de sentido que esta presença imagética em um livro didático pôde provocar tanto em estudantes negros quanto em estudantes brancos. Para os estudantes negros, a primeira figura negra no livro é a figura da miséria, ratificando o lugar do abandono; para os estudantes brancos, um reforço de que aquele é o lugar do outro, logo, não o de si. Tanto na imagem de abertura da unidade 3 quanto na unidade 4 há presenças marcadas. Na primeira, a de um corpo branco; na segunda, a de um corpo negro.

Pensar bakhtinianamente na constituição do sujeito é pensar na alteridade. Ao construir discursivamente a imagem do branco, o livro didático, posicionado nos discursos da branquitude pelas escolhas efetuadas, está construindo discursivamente a imagem do negro; assim como ao construir a imagem do negro está construindo a imagem do branco. Por isso, escolhemos contrastar as imagens de abertura das unidades 3 e 4. Enquanto a terceira unidade traz uma cena do filme *Ligações Perigosas*, uma mulher branca aristocrática em traje luxuoso, representação do refinamento e da nobreza europeias, a quarta unidade traz um corpo empobrecido e racializado, coberto por papelões, dormindo na calçada. Ambas as imagens constroem silenciosamente universos

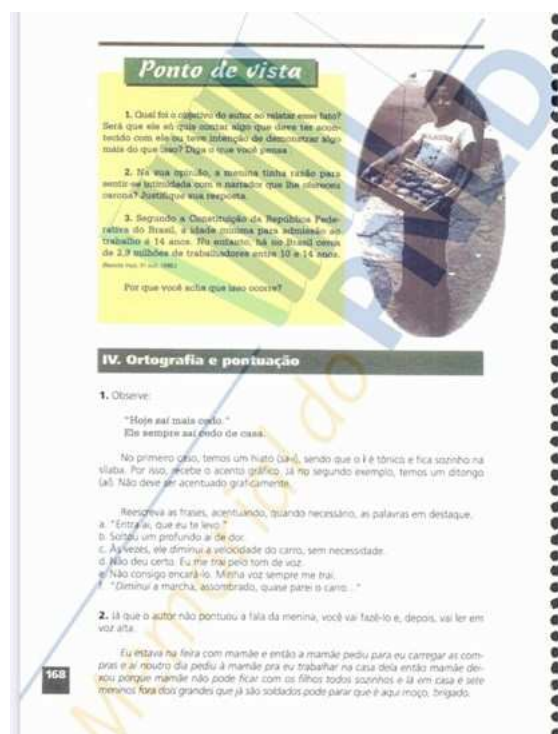
simbólicos opostos: a branquitude elegante e a negritude associada à degradação e à animalização. As imagens são também atravessadas por ideologias, que, nesse caso, naturalizam o privilégio branco e reduzem o negro ao lugar da exclusão.

A abertura da unidade 12 apresenta uma frase de Olavo Bilac: “Criança, não verás país nenhum como este”, acompanhada por uma fotografia de três crianças vendendo algodão doce. A apresentação da seção “Expressão oral” apresenta o seguinte texto: “No momento em que deveriam estar na escola, milhões de crianças brasileiras já estão trabalhando, com obrigações próprias dos adultos”. O breve texto adianta o tema que será explorado ao longo da unidade: o trabalho infantil. Em seguida, o texto *Na escuridão miserável*, de Fernando Sabino, é apresentado. O texto inicia da seguinte forma:

Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava, enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, através do vidro da janela, junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente, encostada ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos [...]. (Sabino [1977] *apud* Faraco; Moura [1997] p. 165).

As atividades da seção “Estudo do texto” vêm em seguida. A questão número 2 foca nas características de uma das personagens: “Assim que foi sair com o carro, o narrador notou que estava sendo observado por alguém. Quem era? Descreva essa pessoa”. É uma questão que, certamente, leva os estudantes a identificarem a característica racial descrita: “negrinha mirrada”. Na seção “Ponto de vista”, as atividades vêm acompanhadas de uma ilustração, como é possível observar na Figura 26:

Figura 26 – Ponto de vista – unidade 12 – *Linguagem nova – 8ª série*

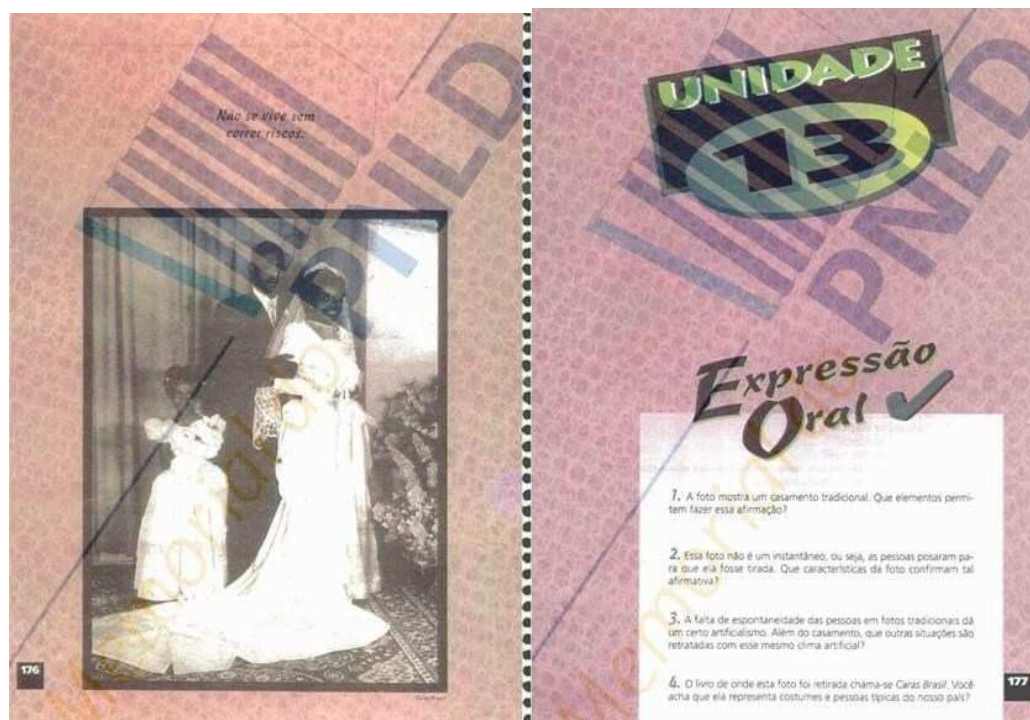


Fonte: Faraco; Moura (1997, p. 168).

Aqui temos uma representação dolorosa da infância negra associada ao trabalho informal. Mais uma vez, a imagem de uma pessoa negra, neste caso uma criança, é associada à pobreza. A pergunta de número 3, sobre a idade mínima para trabalhar, e a contextualização com dados oficiais abrem margem para reflexão crítica. No entanto, a imagem leva ao reforço de um estereótipo racial e à naturalização da desigualdade. A ausência da reflexão sobre a intersecção entre raça e classe faz com que o vínculo infância negra e trabalho infantil não cause estranhamento. Nas entrelinhas, cria-se um vínculo entre eles. A branquitude se sustenta pela repetição.

Da unidade 12 vamos para análise da abertura da unidade 13, conforme Figura 27. Assim como as outras, essa unidade apresenta uma imagem em diálogo com um texto verbal, seguida da seção “Expressão oral”, em que há questões para serem respondidas coletivamente. A imagem de abertura é uma fotografia de um casamento. Nela, há um homem, uma mulher e uma criança. Mesmo sendo uma fotografia em preto e branco podemos perceber que todas as pessoas da foto são negras.

Figura 27 – Ilustração de abertura da unidade 13 – Expressão oral- *Linguagem nova – 8ª série*



Fonte: Faraco; Moura (1997, p. 176-177).

A escolha por uma fotografia com pessoas negras em um momento festivo como o casamento sugere um possível alinhamento com as exigências avaliativas do PNLD de 1999 que, como vimos, já contemplava em suas diretrizes a necessidade de combate ao preconceito e aos estereótipos. Até esta unidade o livro manteve a branquitude como referencial de representação positiva. Na seção “Expressão oral”, a pergunta número 4 informa que a foto foi retirada de um livro intitulado *Caras Brasil*, e questiona os estudantes se ela representa os costumes e as pessoas do país. Dessa forma, a abertura da unidade 13 representa uma fissura, um tensionamento no discurso hegemônico. A escolha de uma imagem de um casamento tradicional e de pessoas que representam a realidade brasileira, pode indicar um movimento de inclusão de outros pertencimentos raciais protagonizados nas imagens dos livros didáticos. Não obstante, esse tipo de representação é pontual no volume *Linguagem nova – 8ª série* e não se mantém ao olharmos para o todo do livro.

Com base na análise do livro didático de Língua Portuguesa *Linguagem nova – 8ª série*, percebemos que a branquitude mobiliza artimanhas discursivas para se adequar às exigências dos editais do PNLD, preservando seu lugar de privilégio e o monopólio representativo de humanidade e operando estratégias que mantêm a ideologia da

universalização. Ainda assim, percebemos também fissuras, como na unidade 13, o que indica o início de uma incidência dos critérios avaliativos do PNLD sobre a produção desses livros didáticos, ainda que de forma tímida e pontual.

7.1.2.2 *Português: ideias & linguagem – 8ª série*

A coleção *Português: ideias & linguagem – 8ª série*, da editora Saraiva, é de autoria de Maria Conceição Castro. A autora é apresentada como licenciada em Letras pela UNESP e professora da rede municipal e estadual de São Paulo. Não há carta de apresentação na coleção.

O volume da oitava série analisado é a primeira edição da coleção, publicada em 1997 e possui 237 páginas. Está organizado em 12 unidades, abertas por uma ilustração e uma citação, estruturadas em “Texto 1” e “Texto 2”. Os textos da unidade são de gêneros do discurso distintos e possuem temáticas próximas. À apresentação do texto 1 seguem atividades de “Entendimento do texto”, divididas nas subseções: “Vocabulário”, que solicita aos estudantes pesquisa sobre as palavras do texto cujo significado desconheçam; “Discutindo as idéias do texto”, com perguntas voltadas para interpretação do texto, e “Compreensão do texto”, também com atividades voltadas para a interpretação. Em seguida, há a seção “Estudo do vocabulário”, com atividades sobre o sentido das palavras no texto. À apresentação do texto 2 seguem as seções “Desenvolvendo as habilidades de falar e escrever”, com atividades que propõem a discussão sobre a temática do texto, o registro e a apresentação; “Produção de texto”, com atividades que abordam um gênero do discurso; “Proposta de redação”, que apresenta uma proposta de produção textual; “Estudo da língua: treino linguístico”, com atividades gramaticais; “Gramática”, com conteúdo e exercícios gramaticais; “Leia mais sobre...”, que apresenta mais um texto com temática semelhante aos textos anteriores; e “Divirta-se”, que apresenta textos de gêneros humorísticos para fruição.

A capa do livro, na Figura 28, traz uma imagem ilustrativa que possui um estilo caricatural e lúdico. Retrata cinco adolescentes, com roupas coloridas, diferentes estilos, expressões faciais, cores e cortes de cabelo. O cenário remete a um ambiente escolarizado ou cultural, como um museu ou uma galeria, sugerindo uma cena de fruição estética e estudos, já que uma das jovens faz anotações em uma prancheta.

Figura 28 – Capa *Português: ideias & linguagens* – 8ª série



Fonte: Castro (1997).

A aparente diversidade não se torna representativa quando observamos o tom de pele dos jovens: apesar de se tratar de um desenho e não de uma fotografia, podemos perceber facilmente que todos são jovens brancos. Não é uma cena de representação individual, mas coletiva, de um grupo, assim como o ambiente escolar, as salas de aula. Mas a diversidade racial que encontramos nas salas de aula brasileiras não está na imagem: não há nenhuma representação de um adolescente negro entre eles. Mais uma vez, como já observamos em capas de livros anteriormente analisados, a esfera escolar, o “mundo dos estudos”, não contempla representações de corpos negros. Tal fato constrói sentidos que naturalizam o espaço acadêmico como o espaço de pessoas brancas. Não é incomum encontrarmos fotografias de formatura de turmas dos cursos mais disputados das melhores universidades do país em que todos os formandos são pessoas brancas. Quando um livro didático de oitava série, momento em que os estudantes se despedem do Ensino Fundamental e entram no ensino médio, apresenta uma cena em que há apenas jovens brancos em um ambiente escolar ou cultural, o discurso que está sendo enunciado é o de que esses espaços pertencem a essas pessoas. Dessa forma, a branquitude atua tanto pela predominância da sua presença marcada quanto pela ausência de representação negra.

No Quadro 13, elaborado a partir do sumário do livro *Português: ideias & linguagens – 8ª série* há 24 textos e 22 autorias, já que dois autores, Odete de Barros Mott e Samuel M. Branco, possuem dois textos. Das 22 autorias, 21 são pessoais e uma, *Encyclopaedia Britannica do Brasil*, é institucional.

Quadro 13 – Autores, título dos textos e racialidade inferida – *Português: ideias & linguagens – 8ª série*

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
Odete de Barros Mott	Venha sentir o outro lado da vida; Pedro pedreiro	Branca
Marina Colasanti	Ao lado da gente	Branca
Rachel de Queiroz	Amor	Branca
Flávio Gikovate	Uma nova maneira de encarar o amor	Branca
Clarice Lispector	A descoberta do mundo	Branca
Jonathan Bradley	A busca de uma nova identidade	?
Wagner Costa	Os dois bicudos	Branca
Rosana Rios	Os doze condenados	Branca
In: Ecologia e progresso. Isso é possível? Encyclopaedia Britannica do Brasil	“O que ocorrer com a terra recairá sobre os filhos da terra. Há uma ligação em tudo”	Institucional
Samuel M. Branco	Na natureza há um equilíbrio que não deve ser destruído; Uma história real: um desequilíbrio causado “pela melhor das intenções”;	Branca
Norton Godoy	O planeta revela sua fragilidade	Branca
Bernardo Élis	Noite de São João	Branca
Jahyra B. Arruda	Noite de São João da vida da gente	?
Paulo Sérgio do Carmo	Concepção de trabalho através dos tempos	Branca
Gilberto Dimenstein	Órfãos da colheita	Branca
Vinicius de Moraes	O operário em construção	Branca
Jacob Bazarian	Finalidade prática do conhecimento	Branca
Carl Sagan	Por que entender de ciência	Branca
Albert Einstein	Como vejo o mundo	Branca
Bertolt Brecht	Se os tubarões fossem homens	Branca
Saki	A porta aberta	Branca

Hélio de Soveral	O mistério do sobrinho perfumado	Branca

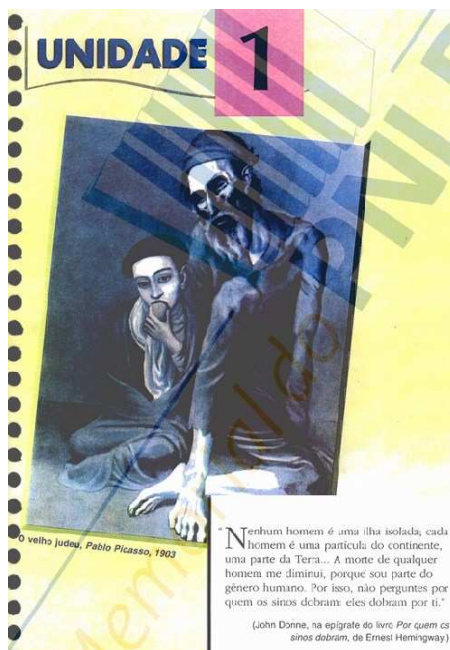
Fonte: Elaboração da autora.

Entre as 21 autorias pessoais, foi possível identificar a seguinte distribuição: 19 autores brancos (14 homens e cinco mulheres). Não há autores negros. Não foi possível identificar a racialidade de Jahyra B. Arruda e de Jonathan Bradley.

Esses dados reiteram um padrão já observado em outros livros analisados: a seleção de textos prioriza produções brancas e masculinas, contribuindo para a manutenção da branquitude como centro de destaque enunciativo do livro didático. A ausência de diversidade racial entre os autores silencia outras experiências e vozes, bem como compromete o compromisso formativo com uma educação que reconheça a pluralidade de sujeitos e saberes da sociedade brasileira. Trata-se de uma presença marcada que reitera a hegemonia da branquitude neste espaço.

A unidade 1 do livro é aberta com uma imagem que reproduz o quadro *O velho judeu* (1903), de Picasso, acompanhada do texto verbal de John Donne, conforme a Figura 29:

Figura 29 – abertura da unidade 1 – *Português: ideias & linguagens* – 8ª série



Fonte: Castro (1997, p. 5).

Ambos os enunciados anunciam o tema da unidade: as relações humanas, atravessadas pela empatia e pelo reconhecimento da alteridade. O primeiro texto verbal,

Venha sentir o outro lado da vida, de Odette de Barros Mott, reforça esse convite ao convocar o leitor, presumivelmente um adolescente de classe média, a deslocar-se exotopicamente para enxergar outras realidades que não lhe pertencem.

A análise aqui recai sobre a relação entre o texto verbal e as ilustrações que o acompanham, bem como sobre as atividades propostas na seção “Entendimento do texto”, expostas nas Figuras 30 e 31. Como se trata do exemplar do professor, foi possível também acessar as respostas sugeridas pelo manual.

Figura 30 – Texto *Venha sentir o outro lado da vida*



Fonte: Castro (1997, p. 6-7).

Na Figura 30, o texto é um trecho do romance juvenil *Os dois lados da moeda*, que a partir da narrativa dos diferentes mundos de um jovem suburbano e de um jovem de classe média, aborda as desigualdades de classe, tratando de temas como moradia, alimentação, educação e lazer. No entanto, apesar de tematizar a desigualdade social, a questão racial, a qual se entrelaça profundamente à questão de classe, não aparece no texto verbal. Como abordamos na seção 4, “A raça é um princípio fundamental da estratificação social [...]” (Omi; Winant, 2015, p. 107).

A racialidade, contudo, emerge no plano visual. Nas páginas 6 e 7, Figura 30, o adolescente que representa a figura privilegiada é retratado como um garoto branco e loiro. Na primeira figura, seu rosto expressa vagueza e sua mão é levada ao rosto, em um

gesto que representa reflexão. Ao fundo, a imagem da “favela”, termo utilizado pelo texto, aparece como paisagem genérica e desorganizada, desenhada em tons escuros (preto, grafite, cinza), em contraste com a cena colorida do adolescente privilegiado, que assiste à realidade da exclusão através do distanciamento da televisão.

Na imagem da página 7, o garoto loiro está cercado por livros, videogame, CD, televisão, pipoca e refrigerante. As imagens produzem sentidos que ao mesmo tempo em que representam uma realidade social reconhecível, reforçam o lugar de privilégio de classe da branquitude. A imagem dos adolescentes menos favorecidos, mencionados no texto, é constituída a partir da alteridade estabelecida com a imagem do adolescente loiro. Mesmo que o livro não traga a imagem do outro, esta é constituída pela imagem, signo ideológico, do eu (Bakhtin 2017 [1986]).

As atividades das páginas 8 e 9, nas seções “Discutindo as ideias do texto” e “Compreensão do texto”, apresentadas na Figura 31, propõem reflexões sobre os problemas sociais apresentados. Na atividade 1, da seção “Compreensão do texto”, os estudantes devem fazer uma comparação entre os dois grupos de jovens citados (os favorecidos e os menos favorecidos) e considerar, dentre outros pontos, a vivência.

Figura 31 – Entendimento do texto – Estudo do vocabulário – unidade 1 – *Português: ideias & linguagens – 8ª série*

The image displays two pages from a Portuguese textbook for 8th grade. The left page (página 8) is titled "ENTENDIMENTO DO TEXTO" and contains a reading comprehension activity. It includes a small illustration of a house and a person, followed by a text excerpt from "O homem do futuro" by Moacyr Scliar. The text discusses the future of humanity and the role of technology. Below the text, there are several sections: "Vocabulário" with a definition of "polissêmico", "Discutindo as ideias do texto" with four numbered questions, and "Compreensão do texto" with a comparison task between two groups of young people. The right page (página 9) is titled "ESTUDO DO VOCABULÁRIO" and contains a vocabulary study activity. It includes a definition of "polissêmico" and a list of four numbered questions related to the text. The page also features a small illustration of a person and a list of words to be studied.

ENTENDIMENTO DO TEXTO

Vocabulário

Verifique se há alguma palavra do texto cujo sentido você desconhece. Se houver, veja se algum colega consegue esclarecê-lo. Persistindo a dúvida, recorra ao dicionário.

Discutindo as ideias do texto

1. A narradora dialoga com um tipo específico de leitor. Quem é o seu interlocutor? (Um adolescente que lê sobre o futuro da humanidade.)
2. O que significa o convite para conhecer o outro lado da vida? (Significa conhecer o outro lado da vida, o lado da realidade que é diferente da nossa.)
3. Por que, segundo a narradora, essa viagem é tão importante? (Porque quem lê sobre o futuro da humanidade pode se preparar para o futuro.)
4. Você se encaixa no perfil desse interlocutor? Ou conhece de perto a realidade que a narradora diz ser importante conhecer? Explique. (Resposta pessoal.)

Compreensão do texto

1. Faça uma comparação entre os dois grupos de jovens citados, ou seja, os favorecidos e os menos favorecidos. Considere:

FAVORECIDOS	MEUS FAVORECIDOS
a) o local onde vivem	Não tenho ideia.
b) o grau de instrução	Não tenho ideia.
c) a cidade	Não tenho ideia.
d) a vivência	Não tenho ideia.
e) as atividades	Não tenho ideia.

ESTUDO DO VOCABULÁRIO

Polissêmico é a qualidade que uma palavra tem de assumir diferentes significados em diferentes contextos.

1. Veja:
 - a) Esta estrada **liga** São Paulo à Igarapava. (= une, põe em contato)
 - b) Ele não conseguiu **ligar** os fatos. (= tornar coerentes)
 - c) Não **ligou** ao que lhe digam. (= prestar atenção; dar importância)
2. Substitua as palavras em destaque por outras que tenham o mesmo significado.
 - a) Este passado irá ajudá-lo a **definir** melhor o que é a vida. (definir)
 - b) Você **varia** o **menu**. (variar)
 - c) Estas pessoas lutam contra o **meio adverso**. (meio adverso)
 - d) Seu desenvolvimento não deve ser **truncado**, **atrofiado** em sua parte mais importante. (truncado, atrofiado)
3. Reescreva, utilizando outras palavras que conservem o mesmo sentido.
 - a) Vivemos **meia selva** de pedra. (Vivemos meio mundo impedido)
 - b) Ter a **pele** dos **ovos**. (Ter a pele dos ovos)
 - c) Sentir na **pele** o que se passa do outro lado. (Sentir na pele o que se passa do outro lado)

A resposta sugerida pelo livro do professor é que os favorecidos têm um conhecimento limitado da vida e os menos favorecidos têm mais conhecimento e vivência. De certa forma, há uma romantização da pobreza, que pode, sim, a duras custas ensinar a sobreviver, mas não proporciona acesso às melhores escolas, à alimentação de qualidade, a viagens pelo mundo. Há uma sutil exotização do “outro”, o pobre, o morador da favela e o privado de instrução formal, retratado como objeto de observação, mas não como sujeito de enunciação. Não há a presença da sua voz, do seu discurso e da sua apreciação valorativa sobre o mundo, o social e a desigualdade social.

Em comparação com atividades de outros livros da mesma época, observa-se um avanço ao tematizar a desigualdade de classe de forma explícita. No entanto, a branquitude continua operando como presença silenciosa: ela aparece como o lugar de fala naturalizado, não nomeado, reiterando seu papel como referência normativa de humanidade e de escolarização. Este dado reforça a hipótese de que embora haja deslocamentos parciais nos discursos sobre desigualdade social, a racialidade ainda é evitada ou invisibilizada. A relação entre classe e raça poderia ter sido abordada durante as atividades. Sabe-se que ela está presente, pois é um silêncio que fala.

Assim, a relação dialógica que se estabelece entre a temática do texto verbal, as ilustrações e as atividades é também uma relação alteritária de construção de sentidos, em que a partir do eu (e aqui incluímos a narradora do texto) se desenha o outro, mesmo quando não ilustrado. Outra questão que nos chama a atenção na seção “Discutindo as idéias do texto” é a de número 4, que questiona se o estudante se encaixa no perfil do interlocutor presumido do texto lido ou se conhece a realidade que a narradora diz ser importante reconhecer. Não há a opção de que, de repente, o estudante seja justamente aquele que o texto nomeia de “menos favorecidos”, uma vez que ele não é o interlocutor presumido do texto e, ao que parece, também não do livro didático.

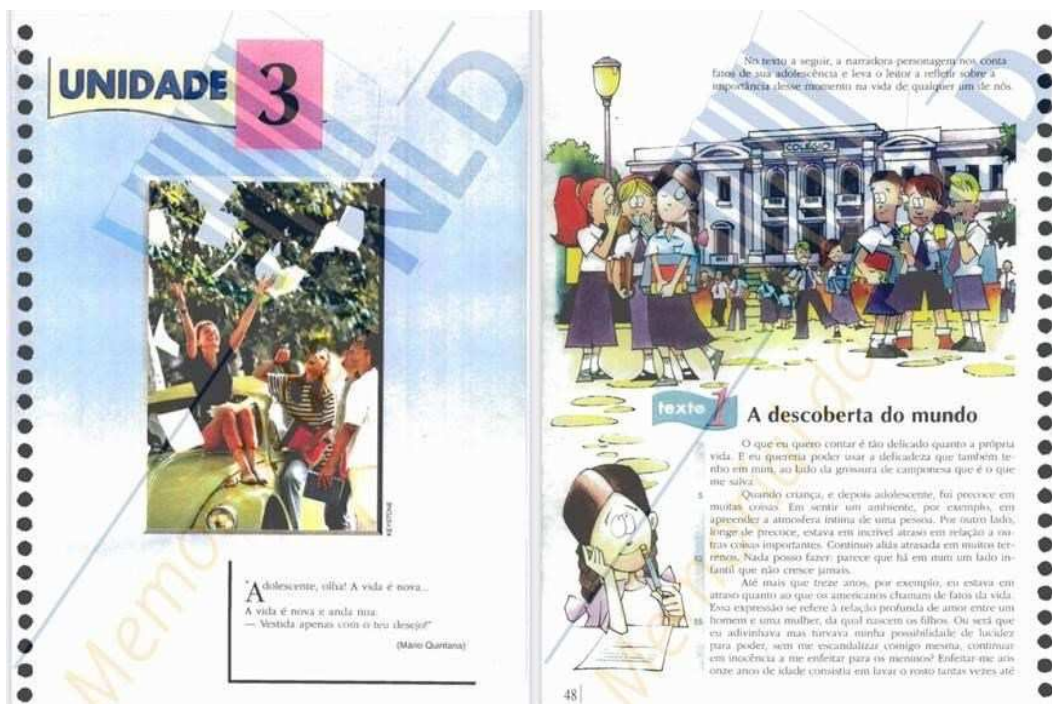
Mesmo que o texto verbal convoque à empatia e ao reconhecimento da desigualdade, a posição enunciativa revela-se assimétrica: o leitor presumido é alguém que observa de fora (branco, privilegiado e escolarizado), é a ele que o texto e as perguntas se dirigem, enquanto o outro não tem voz, tornando-se objeto de caridade. Esse direcionamento mostra o funcionamento da branquitude como lugar de autoridade discursiva. O outro, por sua vez, não se apresenta como possível interlocutor, mas como figura exótica, distante e desprovida de voz. O lugar de enunciação das atividades e a

projeção que faz do seu interlocutor mostram-se prenhes de uma branquitude que não considera a responsabilidade ética das respostas que pode provocar.

No plano visual, esse desequilíbrio se acentua pelo uso da cor, do enquadramento e da espacialização das figuras: o corpo branco é visível, individualizado, nomeado; como contraponto, o que resta é a paisagem genérica e escura da favela. Assim, a estética da imagem colabora para a reafirmação da branquitude como medida da humanidade, sem reflexão crítica sobre a sua responsabilidade diante das desigualdades que ela ajuda a construir.

Nas unidades 3 e 4, cujos textos tratam da temática da juventude e da adolescência, as ilustrações nos chamam a atenção e nos convidam para refletir sobre qual adolescência está sendo retratada. Considerando que o PNLD é um programa de distribuição de livros para estudantes de escolas públicas, para quais adolescentes o livro é pensado? Vamos à análise da imagem da abertura da unidade 3 e das ilustrações que acompanham o texto principal, *A descoberta do mundo*, de Clarice Lispector. Todas as pessoas representadas, seja na fotografia ou nas ilustrações cartunescas, são jovens brancos, o que nos remete a uma representação de adolescência igualmente branca, como podemos constatar a seguir, na Figura 32:

Figura 32 - Ilustração de abertura da unidade 3 – Texto *A descoberta do mundo* – *Português: ideias & linguagens – 8ª série*



Fonte: Castro (1997, p. 47-48).

Na unidade 1, vimos que a questão da desigualdade social foi abordada na relação alteritária entre “nós” e os “outros”. O texto da abertura da unidade falava para um jovem privilegiado, com acesso à escola e ao saber. Quando nas unidades seguintes há a representação de uma juventude apenas branca, reforça-se a ideia de que a escola é naturalmente o lugar de direito dessas pessoas. Pode parecer banal, mas quando pensamos que no século seguinte a Lei de cotas iria despertar a sensação de que um lugar cativo na Universidade iria ser usurpado, percebemos que é uma construção que vem desde a Educação Básica, e que está posta também no livro didático.

Mesmo com representações que remetem à diversidade de estilos dos adolescentes, são apenas figuras brancas, como podemos observar na Figura 33, que ilustra o texto principal da unidade 4, *Os dois bicudos*, de Wagner Costa.

Figura 33 –Ilustração do texto *Os dois bicudos*



Fonte: Castro (1997, p. 66).

Este padrão de ilustração está presente por todo o livro, acompanhando os textos verbais e as atividades, e representa majoritariamente pessoas brancas. Tal fato não é um dado neutro ou aleatório, mas um enunciado visual que participa ativamente da construção ideológica do discurso escolar. Assim, o discurso da branquitude se manifesta pela repetição silenciosa que naturaliza corpos brancos como centro normativo, universal e não marcado racialmente. Faz-se importante lembrar que o critério avaliativo “Ilustrações” do PNLD de 1999 indicava que essas não poderiam expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos (Brasil, 1998, p.17), mas não indicavam a

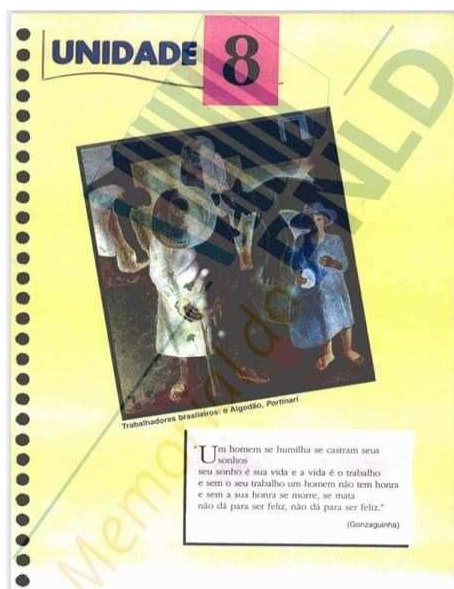
necessidade da representação real da diversidade racial brasileira. Dessa forma, nesse cronotopo, a presença predominante de representações imagéticas de pessoas brancas explicita uma artimanha da branquitude para se manter como símbolo do humano universal.

Sob a perspectiva bakhtiniana, a repetição visual é uma forma de refração ideológica dos valores dominantes. A branquitude se manifesta na seleção da composição das imagens, que formam um horizonte apreciativo em que a brancura representa o humano. No nosso referencial teórico, vimos que os enunciados carregam os contextos sociais e históricos em que eles se inscrevem (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]). Ao apresentar majoritariamente ilustrações de corpos brancos, a ideologia da branquitude opera de duas formas: pela representação unilateral, ou seja, pela presença; mas também pelo que não está representado, ou seja, pela ausência de representatividade negra. Essa ausência material não é uma ausência de sentido, já que o silenciamento também é um discurso.

A unidade 8, cujo tema é o trabalho, é aberta com a imagem de *Algodão*, de Cândido Portinari. A temática da representação de trabalhadores, rurais e urbanos, é uma constante nos quadros de Portinari. Na obra em questão, há a representação de quatro pessoas: três mulheres e um homem, que parecem ser trabalhadores, com vestimentas simples, chapéu (em um indicativo de proteção do sol), levemente inclinados (o que indica o movimento do trabalho braçal), manejando algodões (que indica o material com o qual trabalham). A pintura apresenta um contraste entre as cores claras das vestimentas e o tom escuro da cor da pele dos trabalhadores e do ambiente de trabalho. As imagens são signos ideológicos que refratam valores sociais, que, no caso da obra de Portinari, retratam a relação existente entre racialidade e trabalho braçal.

O texto verbal que acompanha a imagem é um trecho da canção *Guerreiro menino*, de autoria de Gonzaguinha (cantor e compositor negro). Como o próprio título da canção indica, a dualidade entre a força e a vulnerabilidade masculina faz parte da temática.

Figura 34 – Ilustração de abertura unidade 8 – *Português: ideias & linguagens* – 8ª série



Fonte: Castro (1997, p. 141).

Não há atividades de leitura sobre os textos de abertura da unidade, o que delega ao professor a função de tensioná-los ou a opção de ignorá-los. Ao associar a tela de Portinari à canção de Gonzaguinha sem uma abordagem crítica e reflexiva por meio de atividades interpretativas, pode-se reforçar uma leitura romantizada do trabalho e do sofrimento. Ao deixar o discurso em aberto, sem contrapalavras do autor do livro ou sem previsão de contrapalavras dos estudantes, o livro foge da sua responsabilidade e expõe uma faceta da branquitude: a de evitar tensões raciais, mesmo na presença de signos racializados. Mais uma vez o silêncio é representativo.

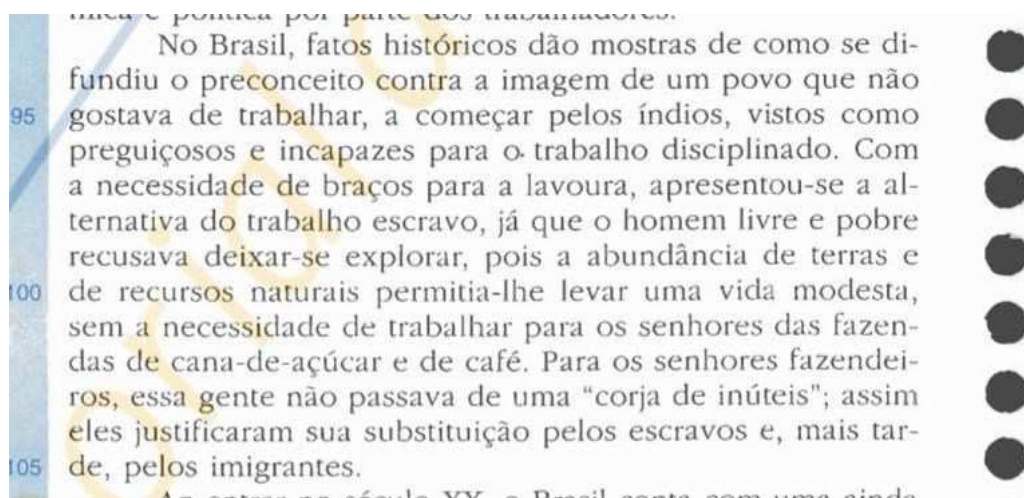
Na sequência à abertura da unidade vem o texto *Concepção de trabalho através dos tempos*, um excerto do ensaio sociológico de Paulo Sérgio do Carmo. O texto aborda as diferentes concepções de trabalho através do tempo, da Idade Média, passando para o surgimento do capitalismo, ao início do século XX, ao advento do fascismo e do nazismo, até o advento das revoluções socialistas. Trata-se de uma “história branca do trabalho”, já que não explora o trabalho realizado pelas pessoas escravizadas.

Na página 143 há uma breve menção ao trabalho escravizado, de maneira eufemista: “Os tentáculos do capitalismo se estenderam pelo mundo todo através das colônias de exploração, principalmente na África e Ásia”, mas sem aprofundamento, o que lhe confere um tom eufemista. Esse tipo de abordagem moderada sobre a história do trabalho, ignorando o período da escravidão, em um livro didático do PNLD de 1999,

comprova a importância e a necessidade da Lei 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (Brasil, 2003).

É na página 144 que o texto aborda o preconceito na “[...] construção da imagem de um povo que não gostava de trabalhar, a começar pelos índios, vistos como preguiçosos e incapazes para o trabalho”, para então inserir a justificativa para a escravização: a necessidade de braços para a lavoura, conforme Figura 35.

Figura 35 – Trecho de *Concepção de trabalho através dos tempos*



Fonte: Castro (1997, p. 144).

Há neste trecho a naturalização de uma visão colonialista, que dá o tom de orientação do enunciado. A perspectiva dos senhores de engenho é reproduzida sem problematização. Mesmo que o autor esteja reenunciando um discurso dos senhores fazendeiros, o faz pela sua voz, sem o uso de aspas ou de outro distanciamento enunciativo. O discurso da branquitude que produziu uma imagem negativa dos indígenas e preguiçosa dos pobres livres, foi historicamente criado e reproduzido para justificar a exploração e a desumanização de pessoas negras, ao mesmo tempo em que manteve a branquitude como lugar racional da produtividade econômica. A brutalidade da escravidão é suavizada pela expressão “apresentou-se a alternativa do trabalho escravo”, ocultando a violência que o sustentou e apagando o sofrimento causado. A escravização resume-se a uma “alternativa” para o trabalho braçal.

Achille Mbembé (2014, p. 40), em *Crítica da razão negra*, diz que “Produzir o Negro é produzir um vínculo social de submissão e um corpo de exploração, isto é, um corpo inteiramente exposto a vontade de um senhor, e do qual nos esforçamos para obter

o máximo de rendimento”. Dessa forma, considerando a noção bakhtiniana de sujeito alteritário, na invenção histórica e colonial do negro, está também a produção do branco, senhor fazendeiro, sustentado por uma ordem social baseada na exploração. Bento (2022), em *O pacto da branquitude*, ressalta que a herança escravocrata histórica recebida pelas pessoas brancas e seus impactos positivos em suas vidas é pouco falado.

A voz do cronista tem um tom de oposição a esses fatos, quando começa o parágrafo com “[...] No Brasil, fatos históricos dão mostras de como se difundiu o preconceito contra a imagem de um povo que não gostava de trabalhar [...]”. Entretanto, a construção textual é tratada como fato histórico, sem que haja questionamento sobre a posição enunciativa e valorativa dos discursos que construíram os estereótipos e preconceitos. Não há a presença de vozes dissonantes. O discurso avaliativo é unicamente o do branco. A voz do negro não é a autora de discursos, nem está presente em alguma reenunciação discursiva no texto.

A análise das atividades da seção “Entendimento do texto”, subseção “Discutindo as ideias do texto”, apresentadas na Figura 36, proporciona a percepção sobre a forma com que o texto foi trabalhado, com relação à possibilidade de leitura crítica.

Figura 36 – Entendimento do texto – unidade 8 – *Português: ideias & linguagens - 8ª série*

ENTENDIMENTO DO TEXTO

Vocabulário
Esclareça todas as suas dúvidas a respeito do vocabulário do texto antes de analisá-lo.

Discutindo as ideias do texto
(Plano de Atividade oral)

- Qual o tema do texto? (Uma breve história do trabalho através dos tempos.)
- O significado de trabalho tem sido o mesmo através dos tempos?
- O autor termina o texto discorrendo sobre o trabalho no Brasil.
 - Como o povo brasileiro é visto no que se refere ao trabalho? (Cientifique-se que não gosta de trabalhar.)
 - O autor concorda com essa imagem? (Não, ele a critica e tenta mostrar a importância do trabalho brasileiro, apesar de que quem vive do trabalho e não sabe lidar com a tecnologia, indisciplinado, incompetente ou não sabe trabalhar.)
- Você concorda com a imagem do povo brasileiro como preguiçoso, que não gosta de trabalhar? Justifique sua resposta. (Resposta pessoal)

Compreensão do texto

- Releia cuidadosamente o texto. Depois, procure reconstruir a trajetória traçada pelo autor, resumindo a concepção de trabalho em cada uma das épocas mencionadas. (Para facilitar sua tarefa, separe os trechos mais significativos.)
 - Antiguidade clássica (Grécia antiga)**
(O valor da natureza, mas como não se podia dispensar o trabalho braçal, acabou em a escravidão.)

Atividade 1
b) Idade Média
c) Surgimento do capitalismo
d) Século XIX
e) Advento do fascismo e do nazismo
f) Advento das revoluções socialistas

Atividade 2
1. A ideia de que o brasileiro é um povo que não gosta de trabalhar começou a ser difundida com o índio e continuou com o homem pobre e sem que se recusava a trabalhar no cultivo da cana-de-açúcar e do café. Explique essa afirmação.

Atividade 3
2. Sem poder recorrer aos índios nem a população livre, como os senhores das fazendas de cana-de-açúcar e de café supriam a necessidade de mão-de-obra?

Atividade 4
3. Há um trecho do texto que poderia servir como legenda para as fotos abaixo. Localize-o.

Atividade 5
4. Considere a afirmação: "Brasileiro é preguiçoso e não gosta de trabalhar", as fotos do exercício anterior e a legenda que você lhes atribuiu. O que podemos concluir a partir delas?

Atividade 6
5. Considere a afirmação: "Brasileiro é preguiçoso e não gosta de trabalhar", as fotos do exercício anterior e a legenda que você lhes atribuiu. O que podemos concluir a partir delas?

145

Fonte: Castro (1997, p. 145-146).

A proposta das atividades inclina-se para a desconstrução da ideia de “brasileiro preguiçoso” expressa pelo texto, de modo que as questões buscam organizar a compreensão cronológica do texto. No entanto, há pouca abertura para o tensionamento

dos discursos apresentados, sem problematização das hierarquias raciais, ou abertura para a reflexão sob a perspectiva dos trabalhadores e pessoas escravizadas. A pergunta de número 3 da subseção “Compreensão do texto”: “Sem poder recorrer aos índios nem à população livre, como os senhores das fazendas de cana-de-açúcar e café supriram a necessidade de mão de obra?” possui um tom valorativo leve para uma temática brutal. É como se os senhores das fazendas tivessem feito uso de mão de obra escravizada por conta de um problema que necessitava de uma solução, já que “supriram a necessidade de mão de obra”. Assim, o discurso da branquitude atua na atividade no sentido da desresponsabilização. Mesmo que conteste o ponto de vista dos fazendeiros, o texto reproduz sua lógica sem desconstruí-la a partir do ponto de vista dos trabalhadores e das pessoas escravizadas; e isso as atividades poderiam proporcionar.

A unidade 9 inicia anunciando que abordará a temática das escolhas que fazemos e das escolhas que a vida nos impõe. O texto de abertura é *Pedro pedreiro*, de Odette de Barros Mott. Seleccionamos para análise uma das imagens que acompanha o texto 2, *Operário em construção*, de Vinícius de Moraes. Como mencionado, as ilustrações do livro são majoritariamente de pessoas brancas, mas essa ilustração apresenta a representação de uma pessoa negra, como podemos observar a seguir na Figura 37:

Figura 37 – Ilustração do texto *Pedro Pedreiro*



Fonte: Castro (1997, p. 168).

Uma das raras representações da negritude no livro não ocupa um lugar de centralidade positiva. Na cena, há quatro homens: um homem negro e forte, segurando com uma das mãos um homem branco, de joelhos, cabisbaixo, imobilizado. Um outro homem branco, em posição de ataque, eleva um pedaço de madeira em uma das mãos. Ao fundo, um outro homem branco observa a cena. No texto verbal, a narrativa poética conduz-nos pelo processo de conscientização política e de resistência do operário, que no caminho não encontrou solidariedade por alguns de seus pares, como traduzem os versos:

Como era de se esperar/ As bocas da delação/ Começaram a dizer coisas/ Aos ouvidos do patrão./ Mas o patrão não queria/ Nenhuma preocupação/ — “Convençam-no” do contrário — Disse ele sobre o operário/ E ao dizer isso sorria./ Dia seguinte, o operário/ Ao sair da construção/ **Viu-se súbito cercado/ Dos homens da delação/** E sofreu, por destinado/ Sua primeira agressão./ Teve seu rosto cuspidos/ Teve seu braço quebrado/ Mas quando foi perguntado/ O operário disse: Não! (Moraes [1983] *apud* Castro [1997], p. 168, grifo nosso).

Ou seja, a figura do homem negro representa “as bocas da delação”, que a mando do patrão, tentam calar o grito de liberdade do operário. Assim, o corpo negro é associado à brutalidade e, mais que isso, aliado do opressor, em uma versão do capitão do mato da construção civil. Essa representação reforça um imaginário que desvincula o negro da sua própria luta de raça/classe, tornando-o um instrumento de repressão do outro. Desse modo, mesmo quando presente, a negritude aparece sendo conivente com o sistema do qual também é vítima, assim como o operário agredido. A representação negra não ocupa o lugar do protagonismo, não fala de si e por si. Em um texto que denuncia a exploração do trabalhador, a figura negra aparece como força bruta a serviço do patrão. É uma presença imagética que contribui com a reprodução de estereótipos raciais, proibida pelo PNLD de 1999 (Brasil, 1998).

A análise que realizamos do livro *Português: ideias & linguagens*, do PNLD de 1999, mostra alguns avanços com relação à abordagem de temas sociais, principalmente em relação às desigualdades de classe. No entanto, voltando-nos para nosso objeto de estudo, os discursos da branquitude, percebemos que a branquitude é o centro enunciativo verbal e visual. Isso se mostra na presença absoluta de autores brancos entre os textos principais, na predominância de representações de pessoas brancas nas ilustrações, no silêncio sobre questões raciais nas atividades, mesmo quando elas estão presentes nos textos. De certa forma, o livro neutraliza a tensão ideológica da questão racial, contribuindo para a naturalização do privilégio branco. Assim, mesmo se inscrevendo em

um momento de transformação das políticas públicas educacionais, como a LDB e os PCN, a abordagem sobre os debates sociais emergentes é tímida, de modo que mais contribui mais para a conservação de perspectivas coloniais e imaginários brancos sobre o mundo do que para a reflexão crítica.

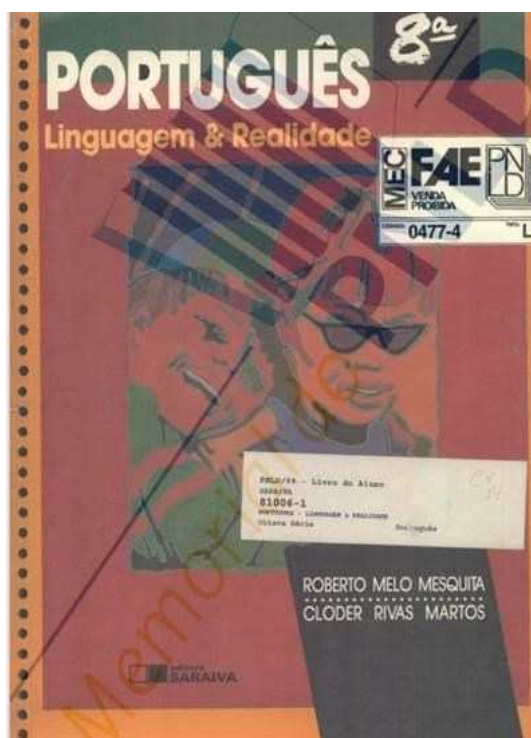
7.1.2.3 *Português: linguagem & realidade – 8ª série*

A coleção *Português: linguagem & realidade*, da editora Saraiva, é de autoria de Roberto Melo Mesquita, apresentado como licenciado em Letras pela PUC-SP e pós-graduado em Língua Portuguesa pela PUC-SP, e Cloder Rivas Martos, licenciado em Letras Clássicas pela PUC-SP, licenciado em Pedagogia e professor da rede pública de ensino do estado de São Paulo. A carta de apresentação dos autores ressalta a importância do texto como ponto de partida para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da fala e da escuta, em consonância com os discursos científicos sobre o ensino de língua portuguesa.

O volume da oitava série analisado é a sétima edição da coleção didática, publicada em 1995, composto por 216 páginas. Está organizado em 20 unidades, abertas por uma ilustração e por um comentário sobre o texto verbal seguinte. Cada unidade parte de um texto principal, de diferentes gêneros discursivos e temáticas, que em seguida é explorado por meio de atividades de vocabulário e de interpretação do texto. As seções das unidades são: “Expressão oral”, com perguntas relacionadas ao tema do texto de abertura da unidade, para serem respondidas oralmente; “Texto complementar”, que apresenta mais um texto com temática próxima do texto principal, seguido de atividades que estabelecem conexões entre os dois textos; “Redação”, com proposta de produção textual; “Treinando linguagem”, com atividades gramaticais; “Dúvidas do dia-a-dia”, contemplando, principalmente, homônimos, parônimos e homófonos; e “Conhecendo a linguagem”, que aborda conteúdos e atividades de diferentes aspectos gramaticais.

A imagem da capa possui uma estética *pop* dos anos de 1990, com a representação de duas figuras adolescentes. É possível identificar acessórios como bonés (virados para trás, uso comum entre os jovens) e óculos escuros. Os jovens estão próximos um do outro, em uma cena descontraída, que demonstra intimidade. Há pouca diversidade de cores, predominando os tons de bordô e verde escuro, como é possível observar na Figura 38.

Figura 38 – Capa – *Português: linguagem & realidade* – 8ª série



Fonte: Mesquita; Martos (1995).

Com relação à representação visual, composta por rostos juvenis, mesmo com cores saturadas é possível identificar alguns traços de identificação que remetem à racialidade negra. Considerando essa leitura, é a primeira capa entre os volumes analisados que apresenta representações negras. Entretanto, é uma representação ofuscada pelo estilo da imagem. Como viemos mostrando, há fissuras no discurso de representação imagética que reforça o branco como humano universal, mas configuram-se como tal, fissuras, e não presenças constantes.

O sumário deste volume apresenta um total de 37 textos e 31 autorias, organizadas no Quadro 14. Entre os autores identificados, 23 são pessoais e oito são institucionais (*O Estado de S. Paulo*, *Jornal da Tarde*, *Folha de S. Paulo*, *Nova Escola*, *Superinteressante*, *Veja*, *Crocs*, *Terra Indígena*). Um dos textos possui duas autorias (Raul Seixas e Cláudio Roberto).

Quadro 14 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Português: linguagem & realidade – 8ª série*

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
O Estado de S. Paulo	Paulistano abandona regras de boa educação; Sempre juntos, sempre fortes; Adolescentes perdem o medo do divã;	Institucional
Danuza Leão	Na sala com Danuza	Branca
Amyr Klink	Partir	Branca
Fernando Pessoa	Mar português; Poema em linha reta	Branca
Cecília Meireles	Um cão, apenas	Branca
Clarice Lispector	Tentação	Branca
Érico Veríssimo	O sobrado	Branca
Luiz Puntel	No Brasil e em Portugal	Branca
Saulo Neiva	Mudança	Branca
Jornal da Tarde	Carioquês e paulistanês (complementar)	Institucional
Carlos Drummond de Andrade	Aula de Português; Equipamento escolar	Branca
Oswald de Andrade	Pronominais; Erro de Português	Branca
Graciliano Ramos	Meu pai	Branca
Raul Seixas/Cláudio Roberto	Sapato 36	Branca/ Branca
Rubem Braga	O outro Brasil	Branca
Ecléa Bosi	Antigamente	Branca
Guimarães Rosa	Luz e emoção	Branca
Folha de S. Paulo	Quem lê mais escreve melhor?	Institucional
Lourenço Diaféria	O dia dele	Branca
Nova Escola	Beto	Institucional
Superinteressante	A esferográfica	Institucional
Rachel de Queiroz	Vai na onda	Branca
Lygia Fagundes Telles	Infância pobre	Branca
Veja	O noivado heavy do casal punk; Palavras-chave	Institucional
Marta Suplicy	O namoro na adolescência	Branca
Marina Colasanti	Eu sei, mas não devia	Branca
Norton Godoy	Jogos de paz	Branca
Revista Crics	O menino-nação	Institucional
Terra Indígena	Depoimento de Modesto Pereira	Institucional
Maria Julieta Drummond de Andrade	Boas festas	Branca

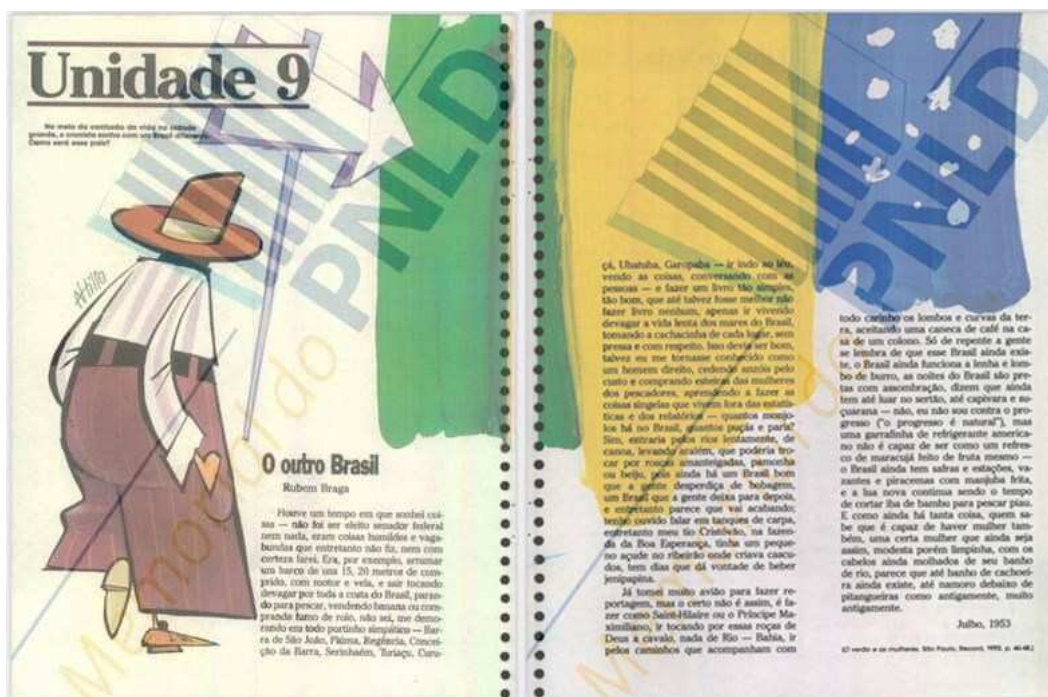
Vicente de Carvalho	Velho tema	Branca

Fonte: Elaboração da autora.

Entre as autorias pessoais, foi possível identificar a seguinte distribuição: 23 autores brancos (14 homens e 9 mulheres). Não há autores negros nesse volume.

Olhando para os dados, podemos inferir que o volume *Português: linguagem & realidade - 8ª série* possui diversidade autoral, quando comparado com outros livros dos PNLD de 1999 e de 1985. Diversidade em autorias institucionais, diversidade na contemplação de textos de autoras mulheres, mesmo em menor número em comparação com os autores homens. Entretanto, quando olhamos para a racialidade, dos 23 autores (homens e mulheres), essa diversidade não se confirma: todos os 23 autores são brancos. Esse dado revela a permanência de um padrão branco hegemônico na constituição do repertório de autorias dos textos principais do livro didático. Ainda, a maioria dos textos são assinados por homens brancos, o que representa a autoridade dessas vozes e seus discursos nesse espaço. Isso não só limita a ampliação de repertório dos estudantes, impossibilitando-os de terem contato com diferentes escritores, trajetórias e identidades, como também reforça a presença marcada da branquitude como lugar de produção legítima do saber, da arte e da cultura.

A unidade 9 é aberta com o seguinte enunciado que antecede o texto principal: “No meio da confusão da vida na cidade grande, o cronista sonha com um Brasil diferente. Como será esse país?” (Martos; Mesquita, 1995, p. 86). O enunciado antecipa relativamente o tema da crônica *O outro Brasil*, de Rubem Braga, e dirige-se ao estudante leitor por meio de uma interrogação que o convida a imaginar uma outra possibilidade de país. O texto vem acompanhado de imagens, algumas faixas com as cores verde, amarela e azul, em uma referência à bandeira brasileira, e do desenho de uma pessoa, de costas, com vestes camponesas, como é possível observar na Figura 39. Entre a figura humana e as faixas com as cores do Brasil há uma seta, direcionada para as faixas. A imagem cria um sentido de que o camponês/agricultor está caminhando em direção a um país idealizado, que, pelo título da crônica, *O outro Brasil*, podemos inferir que seja um país diferente do qual a sua realidade se encontra.

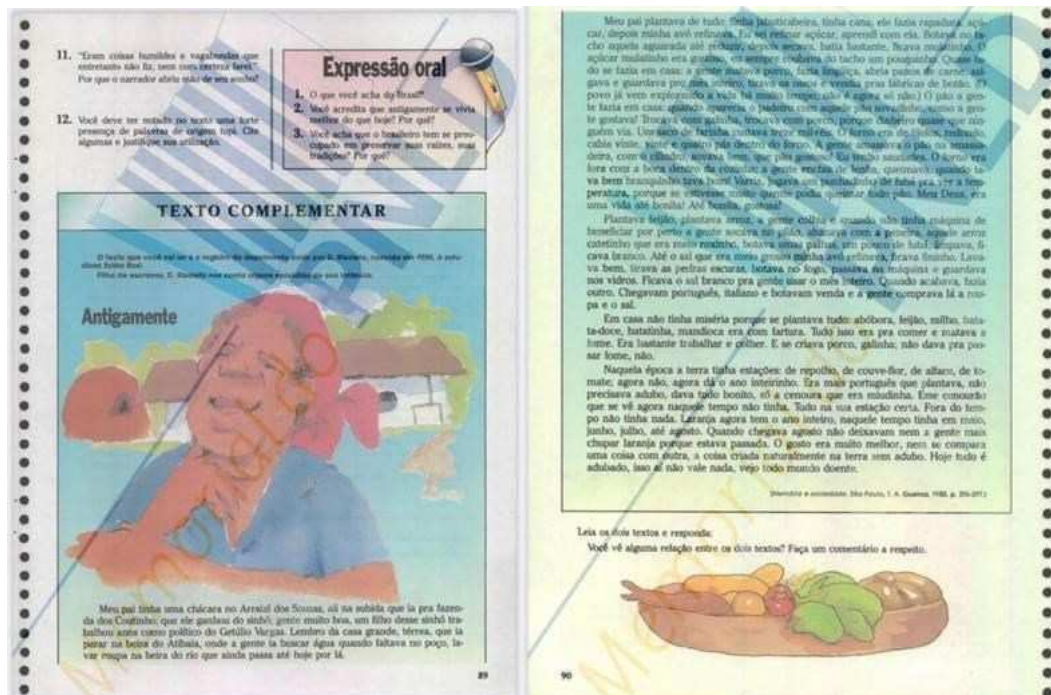
Figura 39 – Abertura da unidade 9 – *Português: linguagem & realidade – 8ª série*

Fonte: Mesquita; Martos (1995, p. 86-87).

Na crônica, Rubem Braga exterioriza um desejo não realizado: o de comprar um pequeno barco e sair sem destino específico pela costa litorânea brasileira, em busca de experiências em diferentes lugares, com diferentes pessoas, que lhe permitissem conhecer o Brasil na sua realidade mais orgânica. O autor vai descrevendo experiências simples, mas que ao mesmo tempo são riquíssimas, dada a diversidade brasileira. A primeira seção de atividades após o texto é “Estudo das palavras”, com atividades que exploram os sinônimos de algumas palavras do texto. Em seguida, a seção “Estudo do texto” apresenta questões em que os estudantes devem localizar informações implícitas e também fazer inferências.

Logo após, o livro apresenta o texto complementar da unidade, *Antigamente*, assinado por Ecléa Bosi, que é o registro de um depoimento de D. Risoleta. O enunciado que antecede o texto complementar dirige-se aos estudantes leitores: “O texto que você vai ler é o registro do depoimento dado por D. Risoleta, nascida em 1900, à estudiosa Ecléa Bosi. Filha de escravos, D. Risoleta nos conta alguns episódios de sua infância” (Martos; Mesquita, 1995, p. 89). O depoimento é antecedido pelo desenho de uma mulher negra, com os olhos fechados, com a cabeça inclinada para o alto, com um leve sorriso e uma das mãos no queixo, representando D. Risoleta, conforme a Figura 40.

Figura 40 – Texto complementar unidade 9 – *Português: linguagem & realidade* – 8ª série



Fonte: Mesquita; Martos (1995, p. 89-90).

Por meio do registro de Bosi, o leitor é conduzido à infância de D. Risoleta, que relembra os aprendizados com os familiares, a forma simples em que viviam, o trabalho realizado para sobreviverem. As memórias vão chegando carregadas pela poesia das lembranças.

A seção “Redação” sucede à leitura dos dois textos, de Braga e Bosi, e antes da apresentação da proposta de redação o livro didático apresenta algumas questões que instigam os estudantes a pensarem no Brasil a partir das leituras realizadas, conforme Figura 41:

Figura 41 – Proposta de redação unidade 9 – *Português: linguagem & realidade* – 8ª série



Fonte: Martos; Mesquita (1995, p. 91).

No nosso movimento de análise, refletimos sobre os dois textos da unidade, em relação dialógica. Ambos apresentam um eixo temático em comum: o elogio à vida simples, em um Brasil em que se pesca, se planta, se colhe. Entretanto, há um elemento importante que não é abordado pelas atividades de estudo dos textos: a autoria. De acordo com o Círculo de Bakhtin, cada texto é um enunciado concreto, situado em um cronotopo e traz vozes sociais que refratam valores. No primeiro texto, Rubem Braga é o sujeito autor da escrita, um cronista, repórter, embaixador e editor, viajante por vários países do mundo. O autor fala por si, com liberdade estilística e autoria discursiva. No segundo texto, D. Risoleta aparece como “filha de escravos”, cuja voz é mediada por Ecléa Bosi, adjetivada por “estudiosa”, um gesto valorativo que atribui ao saber acadêmico a autoridade de validar a memória da mulher negra. Ainda que ambos os textos evoquem memórias afetivas, há uma diferença nos lugares de enunciação: enquanto Braga é autorizado a falar em primeira pessoa, D. Risoleta aparece pelo filtro de uma pesquisadora: seu discurso é um discurso reenunciado e valorado por outra voz. O primeiro é um homem do mundo que fantasia viver experiências Brasil afora, quase que numa experiência antropológica; o segundo, uma mulher negra cuja memória é transmitida sob a tutela do saber acadêmico.

A proposta didática dirige-se para a leitura articulada dos textos, mas sem considerar quem são os sujeitos da enunciação, como, por quê e quando enunciam. O depoimento de D. Risoleta dialoga com o “outro Brasil” de Braga, mas sem que sua condição histórica de mulher negra, filha de escravizados e trabalhadora seja discutida como componente central da sua experiência; e sem ouvir sua voz fora da tutela e da legitimação discursiva de outras vozes. Para pensar o “Brasil real”, a proposição “c” menciona “a diversidade de raças, classe, costumes e culturas do povo brasileiro”, mas o faz de forma higienizada e genérica, sem tencionar as estruturas de poder e os atravessamentos da branquitude na constituição desses marcadores sociais. Assim, as atividades tendem a apagar as possibilidades de leitura de perspectivas estruturalmente desiguais, reforçando a branquitude como medida do sensível e como dona da voz discursiva, inclusive da voz negra.

De modo geral, o volume *Português: linguagem & realidade – 8ª série* destaca-se por apresentar uma maior diversidade de autoria feminina em comparação a outros livros do PNLD 1999 selecionados para esta pesquisa. Mas mantém a hegemonia da branquitude tanto no plano verbal quanto visual. A ausência de autores negros entre os

textos principais e a predominância de figuras brancas nas ilustrações demonstram a centralidade da branquitude e seu lugar de enunciação. Mesmo quando há a possibilidade de se pensar nas questões raciais, como no texto que traz o depoimento de D. Risoleta, as atividades evitam o tensionamento.

A análise dos volumes das coleções do PNLD 1999 evidencia um momento marcante na política de avaliação dos livros didáticos, dada a inserção dos critérios avaliativos para a seleção das coleções didáticas, mas sem necessariamente promover uma ruptura completa com a lógica discursiva dos livros didáticos anteriores. Em comparação com os volumes do PNLD de 1985, é possível perceber evoluções significativas com relação à quantidade e qualidade das ilustrações, na diversidade de textos e de gêneros do discurso e suas temáticas e na expansão do número de páginas.

Os avanços podem ser observados, principalmente, na presença da temática da desigualdade social, na ampliação, mesmo que não equânime, de autorias femininas. Entretanto, o que observamos nos três livros foi a centralidade de autores brancos entre os textos principais e a representação majoritária de identidades brancas entre as imagens. Assim, a branquitude permanece como uma presença marcada, ao mesmo tempo em que silencia vozes e representações diferentes de si. Considerando a perspectiva bakhtiniana que orienta nossa análise, compreendemos que esta permanência refrata ideologicamente os valores dominantes nos enunciados verbais e visuais. Mesmo em um cenário social, político e educacional em movimento, os livros analisados expõem que o discurso nos livros didáticos do PNLD de 1999 não conseguiu representar a diversidade e multiplicidade da sociedade brasileira.

7.1.3 Tempo de reconhecimento e tensionamento: livros didáticos de 2008

O tempo que separa o PNLD de 1999 ao PNLD de 2008 não se reduz apenas a nove anos. A virada do século XX para o século XXI trouxe profundas alterações mundiais. No campo político brasileiro, os primeiros anos do novo século vieram acompanhados de mudança de governo, cujas propostas alinhavam-se a ações mais inclusivas e igualitárias.

A primeira década dos anos 2000 impactou fortemente a educação do país, como, por exemplo, com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), expandindo o

financiamento para toda a Educação Básica e reforçando o papel do Estado na garantia da escolarização. Impulsionado pelos movimentos sociais, o período foi marcado pela expansão e fortalecimento do debate sobre diversidade e inclusão, embasando políticas afirmativas em diversos setores. Assim, nos primeiros dias de janeiro de 2003, a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história africana e afro-brasileira na Educação Básica, foi homologada. A edição de 2008 do PNLD foi a primeira das etapas Ensino Fundamental – Anos Finais após a homologação da lei, o que significa que, pela primeira vez, a seleção de livros didáticos dessa etapa ocorreu sob as diretrizes da Lei 10.639, que previa abordagem da diversidade racial e cultural na educação. Daí a sua importância para esta pesquisa.

É nesse cronotopo, caracterizado pelo tensionamento entre políticas de diversidade e permanências estruturais nos discursos escolares, que situamos os volumes do PNLD 2008 selecionados para análise.

7.1.3.1 Tudo é linguagem – 8ª série

A coleção *Tudo é linguagem*, da editora Ática, é assinada por Ana Maria Triconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Borgatto é apresentada como pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP, co-autora do Projeto Viagem Nestlé pela Literatura, pedagoga graduada pela USP e professora de Língua Portuguesa; Bertin é mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, pós-graduada em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, co-autora do Projeto Viagem Nestlé pela Literatura, professora universitária e professora de Língua Portuguesa; Marchezi é pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP, também co-autora e coordenadora do Projeto Viagem Nestlé pela Literatura e professora de Língua Portuguesa. Na carta de apresentação endereçada aos estudantes, as autoras ressaltam o caráter interacional da comunicação e a diversidade de gêneros do discurso presentes no livro, de modo que a contribuição para a formação do leitor e produtor de textos é destacada como a maior finalidade da coleção.

O volume da oitava série analisado é a primeira edição da coleção, publicada no ano de 2006 e possui 296 páginas. Com relação à estrutura, está organizado em sete unidades, uma unidade prévia antes da primeira unidade e uma unidade suplementar após a sétima unidade, com complementação de estudos gramaticais. Cada unidade parte de

um gênero do discurso específico, apresentado na abertura, aos quais pertencem os textos selecionados para a unidade. As seções das unidades são: “Compreensão inicial”, “A construção do texto” e “A linguagem do texto”, que exploram aspectos composicionais do gênero e recursos estilísticos; “Estudo da língua”, subdividida em “Língua: usos e reflexão”, que aborda principalmente análise sintática; “Ampliação de leitura”, “Outras linguagens” e “Outros textos”, que apresentam obras de arte diversas e outras formas de expressão verbo-visuais; e “Produção textual”, que se divide em “Oral” e “Escrita”, com proposta de produção de textos orais e escritos.

A capa não apresenta imagem com representações humanas, fato que não nos proporciona estabelecer associações raciais diretas. A imagem principal, ao centro, é um espelho de mão. Dentro dele, algumas imagens formam um mosaico, com elementos variados: pedaços de azulejos portugueses, uma folha seca, palavras, formas geométricas e texturas. No fundo, predomina a cor laranja, conforme Figura 42.

Figura 42 – Capa *Tudo é linguagem* – 8ª série



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2006).

Ao pensarmos na figura do espelho, central na capa, remetemo-nos à ideia de reflexividade, identidade e representação. No espelho representado, não há o reflexo de um rosto, de um sujeito, mas sim, o preenchimento por um conjunto de imagens que

formam um mosaico. Tal composição pode sugerir que o “eu” está constituído nas diversas formas de linguagem. A ilustração não é anônima. Trata-se de uma reprodução da obra do artista alemão Kurt Schwitters, reconhecido por integrar o movimento dadaísta e por sua proposta de desestabilização das convenções estéticas e formais da arte.

A escolha dessa imagem para compor a capa do livro didático não parece fortuita: o espelho, objeto associado à identidade, à possibilidade de olhar para a imagem de si, aparece preenchido por uma colagem composta por pedaços de anúncios, palavras, padrões e texturas diversas. A obra cria um efeito de quebra de expectativa, pois ao olharmos para o espelho não vemos o reflexo de um rosto refletido. Assim, podemos interpretar que há uma construção de sentido em que a identidade se constitui em um todo composto por fragmentos de discursos justapostos, símbolos, pedaços de linguagem. É uma imagem que dialoga com o título da coleção: “Tudo é linguagem”.

O sumário do livro *Tudo é linguagem – 8ª série* apresenta 30 textos e 28 autorias. Dessas autorias, três são institucionais: *Folha de S. Paulo* (com dois textos), *Unesco* (com dois textos) e *O Estado de S. Paulo* (com um texto). Assim, 25 autorias são pessoais. Há dois textos do autor Ricardo Ramos e Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti assinam juntos um texto, conforme apresenta o Quadro 15.

Quadro 15 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Tudo é linguagem – 8ª série*

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
Gilberto Gil	Pela internet	Negra
Walcy Carrasco	A vida pelo telefone	Branca
Massin	A letra e a cidade	Branca
Paulinho da Viola	Sinal fechado	Negra
Ricardo Ramos	Circuito fechado (I), (III)	Branca
Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti	Imagem	Branca/Branca
Augusto de Campos	Fluvial pluvial	Branca
Ronaldo Azeredo	“ruaruaruasol”	Branca
Caetano Veloso	Chuva, suor e cerveja (outros textos)	Branca
Eduardo Galeano	Janela sobre a palavra (IV)	Branca
Rachel de Queiroz	Metonímia, ou vingança do enganado (Quadro I, Quadro II e Quadro III)	Branca
Moacyr Sciliar	Passe de mágica	Branca
Machado de Assis	Memórias póstumas de Brás Cubas	Negra
Carlos Queiroz Telles	Dúvidas	Branca

Carolina Costa	Para o alto e avante	Branca
Mariana Kalil	A música me salvou	Branca
Eliane Lobato	Uma brasileira tranquila	Branca
Folha de S. Paulo	Contra as armas; Não basta vetar armas	Institucional
Luiz Fernando Veríssimo	A atitude suspeita	Branca
Gianni Carta	Olhos frios	Branca
Içami Tiba	“Coleira” é necessária para alguns	Amarela
Rosely Sayão	Trocamos educação por tecnologia?	Branca
Patativa do Assaré	Vaca Estrela e Boi Fubá	Branca
O Estado de S. Paulo	Sob o domínio do pequeno irmão	Institucional
Unesco	Manifesto 2000 (elaborado por pessoas que receberam o Nobel da Paz); Carta da terra	Institucional
Oswald de Andrade	Manifesto da poesia pau-brasil	Branca
Oswaldo Montenegro	Sem mandamentos	Branca

Fonte: Elaboração da autora.

Entre as autorias pessoais, foi possível identificar a seguinte distribuição: 21 autores brancos (16 homens e cinco mulheres), três autores negros (homens) e um autor amarelo (homem). Dois dos três autores negros são cantores, o que leva essa representatividade para o lugar específico do campo musical da esfera artística e não do campo da literatura. Não há textos de mulheres negras.

Esse panorama evidencia a permanência de uma lógica de representatividade que privilegia autorias brancas, mesmo em um contexto posterior à promulgação da Lei 10.639/03, quando já se esperaria maior atenção à diversidade racial no livro didático. No Art. 26 - A da Lei, § 2º, é diretamente mencionada a importância da literatura na abordagem da temática africana e afro-brasileira: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de **Literatura** e História Brasileiras” (Brasil, 2003, grifo nosso). O critério eliminatório “Observância aos preceitos legais” cita explicitamente a Lei 10.639/03 e acrescenta que “A não-observância de qualquer um desses critérios, por parte de um livro didático, resultará em uma proposta contrária aos objetivos a que ele deveria servir, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNLD” (Brasil, 2006, p. 30). A presença de autores negros é pontual, e ainda que haja presença

de autores negros, caracteriza-se como exceção dentro de um conjunto hegemonicamente branco. Assim, o livro reafirma, pela via da autoria, a branquitude como norma silenciosa, uma presença que não é nomeada, mas que ocupa o centro artístico/intelectual/cultural do discurso escolar.

A unidade 4 do livro se dedica ao trabalho com o gênero discursivo *entrevista* e, para isso, apresenta três entrevistas selecionadas: *Para o alto e avante*, assinada por Carolina Costa com o astronauta Marcos Pontes; *A música me salvou*, escrita por Mariana Kalil com o cantor Gabriel, O Pensador; e *Uma brasileira tranquila*, de Eliane Lobato com a escritora Lygia Fagundes Telles. Um dado que nos chama a atenção é que, tanto entre os entrevistadores quanto entre os entrevistados, todos são pessoas brancas. A composição das entrevistas contempla figuras de prestígio em diferentes áreas simbólicas da sociedade: ciência, música e literatura. Ao atribuir apenas a esses sujeitos a autoridade de enunciação e de reconhecimento, o livro didático acaba por reforçar uma noção implícita de que os lugares de destaque, admiração e autoridade no Brasil são ocupados por pessoas brancas. Em um país em que a maioria de população é negra, a ausência total de entrevistados ou entrevistadores negros produz sentidos, em que a intelectualidade, o protagonismo artístico e o saber científico são domínios da branquitude. Como expõe Schucman (2014, p. 63), sobre as pessoas classificadas racialmente como brancas “[...] recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso etc.”. Lembrando Bento (2022, p. 18), muito provavelmente no processo de seleção das entrevistas para a unidade não houve uma reunião em que, em consenso, deliberou-se pela escolha de apenas entrevistadores e entrevistados brancos, mas o *pacto da branquitude* “[...] possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’”, ou seja, é um acordo não verbalizado.

As fotografias dos entrevistados reforçam a representatividade branca, pois a visualidade dos rostos brancos contribui para naturalizar um ideal de sucesso, competência e respeitabilidade racializado, como podemos observar nas Figuras 43, 44 e 45:

Figura 43 – Fotografia de Marcos Pontes



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2006, p. 122).

Figura 44 – Fotografia de Gabriel, O pensador



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2006, p. 123).

Figura 45 – Fotografia de Lygia Fagundes Telles



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2006, p. 127).

A seleção dessas entrevistas, ao excluir negros de espaços de representação simbólica, colabora para a manutenção de uma memória cultural seletiva, que invisibiliza esses sujeitos, mesmo quando a proposta pedagógica é apresentar figuras relevantes da

sociedade brasileira. As escolhas que compõem os livros didáticos são construídas por ideologias dominantes que agem silenciosamente. Camargo e Ferreira (2014, p. 175), em diálogo com Tílio (2008), ressaltam que “[...] é comum pensarmos nas ideias contidas nos livros como fatos sociais absolutos, sendo que, pelo contrário, são as informações contidas nos livros que se tornam ‘fatos’ por estarem neles contidas e exprimirem a posição do autor que as escolheu”. Ou seja, as ideologias participam da recriação da realidade material, ao mesmo tempo em que também são recriadas por ela (Volóchinov, 2017 [1929]).

A análise da unidade 7 também nos proporciona algumas reflexões sobre os discursos da branquitude no livro didático. Como nossos dados vêm nos mostrando, a branquitude está nos livros didáticos como uma norma silenciosa, naturalizada, que facilmente passa despercebida. Para explorar o trabalho com o gênero do discurso *manifesto*, o livro apresenta o folder do *Manifesto 2000*, elaborado por um grupo de pessoas que recebeu o Nobel da Paz e distribuído no Brasil pela UNESCO, conforme Figura 46. O texto propõe compromissos com a cultura da paz e da não violência, destacando valores como respeito, solidariedade, generosidade, escuta, combate aos preconceitos e violências e preservação do planeta.

Figura 46 – Folder *Manifesto 2000*

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2006, p. 200).

Na parte verbal do Manifesto não há nenhuma referência direta às questões raciais. O primeiro item, “Respeitar a vida”, propõe a defesa da vida “sem discriminação nem preconceito”. Já no segundo item, “Rejeitar a violência”, ao discriminar quais são todas as formas de violência, menciona a física, a sexual, a psicológica, a econômica e a social.

O livro didático apresenta atividades voltadas à compreensão do texto e à análise da linguagem, com foco nos sentidos expressos no *logo*, no *slogan* e nas formulações explícitas e implícitas, mas, de modo geral, não estimula os estudantes a refletirem sobre quais vidas historicamente foram desrespeitadas, deixando essa reflexão implícita. Esse esvaziamento discursivo pode ser lido como um traço do discurso da branquitude, que se

apresenta como neutro, pacificador e universal, mas que se silencia sobre as relações de dominação das quais se beneficia.

Voltamos nossa análise para as questões 1 e 2 da seção “interpretação de texto”, subseção “Compreensão inicial”, apresentadas na Figura 47:

Figura 47 – interpretação de texto da unidade 7 – *Tudo é linguagem* – 8ª série

Interpretação do texto

Compreensão inicial

 **Atividade escrita**

1 Observe o logo do Manifesto:

logo: representação visual de marca ou idéia; logomarca.



Que sentidos podemos atribuir a esse logo? Para responder, considere as formas e as cores.

2 Leia o *slogan* associado ao logo:

slogan: frase concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas e publicitárias.



a. Que idéia(s) expressa(s) pelo logo pode(m) ser confirmada(s) pelo slogan?

b. Transcreva a palavra do slogan que estimula a participação do leitor.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2006, p. 201).

A questão número 1 solicita que os estudantes observem o *logo* do Manifesto, para, em seguida, perguntar: “Que sentidos podemos atribuir a esse logo? Para responder, considere as formas e as cores”. Ou seja, é uma questão que trabalha com a leitura de um elemento visual do texto. Na figura que compõe o *logo* há duas mãos em tons diferentes, entrelaçadas. A presença de uma mão em tom escuro e outra em tom claro remete à questão racial, mesmo que não haja a presença da palavra “racismo” ou “raça” no Manifesto. Assim, a igualdade racial é sugerida pelos elementos visuais, como a cor das mãos que se tocam, em um movimento de colaboração. No entanto, sem a menção

específica sobre o racismo na parte verbal do Manifesto, a visualidade do *logo* pode também ser lida como uma tentativa de apagamento de marcadores históricos de desigualdade e violência racial. Assim, a branquitude aparece como norma silenciosa: está presente no gesto de harmonia e colaboração, mas ausente da crítica sobre seu lugar privilegiado nas relações de poder. Ao acessarmos o livro do professor, a sugestão de resposta encontrada foi a seguinte:

Mãos entrelaçadas, unidas, aperto de mãos/pessoas se ajudando. As cores diferentes que se mesclam podem representar pessoas diferentes que se unem, relações de troca, tolerância, respeito ao diferente, o que há de comum numa pessoa, etc. Prof.(a): discuta com os alunos as diversas possibilidades de leitura que a imagem possibilita (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2006, p. 201).

As sugestões de respostas no livro do professor dão indícios daquilo que se espera que os estudantes respondam, ou seja, funcionam como índices do horizonte de expectativas desejados pelo livro, além de ajudar o professor no encaminhamento das respostas. É possível perceber na orientação dada ao professor que a questão racial presente no texto imagético não é nomeada. No lugar de palavras que fazem parte de um horizonte racial de sentidos, opta-se por eufemismos como “cores diferentes”, “pessoas diferentes”. No lugar de combate ao racismo há “tolerância”, “respeito ao diferente”. As escolhas lexicais como “tolerância” e “respeito ao diferente” não são neutras, elas expressam valorações ideológicas específicas (Medviédev, 2018 [1928]) que suavizam relações estruturais de opressão. São termos que, num primeiro momento, podem ser entendidos como positivos, mas que também carregam em si a ideologia da branquitude. Como viemos discutindo, as relações raciais são constituídas na alteridade, na relação entre o eu e o outro (Bakhtin, 2017 [1986]). Em uma relação de desigualdade racial, o branco se configura como norma, portanto, como eu; enquanto o outro, aquele que se diferencia do eu-norma é o negro, que é tratado como objeto, no limite como o “ele” de quem se fala. A atividade, ao não nomear a relação racial presente no *logo*, abre margem para questionarmos: quem precisa ser tolerado? A palavra “tolerar” dá conta do movimento de combate às desigualdades sociais ou apenas mascara a questão? Quem é o diferente que precisa ser respeitado? Se há um “diferente”, há também um centro de referência, que, nas relações raciais, historicamente, socialmente e politicamente tem sido ocupado pela branquitude.

A questão número 2 pede para que os estudantes leiam o *slogan* associado ao *logo*: “A paz está em nossas mãos”. Em seguida vêm as perguntas: “a. Que ideias(s)

expressa(s) pelo logo pode(m) ser confirmada(s) pelo slogan? b. Transcreva a palavra do slogan que estimula a participação do leitor” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2006, p. 201). No livro do professor, as sugestões de respostas são as seguintes: “a. a ideia de que a união e a ajuda mútua são necessárias para se conseguir a paz” e “b. nossas” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2006, p. 201). Tanto as perguntas quanto as sugestões de respostas colocam os dois lados (no caso as duas mãos) igualmente responsáveis pelo alcance da paz. As palavras “união”, “ajuda mútua” e “nossas” são escolhas estilísticas que confirmam e reforçam isso. Assim, as atividades inclinam-se para o apagamento da alteridade assimétrica e da responsabilidade da branquitude pela existência e subsistência de um sistema que a favorece. Ao mobilizar um discurso de paz aparentemente inclusivo, opera discursivamente para a manutenção da branquitude como centro normativo, deslocando a responsabilidade histórica para um campo de mútua colaboração, que esvazia a dimensão estrutural do racismo e impede a construção de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais.

Diante do exposto, observamos que as atividades da unidade 4, aqui selecionadas para análise, deixaram a oportunidade de contemplar um dos critérios classificatórios do Edital do PNLD de 2008, mais especificamente no item 5, que tratava da abordagem da temática das relações étnico-raciais, do preconceito e da discriminação racial e da violência correlata, visando a construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (Brasil, 2005, p. 32), já que para enfrentar o racismo é preciso nomeá-lo.

O volume *Tudo é linguagem – 8ª série* apresenta várias ilustrações, em estilo caricatural, que acompanham os textos verbais. As ilustrações são bem diversas quando representam humanos, fato que não encontramos em livros anteriormente analisados, como exemplificamos na Figura 48, a seguir:

Figura 48 – Imagens ilustrativas – *Tudo é linguagem* – 8ª série

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2006, p. 197).

Retomamos a informação de que o PNLD de 2008 é o primeiro da etapa Ensino Fundamental – Anos Finais após a homologação da Lei 10.639/03. O volume *Tudo é linguagem* – 8ª série responde aos critérios avaliativos do Edital do PNLD 2008, como já abordamos na Seção 4, pois não identificamos a veiculação de preconceitos; e favorece o diálogo e o respeito à convivência (Brasil, 2005, p. 29), além de promover positivamente a imagem (mesmo que em ilustrações predominantemente cartunescas) de afrodescendentes (Brasil, 2005, p. 32). Entretanto, ainda mantém a hegemonia da branquitude entre as autorias de seus textos apresentados no sumário para as atividades de leitura e trata genericamente a questão do preconceito racial, sem nomeação ou reflexão crítica direta. Ou seja, a branquitude possui artimanhas discursivas.

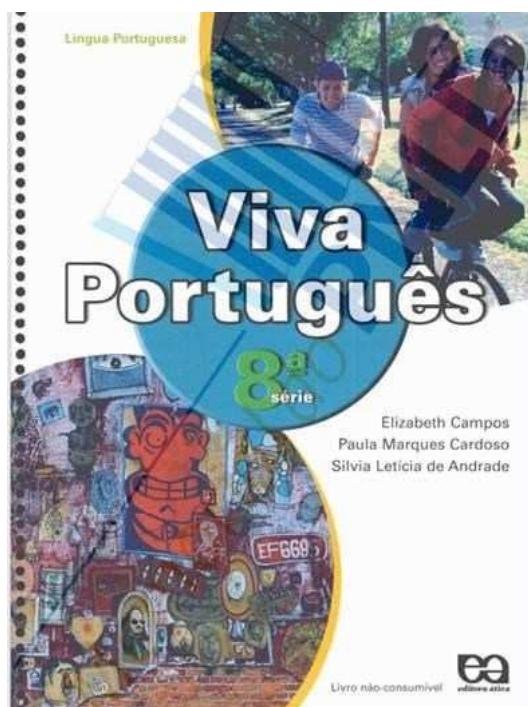
7.1.3.2 *Viva português* – 8ª série

A coleção *Viva português*, da editora Ática, é de autoria de Elisabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade. Campos é apresentada como graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira – SP, licenciada em Pedagogia pela faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira e professora da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Cardoso é graduada em Letras pela Universidade Mackenzie – SP, mestra em Língua Portuguesa pela PUC-SP e professora da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Andrade é graduada em Letras pela Universidade de São Paulo e professora da rede particular de ensino da cidade

de São Paulo. Na carta de apresentação, as autoras destacam que a seleção dos textos foi realizada em fontes variadas, visando assuntos do interesse dos adolescentes, a fim de ajudá-los a conhecer diversas linguagens e a pensar sobre questões da vida.

O volume da oitava série analisado é a primeira edição da coleção didática, publicado em 2006, com 280 páginas. Divide-se em quatro unidades, nomeadas por temas diferentes. Na abertura das unidades há um quadro para que os estudantes possam avaliar o aprendizado ao longo dos capítulos. Cada unidade divide-se em dois capítulos e cada capítulo apresenta dois textos. As seções dos capítulos são: “Antes de ler”, que abre o capítulo com imagens e perguntas para serem respondidas coletivamente antes da leitura do texto; “Interpretação escrita”, com atividades de interpretação do texto; “Conhecimentos linguísticos”, com atividades, conteúdos gramaticais e exercícios de fixação; “Ortografia e outras questões”, com abordagem de aspectos ortográficos, principalmente; e “Produção de texto”, que apresenta atividades, orientações e propostas de produção textual escrita. No encerramento das unidades, a seção “Aproveite para...” traz sugestões de livros e filmes.

A capa apresenta dois planos visuais distintos, como é possível observar na Figura 49. Na parte superior direita, traz uma fotografia com três adolescentes sorrindo, dois meninos e uma menina, em um espaço público, arborizado e ensolarado. Dois deles visivelmente estão em uma bicicleta, enquanto o outro os acompanha atrás. Os três são pessoas brancas. É uma imagem que remete à diversão, ao lazer e à juventude.

Figura 49 – Capa *Viva português – 8ª série*

Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2006).

Na parte inferior, à esquerda, há uma imagem de um muro grafitado, com diversas colagens que criam referências visuais da cultura urbana. A imagem sugere uma estética da diversidade, onde dialogam diferentes linguagens e formas de expressão. É possível observarmos que as escolhas visuais que remetem à diversidade não se mantêm em relação à diversidade racial, já que os três adolescentes retratados são brancos. Há diversidade como estilo artístico e de ocupação urbana, mas não como corpo.

O sumário do livro *Viva português – 8ª série* apresenta 16 textos e 13 autorias, já que há três autores com dois textos (Gilles Massardier, Moacyr Scliar e João do Rio). São 11 autorias pessoais e duas institucionais (*Revista MTV* e *Revista Vida Simples*).

Quadro 16 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida - *Viva português – 8ª série*

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
Gilles Massardier	O coração comido – parte I e II	Branco
Moacyr Scliar	Conspiração / O peso do estereótipo	Branco
Ivanir Calado	Não é por inveja	Branco
Ignácio de Loyola Brandão	O homem que resolveu contar apenas mentiras	Branco
Ivan Ângelo	Talismã	Branco

João do Rio	O homem de cabeça de papelão – parte I e II	Negro
Gilberto Dimenstein	A epidemia da beleza	Branco
Revista MTV	Inteligência é fundamental	Institucional
Revista Vida Simples	Não é o que você vê	Institucional
Frei Betto	Indigência sexual e afetiva	Branco
Paulo César Vasconcellos	Coro que não se deve ouvir	Negro
Otto Lara Resende	Vista cansada	Branco
Vinícius de Moraes	O amor por entre o verde	Branco

Fonte: Elaboração da autora.

Entre as autorias pessoais, foi possível identificar a seguinte distribuição: nove autores brancos (homens) e dois autores negros (homens). Os dois autores negros são de contextos históricos e seus textos também são de gêneros distintos: João do Rio é da esfera literária carioca do final do século XIX e início do século XX; Paulo César Vasconcellos é jornalista esportivo contemporâneo. Isso mostra que a baixa representatividade de autores negros no livro didático não decorre da ausência de diversidade de gêneros de produções intelectuais negras, mas sim de uma escolha editorial que seleciona quais nomes, textos, rostos e corpos devem compor o repertório do material didático. Há e sempre houve, inclusive no cronotopo desta pesquisa (1985 – 2024), produções de escritores, cronistas, jornalistas e intelectuais negros e negras no Brasil, de diferentes estilos e épocas, que poderiam integrar o livro didático. Portanto, a presença minoritária de autores negros deve ser compreendida como um movimento de manutenção da branquitude como centro enunciativo legítimo na esfera escolar, o que reforça desigualdades históricas de representação, inclusive no que se refere à cultura letrada dominante.

Esses dados evidenciam um padrão recorrente nas curadorias dos textos principais dos livros didáticos até aqui analisados: a predominância de autores brancos, principalmente homens, contribuindo para a manutenção de um cânone que pouco representa a diversidade racial e de gênero da população brasileira. Mesmo depois de cinco anos de homologação da Lei 10.639/03, a branquitude se reafirma como lugar privilegiado de enunciação, enquanto as vozes negras, embora já presentes, apareçam em número reduzido e ainda em desequilíbrio com a composição demográfica do país.

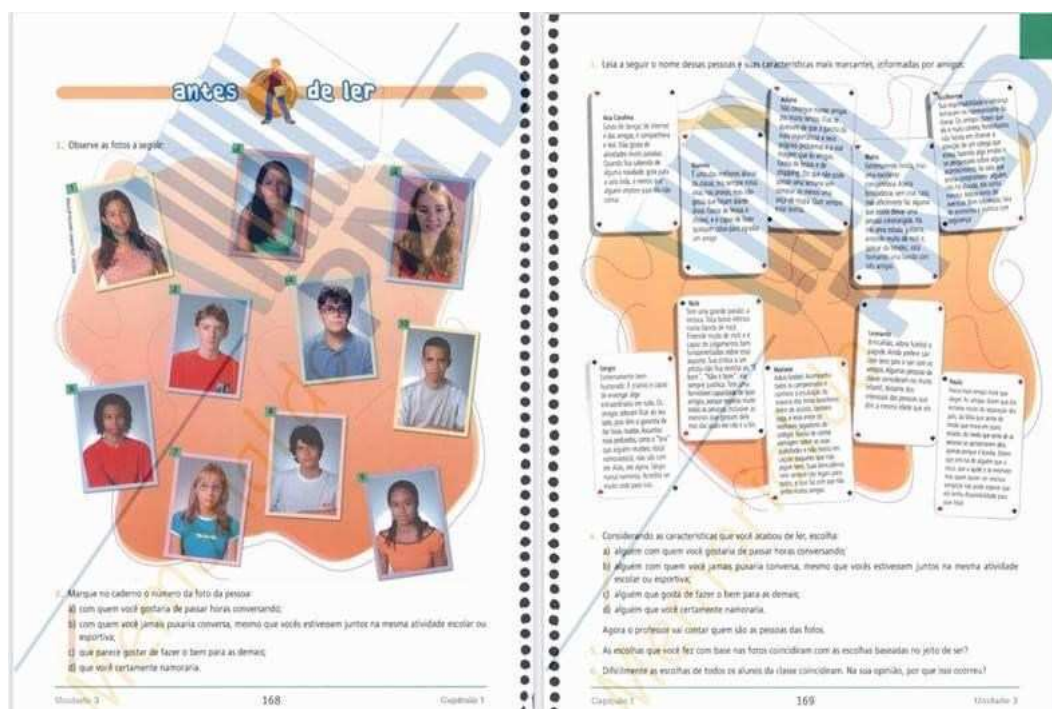
Também chama a atenção o fato de não haver no sumário textos de autoras mulheres (brancas e negras), mesmo o livro sendo escrito por três mulheres e mesmo com a necessária observância do Edital do PNLD 2008, que dentre seus critérios de avaliação,

no que se refere à construção de uma sociedade cidadã, indicar a necessidade de promoção positiva da imagem da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, de modo a reforçar sua visibilidade (Brasil, 2005, p. 32). Os textos destacados no sumário do livro didático de Língua Portuguesa são um espaço que promove a visibilidade dos autores, de modo que a ausência de autorias femininas não é apenas um dado quantitativo, mas um enunciado ideológico que refrata valores sociais, produzindo sentidos sobre quem pode ocupar o lugar de referência intelectual e cultural. Nesse caso, o silêncio responde à presença discursiva hegemônica masculina e branca.

A unidade 3 traz como tema “A beleza de todos nós”, uma temática que faz parte do universo juvenil: a construção de estereótipos e de padrões de beleza. O texto 1, *Inteligência é fundamental*, publicado em setembro de 2005 na *Revista MTV*, explora os dados do *Dossiê Universo Jovem*, que apresenta os resultados de uma pesquisa realizada pela MTV com brasileiros de 15 a 30 anos, com o objetivo de identificar tendências e entender comportamentos. De acordo com o texto da unidade, dentre os resultados, 60% dos entrevistados acreditam que pessoas bonitas têm mais oportunidades na vida. Além disso, traz depoimentos de jovens que afirmam que o fato de serem considerados bonitos é uma vantagem social. As atividades de interpretação escrita do texto, no entanto, não exploram a construção social e histórica do estereótipo de beleza, o que implicitamente reafirma que há pessoas mais bonitas que outras.

O padrão de beleza loiro, cabelo liso e olhos azuis foi por anos hegemônico, de modo que reverbera até os dias atuais. Na primeira década do século XXI, ainda era comum espaços midiáticos e publicitários serem majoritariamente ocupados por pessoas brancas. O foco das atividades recai sobre a dicotomia inteligência x beleza, já que uma das perguntas da pesquisa mencionada recai sobre a aceitação em trocar 25% de inteligência por 25% de beleza. As atividades de leitura, ao silenciar o questionamento sobre como o padrão de beleza é construído, acabam por reforçar esse padrão.

Antes de apresentar o texto 2 da unidade, o livro apresenta uma atividade que demanda mediação criteriosa pelo professor em sala de aula, como mostraremos a seguir:

Figura 50 – Antes de ler – unidade 3 – *Viva português – 8ª série*

Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2006, p. 168-169).

A atividade presente nas páginas 168 e 169 do volume *Viva Português - 8ª série*, apresentada na Figura 50, propõe uma reflexão sobre padrões de beleza e relações interpessoais. Inicialmente, solicita que os estudantes escolham, com base em fotografias de adolescentes, com quem gostariam de conversar, com quem jamais puxariam conversa, quem parece fazer o bem aos outros e quem certamente namorariam. Em seguida, apresentam-se descrições da personalidade desses jovens, a fim de que os estudantes reavaliem suas escolhas. Embora, à primeira vista, a proposta pareça valorizar a reflexão crítica sobre julgamentos precipitados e estereótipos, ela parte justamente de um dispositivo que os aciona: a imagem. Nilma Lino Gomes, em *O Movimento Negro educador*, ao abordar as ações ligadas à questão racial brasileira no processo de regulação e emancipação sociorracial, destaca a *estética negra*. A autora expõe o processo da experiência estética como uma construção social, decorrente de um processo histórico e político. Nas suas palavras:

[...] poder-se-ia se pensar que a construção cultural da beleza apresenta como principal característica o fato de ser inclusiva. De fato, ela pode servir de critério para a aproximação e afirmação de um “nós” em relação a um “outro”. Porém, quando a ideia de beleza é construída por um grupo, num contexto de dominação ou de diferenciação cultural, ela pode servir não só de marca distintiva como também discriminatória. Em nome da ausência de beleza pode-se excluir e segregar. Nesse caso, a beleza é usada como referência para a criação do seu oposto: a feiura. E, ao eleger a feiura como aquilo que está fora do que atinge positivamente nosso campo sensorial, pode-se usar uma

determinada concepção de beleza como hegemônica e hierarquizar pessoas, grupos, povos, raças e etnias. A feiura é uma construção cultural que atua como oposto da beleza. Ambas dizem respeito à relação exclusão/inclusão (Gomes, 2017, p. 109-110).

Assim, a construção da atividade pode ser considerada controversa, pois, ao ativar julgamentos sociais baseados em aparência e características físicas, pode instigar os estudantes a reforçarem padrões normativos de beleza e branquitude e, inclusive, praticarem racismo. Por isso, é uma atividade que necessita de uma mediação criteriosa do professor, pois sem reflexão crítica adequada, o que é para ser desconstruído pode ser reforçado e proporcionar uma situação constrangedora para os estudantes que possuem características físicas semelhantes àqueles cujas figuras não será atribuído o sentido de que pareçam fazer o bem, com quem não namorariam ou não gostariam de conversar.

Entre os dez adolescentes retratados, há apenas dois negros, um menino e uma menina. Ainda que o exercício posterior convide à revisão de julgamentos, a valoração das imagens já foi realizada, dando abertura para possível reprodução de preconceitos e estereótipos raciais em sala de aula.

Na página 176, a última atividade da seção “Interpretação escrita” do texto *Não é o que se vê*, retoma a atividade da seção “Antes de ler” da seguinte forma:

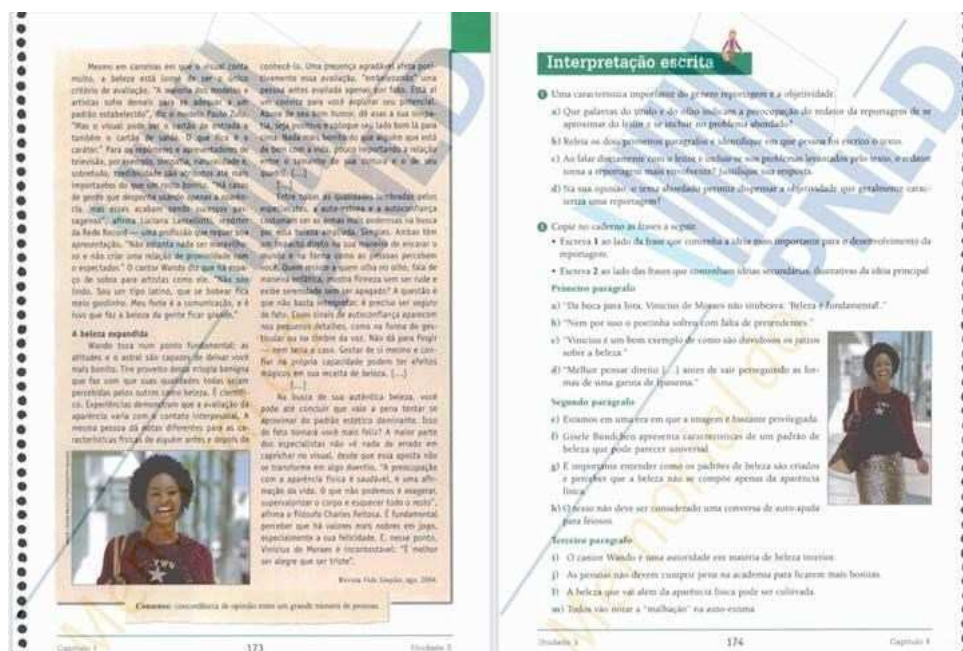
11. Na seção *Antes de ler*, você constatou que houve poucas coincidências entre as escolhas das pessoas pelas imagens e pelas características de personalidade. Na reportagem lida, o autor cita pesquisas que explicam esse fato. Anote no caderno o trecho que faz referência a essas pesquisas (Campos; Cardoso; Andrade, 2006, p. 176).

Ou seja, a questão afirma (e as autoras do livro presumem) que os estudantes constatariam que houve poucas coincidências na relação entre as escolhas das pessoas pelas imagens e pelas características de personalidade, revelando que esta é a previsão e o objetivo da atividade. É importante destacar que a descrição da personalidade do garoto negro traz características como responsabilidade, liderança, honestidade, interesse em política e economia. A garota negra é uma das melhores alunas da sala e possui notas altas, gosta de festas e *shows* e é muito amiga. Então, mesmo sem tocar em nenhum momento explicitamente sobre a questão racial relacionada ao padrão de beleza, inteligência e moralidade, a atividade expõe (e talvez reafirme, já que não nomeia) o racismo.

Logo após a atividade anteriormente analisada, o livro apresenta o texto 2 *Não é o que você vê*, de autoria de Rogério Schlegel, publicado em agosto de 2004 na revista *Vida Simples*. O autor discute a noção de beleza, defendendo que ela não se reduz à aparência física e nem a padrões universais impostos pela sociedade. Partindo de exemplos como Vinícius de Moraes e referências a filósofos como Hegel e Charles Feitosa, argumenta que a beleza é uma construção cultural, sujeita a valores históricos e sociais, e que se expande para além do corpo: inclui atitudes, carisma, simpatia, autoestima e autenticidade.

A seção “Interpretação escrita”, relativa ao texto, apresenta um conjunto de atividades cujas primeiras questões propõem a identificação de elementos estruturais do gênero jornalístico do texto lido, buscando identificar o posicionamento do locutor e as formas como a linguagem do texto pode produzir sentidos no leitor. De modo geral, as atividades focam nos mecanismos de argumentação e de construção do texto, sem nomear os atravessamentos de raça, gênero e classe que envolvem o tema abordado, relacionado aos padrões hegemônicos de beleza. Ao não tensionar os discursos que naturalizam a centralidade da branquitude nos ideais de beleza, o livro silencia violências simbólicas vividas por pessoas negras e, mesmo sutilmente, reforça a força normatizadora da branquitude.

Um ponto que merece relevância analítica é que a ilustração que acompanha o texto é de uma mulher negra, na seção do texto intitulada “A beleza expandida”, como exposto na Figura 51:

Figura 51 – Texto 2 e interpretação escrita – unidade 3 – *Viva português – 8ª série*

Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2006, p. 173-174).

Trata-se da imagem de uma mulher negra, sorridente, com roupas joviais e estilosas, em um ambiente que pode ser um saguão de uma universidade, hotel ou empresa. A escolha de uma mulher negra para ilustrar uma seção do texto em que o autor aborda que a avaliação da aparência pode variar com o contato interpessoal não é isenta de atravessamento ideológico. O texto diz que uma presença agradável, o bom humor e a simpatia afetam a avaliação sobre a beleza de uma pessoa, assim como a autoestima e a confiança são ampliadores de beleza. Dessa forma, a figura da mulher negra nesse contexto estabelece uma relação de sentido que associa a sua imagem à possibilidade de alteração na percepção de sua aparência física por meio de qualidades subjetivas, caso as tenha. Nesse caso, o livro aparentemente contempla os critérios de avaliação do Edital do PNLD, que mencionam a promoção positiva da imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões, espaços de poder (Brasil, 2005, p. 32). Entretanto, uma leitura mais atenta, que estabeleça relação entre o texto verbal e o visual, pode demonstrar justamente o contrário: a mulher negra, não valorada como bonita pela sociedade, pode expandir sua beleza ao demonstrar características como bom humor e simpatia.

A unidade 4 apresenta como tema "Diferentes olhares". O texto 2 do capítulo 1, *Coro que não se deve ouvir*, é de Paulo César Vasconcellos. Trata-se de um artigo assinado sobre racismo nos estádios de futebol, publicado em março de 2005, na revista

Raça Brasil. Dentre os volumes das coleções didáticas selecionadas para esta pesquisa, este é um dos poucos que aborda explicitamente a temática do racismo, o que, dado o seu cronotopo, provavelmente é uma reverberação discursiva da Lei 10.639 e das alterações nos critérios avaliativos do PNLD. A Figura 52 apresenta o texto verbal e imagético.

Figura 52 – Antes de ler – unidade 4 – *Viva português* – 8ª série



Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2006, p. 232-233).

Paulo César Vasconcellos é um jornalista esportivo brasileiro negro, que em vários de seus textos e entrevistas toca na questão do racismo no meio esportivo e que se posiciona com autoridade sobre o tema. Ao trazer para o livro didático o texto *Coro que não se deve ouvir*, percebemos um movimento de promoção de debate sobre racismo nos estádios e de ênfase na denúncia de práticas discriminatórias vivenciadas por jogadores negros. O artigo parte de um caso concreto, envolvendo o jogador Roberto Carlos, ocorrido à época da publicação do artigo. Ao longo do texto a discussão é ampliada para o racismo presente na sociedade europeia, onde o jogador sofreu racismo durante uma partida de futebol. As atividades da seção “Interpretação escrita” sucedem o texto, como mostra a Figura 53:

Figura 53 – interpretação escrita – unidade 4 – *Viva português* – 8ª série

Interpretação escrita

1. No artigo, fica clara a crítica dirigida ao grupo de torcedores europeus. No caderno, destaque a atitude que provoca a crítica.

2. Leia o início do artigo e responda: Por que o articulista acha bom que os europeus levem o racismo aos estádios?

3. Como forma de mostrar sua indignação, Paulo César Vasconcellos emprega diversas expressões para qualificar a atitude dos torcedores: o preconceito e a intolerância em geral. No caderno, faça um levantamento de todas essas expressões, distribuindo-as num quadro como este:

Expressões usadas para qualificar os torcedores e sua atitude racista	Expressões usadas para qualificar o preconceito	Expressões usadas para qualificar o comportamento humano

4. Agora, faça um levantamento das referências usadas para qualificar o jogador Roberto Carlos.

5. No caderno, destaque o trecho em que o articulista faz referência aos negros.

6. Breve o conjunto de características atribuídas aos torcedores europeus, a Roberto Carlos e aos negros.

a) Que características as palavras atribuídas aos torcedores europeus destacam?

b) Que características as palavras atribuídas a Roberto Carlos destacam?

c) Que características as palavras atribuídas aos negros destacam?

7. O articulista não usa argumentos de autoridade (dependentes de especialistas, resultados de pesquisas, etc.), mas envolve o leitor adotando os recursos usados pelos próprios torcedores europeus. Com base nas respostas anteriores, responda no caderno:

a) O título do texto é "Certo que não se deve ouvir". Que certo não deve ser ouvido?

b) O texto termina com a frase "Todos devem gritar". O que todos devem gritar? Compare sua resposta com uma frase do texto.

Exercício de interpretação

e) Explique em que medida a frase "Todos devem gritar" adota o mesmo recurso usado pelos torcedores europeus para ofender os jogadores negros.

f) Para tornar clara sua indignação, o autor emprega expressões que relacionam as atitudes preconceituosas à barbárie, à idiotice, à pobreza intelectual, enfim, à falta de inteligência. Em que medida esse recurso se assemelha aos recursos usados pelos torcedores?

g) Responder a uma ofensa com outra ofensa normalmente só serve para alimentar os ódios. Na sua opinião, o que diferenciaria as ofensas feitas pelos torcedores das ofensas de Paulo César?

h) Ao chamar os jogadores negros de "macacos", os torcedores catiunges sugerem que são uma raça superior. De que modo Paulo César, em seu texto, responde a essa ofensa?

As palavras podem ser empregadas com sentido diferente daquele que têm normalmente. Para intensificar uma ideia, suavizá-la ou torná-la mais clara e expressiva, o autor de um texto pode criar novas associações e comparações com outras palavras, pode usar **figuras de linguagem**. O texto em estudo empregou três recursos diferentes de expressão de uma ideia: a metáfora, a metonímia e a hipérbole.

Metáfora

Quando dois elementos (que podem ser objetos, sentimentos, seres, lugares) têm características comuns e transferimos o sentido de um deles para o outro sem usar uma expressão comparativa (**como, que nem, etc.**), temos a ocorrência de **metáfora**. Neste trecho há uma metáfora:

Ainda bem que alguns torcedores europeus levam aos estádios o racismo que os alimenta nas refeições, nas orações feitas todas as noites antes de dormir e na literatura consumida nos porões que frequentam, distorções de doutrinas, para enfeitar de explícita intolerância.

Porão

Parte da casa entre o solo e o subsolo do primeiro pavimento onde se guardam objetos que não estão em uso ou que não devem ser vistos.

Sentido transferido para casa, o termo com o qual se relaciona

Interpretação possível

O racismo é alimentado às escondidas nas casas de certos torcedores europeus.

Para interpretar essa metáfora, basta verificar as características de um porão, transferi-las para o termo com o qual é comparado (**casa**) e em seguida relacioná-las ao contexto.

8. Copie o esquema no caderno e complete-o, segundo o exemplo mostrado acima:

Classifica o **tumor maligno** de uma doença antiga e necessita de tratamento diário.

Tumor maligno

Sentido transferido para preconceito

Interpretação possível

O racismo é alimentado às escondidas nas casas de certos torcedores europeus.

Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2006, p. 234-235).

As atividades reforçam a proposta do texto de lançar luz sobre a questão do racismo, como na questão de número 2, em que os estudantes devem encontrar o porquê de o articulista achar bom que os europeus levassem o racismo aos estádios. A organização das perguntas proporciona uma leitura detalhada e crítica, solicitando aos estudantes a reflexão sobre os efeitos de sentido das palavras usadas para ofender e sobre as palavras que Vasconcellos usa no seu contra-discurso.

Com relação às ilustrações, há a figura de uma mulher negra na seção, acompanhada de uma nota informativa em que são trazidos dados do IBGE sobre os números da população negra brasileira.

De modo geral, essa unidade apresenta um avanço importante no enfrentamento do racismo, especialmente ao trazer o olhar apreciativo e o discurso de um autor negro, que não se utiliza de eufemismos para abordar a questão e para se posicionar. Considerando o cronotopo de produção do livro didático, o ano de 2006, essa abordagem pode ser interpretada como uma reverberação das transformações propostas pelas leis de inserção da temática racial na escola e pelas diretrizes do PNLD no período pós-Lei 10.639/03.

Em resumo, a análise do livro *Viva Português - 8ª série* demonstra que neste importante período para o escopo desta pesquisa, com a primeira edição do PNLD voltado à etapa Ensino Fundamental – Anos Finais após a homologação da Lei 10.639/03, é possível perceber movimentos de abertura à diversidade e reafirmação de lógicas normativas. A presença pontual de autores negros e de imagens racialmente diversas não é suficiente para deslocar o eixo autoral que sustenta a branquitude como modelo universal de humanidade, intelectualidade e pertencimento. Algumas escolhas pedagógicas nas atividades, como a proposta de questionar o julgamento de adolescentes por aparência, expressam armadilhas discursivas que, com a intenção da crítica, podem reforçar ainda mais hierarquias raciais. Por outro lado, a presença de um artigo assinado por um autor negro sobre o racismo nos estádios de futebol mostra-se como uma possibilidade de ação efetiva, já que dá lugar à enunciação negra na arena discursiva no livro didático, fato pouco presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

7.1.3.3 *Linguagem nova – 8ª série*

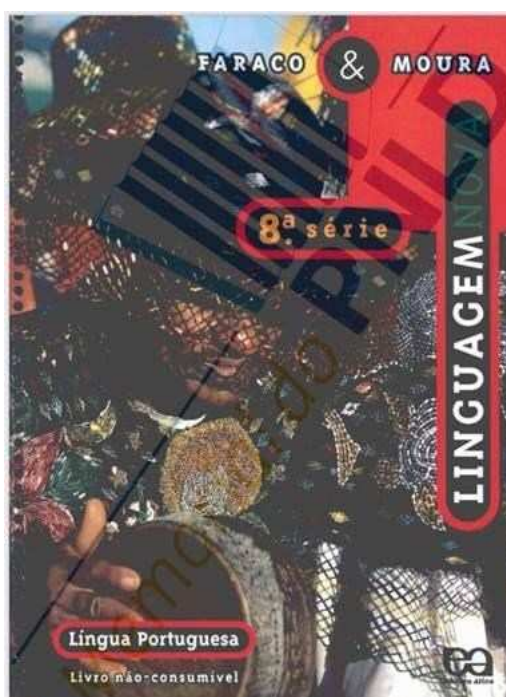
A coleção *Linguagem nova*, da editora Ática, é de autoria de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura. Faraco é apresentado como licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo e ex-professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Moura é licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo e ex-professor do Ensino Fundamental, do ensino médio e do ensino superior. Na carta de apresentação, os autores destacam a variedade de textos de gêneros do discurso presentes no livro, selecionados de diferentes esferas, com o objetivo de ajudar os estudantes a estarem aptos para enfrentar as mudanças do mundo.

O volume da oitava série analisado é a décima sexta edição da coleção, publicado em 2006, com 288 páginas. O livro está organizado em quatro projetos, que são conjuntos de atividades a serem desenvolvidas ao longo das unidades. As 14 unidades são divididas nas seguintes seções: “Epígrafe” e “Ponto de partida”, que introduzem o tema da unidade a partir da leitura de uma imagem; “Texto 1”, que apresenta o texto principal da unidade; “Estudo do texto” e “Vocabulário”, com atividades de compreensão do texto; “Texto 2” e “Texto 3”, que objetivam ampliar as possibilidades de leitura; “Gramática textual”, que propõe a análise da estrutura dos textos lidos; “Ponto de vista”, com debate dos temas dos textos lidos; “Produção oral”, que traz atividades que se voltam para a compreensão dos

recursos da língua falada; “Reflexão sobre a língua”, que aborda conceitos gramaticais e linguísticos; “Produção escrita”, com apresentação da proposta de produção textual. As unidades são encerradas com um texto humorístico, na seção “Divirta-se”, e com sugestões de atividades complementares.

A capa do livro chama a atenção por trazer a imagem de uma pessoa negra como elemento visual principal. Trata-se de uma figura aparentemente masculina, vestida com um traje bordado e segurando um instrumento de percussão, remetendo a manifestações da cultura popular brasileira de matriz africana, como é possível observar na Figura 54:

Figura 54 – Capa *Linguagem nova – 8ª série*



Fonte: Faraco; Moura (2006).

A escolha da imagem pode representar um deslocamento da predominância da branquitude nas imagens das capas, em consonância com as mudanças oriundas dos critérios avaliativos dos editais e guias do PNLD e das leis de inserção da temática racial na educação. É uma presença destacada, cujo rosto negro encontra-se centralizado, em primeiro plano. Os elementos verbais, como nome dos autores, série, nome do livro e indicação de exemplar manual do professor localizam-se nas extremidades, em fontes pequenas.

O sumário do livro *Linguagem nova – 8ª série* apresenta 35 textos e 39 autorias. Há quatro textos com mais de um autor e um autor com dois textos (Carlos Drummond

de Andrade). Dentre as autorias, 37 são pessoais e duas são institucionais (site *Com ciência e ECA*).

Quadro 17 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Linguagem nova – 8ª série*

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
Paulo Leminski	Meus amigos	Branca
Milton Nascimento e Fernando Brant	Canção da América	Negra e Branca
Esopo	Os viajantes e a ursa	Branca (clássico grego)
Paul Eluard	Liberdade	Branca
Walt Whitman	Texto	Branca
Thiago de Mello	Para repartir com todos	Branca
Silvio Gallo	Participação: palavra de ordem	Branca
Beto Guedes e Ronaldo Bastos	O sal da Terra	Branca/Branca
Luís Vaz de Camões	Amor é fogo que arde	Branca
Marcelo Bonfá e Dado Villa-Lobos	Monte Castelo	Branca/ Branca
Djavan	Pétala	Negra
Apóstolo Paulo	Primeira carta aos coríntios	?
Jostein Gaarder	O mito da caverna	Branca
Carlos Drummond de Andrade	Verdade / O que dizem as camisetas	Branca
William J. Bennett	Os cegos e o elefante	Branca
Joaquim de Carvalho	Os filhos de ninguém	Branca
Estatuto da Criança e do Adolescente	Fragmentos	Institucional
Roberto Pompeu de Toledo	Saudade do telezinho	Branca
Ciro Marcondes	Programas de auditório	Branca
Dad Squarisi	Não compliquem o nosso idioma	Branca
Site Com Ciência	Línguas são assunto de Estado	Institucional
Frei Betto	Vida sim, drogas não!	Branca
Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto	Comida	Branca/Branca/Branca
Machado de Assis	A cartomante	Negra
Isaias Raw	Em defesa da razão	Branca
José Tadeu Arantes	Em defesa da humanidade	Branca
Dias Gomes	O pagador de promessas	Branca
Gianfrancesco Guarnieri	Eles não usam black-tie	Branca

Luis Francisco Carvalho Filho	Caverinha	Branca
Fernando Sabino	Lugar-comum	Branca
Fernando de Barros	Os clássicos rebeldes	Branca
Lídia R. Aratangy	Diário	Branca
Caetano Veloso	Avarandado	Branca
Paulo Mendes Campos	Achando o amor	Branca

Fonte: Elaboração da autora.

Entre as autorias pessoais, foi possível identificar a seguinte distribuição: 33 autores brancos (31 homens e duas mulheres), três autores negros (homens). Optamos por não inferir a racialidade do autor bíblico, Apóstolo Paulo. Não há textos de mulheres negras.

Esses dados evidenciam, mais uma vez, a predominância de autorias brancas masculinas na seleção dos textos para as aulas de leitura, revelando um desequilíbrio importante na representatividade de raça e gênero. Considerando que são 35 textos, um número maior do que os livros didáticos analisados vêm apresentando, a discrepância na diversidade de autorias se torna mais evidente.

A unidade 6 do volume *Linguagem nova - 8ª série* apresenta um conjunto de textos e atividades que tematizam a orfandade e a institucionalização de crianças, abordando questões de vulnerabilidade social, abandono e adoção. O texto jornalístico de Joaquim de Carvalho, *Os filhos de ninguém*, é parte de uma matéria para um número especial da revista *Veja*, publicada em 25 de dezembro de 1996, que combina histórias individuais com dados oficiais e análises de especialistas sobre as causas do abandono, as condições dos orfanatos e as dificuldades de adoção. A escolha do texto como eixo da unidade aponta para a abordagem de temas socialmente relevantes na esfera escolar. O texto verbal e as imagens encontram-se nas Figuras 55 e 56, a seguir:

Figura 55 – Texto 1 – unidade 6 – *Linguagem nova* – 8ª série

TEXTO 1

Vamos ler um texto que apresenta relação bastante significativa com o desenho analisado. Foi escrito de uma mãe fora pelo pintorista Joaquim de Carvalho e pelos repórteres Maria Luquet, Altair Trury e Tuli Furtado para um número especial da revista *Vieja*.

Os filhos de ninguém
Joaquim de Carvalho

M. S. M., de 3 anos, não se cansa de escutar elogios do tipo: "Que criança bonitinha". Mas ela quer muito mais do que isso. No fim de semana passado, ela pensaria todo o abrigo em que mora, em São Paulo, pilotando a bicicleta que acabou de ganhar. M. S. M. é uma daquelas crianças que o jargão dos assistentes sociais classifica de "institucionalizada". M. é uma órfã. Ao nascer, ela foi abandonada pela mãe, também órfã. M. ainda tem dificuldade para falar, mas dá um jeito de dizer que quer uma família sozinha — e é urgente. Ao ver um adulto, ela se acurba, faz graça, prende e solta os cabelos. Se tem lápis e papel por perto, faz desenhos caprichados. Para alguns, pode até que lhe deem comida na boca. Com um pouco mais de conversa, pergunta-se o interlocutor vai levá-la dali. M. tem uma família interessada na sua adoção. Pode ser que dêse o orfão. Pode ser que comece esquecer que aprendeu a fazer lápis antes mesmo de aprender a andar.



Segundo estimativa da Secretaria de Assistência Social, órgão do Ministério da Previdência, existem no Brasil cerca de 200 000 acuridos e meritos abandonados, dos quais 195 000 estão em entidades de acolhimento, públicas ou privadas. Dentre as que estão em orfanatos, a maioria, 130 000, tem mais de 6 anos e menos de 14. Os demais, 75 000 crianças, têm menos de 6 anos de idade. Chamados em geral de orfanatos, o que morge há nesses abrigos são crianças órfãs. A maioria são meritos e meritos expelidos da família pela miséria material e pela violência doméstica — um levantamento realizado nos orfanatos de Belo Horizonte revelou que 15% são filhos de mães que trabalham fora e moram nos empregos, 18% são filhos de pais sem-casa e 7% vêm de famílias pauperizadas, que não podem garantir o sustento da prole. Quase porcentagem para os abrigos por ter sido vítimas de violência praticada por suas próprias famílias. So 14% vão para essas instituições por morte ou abandono do pai, ou da mãe.

L. C. M., que passou cinco de seus 14 anos na Unidade Ruyton Duarte, no Rio de Janeiro, dista o trauma de ter sido abandonada pelos pais imaginando como seria uma nova mãe. Em tempo de sociedades globalizadas, ele, que assiste à TV todos os dias, estabelece seus critérios sobre a mãe ideal. "Ela tem de ser francesa e loira". Mas por que francesa? "Porque na França tem neve". L. sente saudade da mãe de carne e osso, negra como ele, mas prefere que ela não esteja por perto. "Não quero que minha mãe pense aqui: ela me bate, faz o que quer, e eu prefiro outra". Calculando os tempos verbais, L. fala como se a mãe francesa estivesse por perto. "Ela gosta de abraçar a mãe que eu ainda vou ter", afirma. A mãe de L. é um prédio imponente, capião construído ainda no tempo do império, com cômodos amplos. Tudo organizado e limpo. E também um tanto frio, apesar das boas intenções das que nele trabalham.

Nos grandes orfanatos, tirando o sapato do pé, tudo é coletivo. Ruído, brinquedo, toalha, sabonete, xampu — quando há —, lanchão e coquetel pertencem a todos. "Estimulamos o espírito de grupo para facilitar a adaptação das crianças no caso de uma adoção", explica o



Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2006, p. 92-93).

Figura 56 – Continuação texto 1 – unidade 6 – *Linguagem nova* – 8ª série

pai-de Clodoveo Piazza, diretor da Organização do Auxílio Fraternal, de Salvador. No Sampaio Viana, em São Paulo, um dos maiores orfanatos brasileiros, com 350 internos, só se admite como obra particular aquilo que couber num saco plástico de 3 quilos, que as crianças prendem no espalho da cama. No caso das roupas, trocadas diariamente, nem há a escolha e a educação de placidez. Não há sequer um espaço privativo em armários. "As crianças exigem os sapatos com muita bem particular e não desistem", diz Wilton Barbalho da Fonseca Junior, diretor do Sampaio Viana.

A colônia é uma espécie de quarentena de instituições. Há quem funcione como uma indústria de manufatura de crianças em vidros. É por isso que até o próprio Furtado acha que os grandes orfanatos deveriam ser desmontados em unidades menores. "Nas pequenas unidades, as crianças poderiam ser atendidas como indivíduos, e não massa", afirma ele. No Auxílio Fraternal, em Salvador, e no Ruyton Duarte, no Rio, os filhos são sempre adotivos e as adoções, servidas em botões rípidos. Se não ocorrer no futuro, para hoje. No Sampaio Viana, em cada quarto dormem treze crianças. Quando não dormem e jogam, mas depois das 9 e meia da noite não se movem nem um pouco. As crianças podem assistir a televisão, mas é mais que elas preferem e que as educadoras controlam, sem alguma história, movida em grupo.

Para um grupo "institucionalizado", por sua vez, a única resposta possível é ter alguém que se preocupe especificamente com ele. Assim, os meritos e as mães que são visitados pelos próprios pais, ainda que de vez em quando, se consideram mais importantes que outro que só tenha em voluntário a se preocupar com ele. É a criança que conta com a atenção de um profissional se põe em melhor conta do que aquela que não consegue sequer receber a presença de uma mãe caridosa no final. Se ou não objeto do afeto de alguém é o que distingue uma criança de outra.

Uma das maiores preocupações para substituir a família que os abandonou é inventar uma nova linguagem no país adotivo não chegou — e eles raramente chegam.

Embora haja mais adultos interessados na adoção do que crianças disponíveis, a adoção só se concretiza quando os candidatos a pai ou a mãe encontram uma criança pronta de seus sonhos. Em geral, a criança abandonada e ainda bebê e tem traços físicos parecidos com os do pai ou da mãe. Olyfe ambos. Difícil, por exemplo, branco adota negro. E vice-versa.

A realidade de uma adoção mal-sucedida é uma tragédia de consequências talvez ainda mais danosas do que a perda dos pais biológicos.



Segundo o padre Piazza, é por volta dos 14 anos a fase mais aguda do desejo de conhecer os pais. Para os poucos que, mas é uma curiosidade instintiva. A pessoa tem necessidade estrutural de saber de que corpo saiu. Sem essa informação, resta uma dúvida incômoda: qualquer ruminando os ruminando da pode ser seu irmão ou irmã. "Os pais adotivos devem entender essa falta de adoção e compreender a condição de um filho de pais biológicos", afirma Antonio Carlos Gomes da Costa, ex-presidente da FCBM de Minas Gerais.

A orfanato tem uma longa história no Brasil. Em 1553, dom João III, rei de Portugal, determina que as crianças órfãs tenham sua alimentação garantida pelos administradores da colônia. Não era apenas um ato humanitário do rei. Os orfanatos tinham um papel fundamental no desenvolvimento da terra descoberta. Eram eles que aprendiam a língua indígena e serviam de intérpretes para os jesuítas e oficiais da coroa. Foi para isso que Portugal mandou uma legião de orfanos para o Brasil. Convidando com os pequenos índios, arrancados de sua tribo, eles aprenderam e muitas vezes aprenderam o novo idioma. Em razão de seu ofício, eram chamados de meritos-lingua.

A história da orfanato também registra a existência de um colúrio oco de madeira, com a abertura de um único lado, enroscado inventada na França para facilitar o abandono de crianças. Era a Roda dos Expostos. Importada pelo Brasil em 1726, teve similares nas grandes cidades até 1948, quando os desativados a unidade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Instalada no chão do lado do hospital, dava no sentido da calçada para o interior da Santa Casa, levando um bebê, normalmente acompanhado de uma massa de roupas. Quem colocava o bebê na Roda não era visto por quem o apunhava, do outro lado do muro.

Nova York, 25 de 1996, p. 142-161. Disponível em: <http://www.ig.org.br>

Tudo do texto

1 O texto trata da orfanato. Que diferença você pode notar no enfoque dado ao assunto no primeiro e no segundo parágrafo?

2 Se o autor tivesse invertido a ordem de apresentação desses dois parágrafos, você acha que o impacto da leitura seria o mesmo? Justifique sua resposta.

Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2006, p. 94-95).

Nas imagens selecionadas que acompanham o texto verbal, podemos observar que a maioria das crianças são negras (como nas fotos das páginas 93 e 94). Do ponto de vista bakhtiniano, o enunciado nunca é neutro: ele carrega uma valoração social, inscrita em um horizonte ideológico (Volóchinov, 2017 [1929]). E o enunciado do livro didático,

nessas páginas, materializa isso, pelas escolhas pedagógicas que faz na elaboração das atividades de leitura do texto verbal, em que a branquitude dá o tom.

Apesar de o texto jornalístico reenunciado pelo livro fazer referência direta à desigualdade racial no trecho da página 94, “[...] dificilmente, por exemplo, branco adota negro. E vice-versa.”, nenhuma das 16 questões da seção “Estudo do texto” propõe uma discussão crítica sobre esse dado. A racialidade é visível nas imagens escolhidas para dialogar com o texto verbal e no conteúdo temático do texto jornalístico, mas invisível nas atividades de leitura do texto. O ensino crítico da leitura, que abarcaria a discussão do racismo estrutural, passa a largo. As atividades de leitura, assim, se constroem dentro de uma lógica de neutralidade racial, que mascara desigualdades históricas.

Em um dos trechos mais emblemáticos do texto, uma criança narra a idealização da mãe pela qual espera: “Ela tem de ser francesa e loira”. Nesse enunciado, o corpo branco europeu é tomado como referência de beleza e afeto, contrastando com as imagens das crianças negras nas ilustrações. Em *Pele negra, máscaras brancas*, Frantz Fanon (2023 [1952]) aborda a internalização imposta pelo olhar branco, de modo que o negro vivencia a experiência de “ser para o outro”. A idealização da mãe francesa e loira como objeto de amor e cuidado expressa a introjeção da “máscara branca”: o desejo de construir laços afetivos e identitários a partir de um parâmetro externo. Pelas lentes do pensamento bakhtiniano, nesse trecho percebemos como os signos ideológicos se articulam à experiência social: a criança repete um discurso que não é seu, mas que foi introjetado socialmente a partir da valoração dominante sobre uma maternidade idealizada. Como aponta Volóchinov (2017 [1929]), os signos ideológicos são permeados de valor e inscritos em relações de força. O desejo expresso por uma “mãe francesa e loira” não é apenas expressão de gosto individual, mas uma manifestação de uma formação ideológica mais ampla, que organiza os afetos segundo critérios racializados, que formou a constituição subjetiva dessa criança negra.

Embora o texto jornalístico traga dados, histórias e o livro didático traga imagens que permitiriam desenvolver uma leitura crítica da relação entre raça, afeto e políticas públicas, as atividades propostas na sequência não mobilizam esse potencial, como se pode observar na Figura 57:

Figura 57 – Estudo do texto – unidade 6 – *Linguagem nova* – 8ª série

The image displays two pages from a textbook. The left page contains a series of numbered questions (1-13) for reading comprehension, focusing on inferential skills. The right page features a text titled 'TEXTO 2' about adoption, accompanied by an illustration of a family and a list of legal articles (Art. 39, 40, 42) regarding adoption procedures.

QUESTÃO 1: Na sua opinião, por que o nome das crianças foi omitido e substituído pelas expressões correspondentes?

QUESTÃO 2: Na linha 2, na frase “Mas lá que muito mais do que isso”, a que termo do texto se refere a palavra destacada?

QUESTÃO 3: O que o autor quer dizer com “aprendeu a fazer fila antes mesmo de aprender a andar”?

QUESTÃO 4: De acordo com o texto, nos grandes orfanatos, todos os objetos são coletivos. Como essa coletividade é explicada?

QUESTÃO 5: a. pelo diretor de um dos orfanatos?
b. pelo autor do texto?

Com qual dessas explicações você responde? Concorda com as duas? Com nenhuma? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 6: “Nos grandes orfanatos, tirando o sapato do pé, tudo é coletivo.” Por que o autor usou a expressão “do pé”, já que ela poderia parecer redundante?

QUESTÃO 7: Textos informativos, geralmente, apresentam dados estatísticos a respeito do assunto do qual tratam. Dos dados apresentados nessa matéria jornalística, qual foi o que mais o impressionou? Por quê?

QUESTÃO 8: As estatísticas apresentadas mostram que a palavra *orfanato* não é rigorosamente adequada para designar as instituições onde se encontram tais crianças. Explique.

QUESTÃO 9: Uma característica do texto informativo é a objetividade. No texto lido, apesar de informativo, o autor dá sua opinião, e a própria escolha que faz dos depoimentos das crianças tem intenção de emocionar o leitor, além de servir para dar veracidade ao texto. No trecho seguinte, que parte traz a informação mais objetiva e que parte está mais carregada de emoção? Leia-o: “No Asilo Fraterno, em Salvador, e no Romão Duarte, no Rio, os banhos são sempre coletivos e as refeições, servidas em horários rígidos. Se não comer no horário, passa fome”.

QUESTÃO 10: Numas das entidades citadas no texto, as crianças preferem ouvir histórias contadas pelos educadores a assistir a televisão. Considerando a situação dessas crianças, qual pode ser uma das razões dessa preferência?

TEXTO 2

A adoção de uma criança ou adolescente se faz de acordo com uma lei, que consta do Estatuto da Criança e do Adolescente, do qual retiramos os itens abaixo. Os textos legais, ou seja, que estabelecem as leis, são escritos numa linguagem que, para quem não é especialista, pode ser complexa. Por isso, se necessário, consulte o vocabulário fornecido.

Art. 39 – A adoção de criança e de adolescente rege-se de acordo com o disposto, nesta Lei.

Art. 40 – O adotando deve coexistir com, no máximo, dezesseis anos à data do pedido, salvo se já estiver sob a guarda ou tutela dos adotantes.

Art. 42 – Podem adotar os maiores de vinte e um anos, independentemente de estado civil.

Parágrafo 3º – O adotante não pode ser, pelo menos, dezesseis anos mais velho do que o adotando.

Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2006, p. 96-97).

Há atividades de leitura inferencial, como na questão 5: “O que o autor quer dizer com ‘aprendeu a fazer fila antes mesmo de aprender a andar’”; de reflexão sobre linguagem e estilo, como na questão 7: “Nos grandes orfanatos, tirando o sapato do pé, tudo é coletivo. Por que o autor usou a expressão ‘do pé’, já que poderia parecer redundante?”; sobre a característica do gênero, como na questão 10: “Uma característica do texto informativo é a objetividade. No trecho seguinte, que parte traz a informação mais objetiva e que parte está mais carregada de emoção?”; de articulação entre dados e valoração do estudante, como na questão 8: “Dos dados apresentados nessa matéria jornalística, qual foi o que mais o impressionou? Por quê?”; e de valoração e posicionamento do estudante, como em 13b: “Você acha que nas famílias esse critério é idêntico? Por quê?”. A ideologia da branquitude, portanto, atua nas atividades de leitura do texto pela escolha em não abordar a questão racial presente na temática e no discurso do texto, não convidando os estudantes a refletirem sobre isso e, assim, contribuindo para o apagamento da questão.

Com relação às ilustrações do volume *Linguagem nova* - 8ª série, a maior parte são desenhos e não imagens realistas. Selecionamos duas ilustrações com representações humanas para análise. Trata-se, portanto, de uma análise sobre a linguagem imagética presente no livro e seus possíveis efeitos de sentido.

A primeira ilustração acompanha o primeiro texto da unidade 7, *Saudade do televizinho*, de Roberto Pompeu de Toledo, publicado na revista *Veja*, em 27 de fevereiro de 2002, conforme Figura 58. O tema da crônica gira em torno da história da televisão, quando ainda não era um bem acessível para todos, até sua popularização. Na imagem, um grupo de pessoas brancas, representadas com traços cartunescos, está reunido em frente a uma televisão. Todos os olhares se voltam para o aparelho de TV. É uma imagem lúdica, que constrói um cenário de coletividade, partilha comunitária, afeto e convivência. A televisão aparece como um símbolo de sociabilidade.

Figura 58 – Ilustração do texto 1 – unidade 7 – *Linguagem nova* – 8ª série



Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2006, p. 108).

A segunda imagem que selecionamos faz parte da unidade 9, cujo texto 1, *Vida sim, drogas não!*, de Frei Betto, publicado em 7 de março de 2001 no *Jornal da Arquidiocese de São Paulo*, aborda a temática do tráfico de drogas e seus desdobramentos em problemas sociais. O enunciado de apresentação da abertura da unidade, na seção “Ponto de partida”, anuncia o tema que será abordado: “Mais de 100 milhões de crianças vivem nas ruas em todo mundo e pelo menos metade delas consome drogas. Essa constatação é da Organização Mundial de Saúde (OMS)” (Campos; Cardoso; Andrade, 2006, p. 141). Nas atividades que sucedem o texto verbal, na seção “Vocabulário”, há a ilustração reproduzida na Figura 59, a seguir:

Figura 59 – Ilustração da seção Vocabulário – unidade 9 – *Linguagem nova – 8ª série*

1. Pelo contexto, dê o significado dos **palavras** em destaque nas frases a seguir. Depois, procure-o no dicionário para ver se você acertou.

- "A droga não é causa, é efeito. Se quisermos **erradicá-la**, teremos de enfrentar de frente um desafio: a mudança da sociedade em que vivemos."
- "Uma pessoa destituta de valores espirituais [...] tende a buscar **sucedâneos** que preencham seu vazio interior."
- "É a uma necessidade da qual nenhum lei pode **prescindir**."
- "Enfocou a miséria, mas não se **logrou** que as pessoas cultivassem sentimentos **altruístas**..."
- O resultado é **assombroso**.

2. Dê um antônimo para **altruístas** na frase d do exercício anterior.

3. Na sua opinião, de que valores o ser humano não pode prescindir?

4. Qual pode ser o **sucedâneo** da margem para pessoas que não podem corrigi-la?

5. Se você fosse presidente da República, que males do país você procuraria erradicar?

6. Observe:

Temos de combater o **tráfego** de drogas.
Estava no **tráfego** quando o menino pediu dinheiro.

7. Procure no dicionário o significado dos termos destacados.

8. Reescreva as frases, substituindo o **termo** adequado (**tráfego** ou **tráfico**):

- O vice-prefeito foi condenado por **tráfico** de influência.
- O advogado comandava o **tráfego** de bens para outros países.
- O **tráfego** de pessoas tinha provocado o desgaste do piso da plataforma.
- A polícia acabou com o **tráfego** de cocaína na fronteira.
- O mau tempo interrompeu o **tráfego** aéreo entre as duas cidades.

Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2006, p. 146).

Na imagem, que dialoga com o texto verbal de apresentação da unidade, há uma cena de rua entre um homem branco, motorista de um carro, e um menino negro, pedinte. Gomes (2017, p. 96), ao refletir sobre a regulação da corporeidade negra, explica que o corpo negro pode ser regulado de duas maneiras: a dominante, com o corpo escravizado, estereotipado e violentado; e a dominada, com o corpo como mercadoria. Essa imagem representa um estereótipo social racializado: o homem branco, dentro do seu carro, olhando de cima para baixo, é o sujeito de poder e de estabilidade; o menino negro, na rua, com uma das mãos direcionada ao homem, pedindo, em posição de inferioridade. Pelo enquadramento visual e pelos papéis sociais atribuídos a cada, um cria-se uma refratação de sentidos em que o homem branco é o que tem, enquanto o menino negro é o que pede. Como mencionamos, o texto de apresentação da unidade traz informações sobre os números de crianças em situação de rua e sobre as que fazem uso de drogas. Não há uma imagem que acompanha o texto de apresentação, mas ao longo da unidade a imagem escolhida para representar essas crianças tem cor, e é um menino negro. Não se trata de desconsiderar a relação entre raça e classe construída histórica e socialmente no Brasil. Mas, se como vimos na Seção 6, dentro dos critérios avaliativos do Edital do PNLD de 2008 (Brasil, 2006), há a indicação de não reprodução de estereótipos e

preconceitos, bem como a representação positiva de afrodescendentes, essa ilustração vai na contramão dessas orientações, pois é justamente uma representação negativa, que reafirma um estereótipo sem problematizá-lo ou desconstruí-lo nas atividades.

Colocamos em relação axiológica as duas ilustrações do livro: a primeira, em que há apenas pessoas brancas, e a segunda, em que há um homem branco e um menino negro, pois ao cotejarmos dialogicamente duas imagens, podemos perceber como os discursos da branquitude operam também por meio da materialidade sígnica visual. A comparação evidencia a assimetria no modo como sujeitos negros e brancos são discursivizados: enquanto os brancos são retratados em situação de socialização, o menino negro aparece vinculado à pobreza, à carência e, em diálogo com o tema da unidade, ao uso de drogas.

Como vimos ressaltando, a escolha das imagens em um livro didático não é neutra, pois é uma escolha estilística, no sentido do Círculo de Bakhtin, que refrata discursos ideológicos que podem contribuir para a manutenção de lugares sociais hierarquizados com base na raça. Nossa crítica não se refere à inclusão da imagem do menino negro, mas na forma reiterada que esses corpos são representados a partir da vulnerabilidade, como nas imagens das crianças órfãs na unidade seis. Como observa Gomes (2017, p. 81): “[...] o branco define a si mesmo e ao outro”. Na arquitetônica bakhtiniana, a relação eu-outro é a base da constituição do sujeito. A alteridade, para Bakhtin, não é apenas reconhecer a existência do outro, mas também entender que é a partir dela que se dá a existência do eu. Assim, quando na Figura 59 há um homem branco em uma determinada posição e um menino negro em outra, a relação dialógica estabelecida entre eles determina os lugares sociais de cada um, já que todos os valores da vida, incluindo os éticos e sociais são tecidos pelos fios dialógicos da relação eu-outro (Bakhtin, 2017 [1986]). E essas relações dialógicas se espriam também nas contrapalavras dos estudantes na interação com essas imagens.

Por fim, a análise do volume *Linguagem nova – 8ª série* evidencia dois movimentos com relação aos discursos da branquitude: se, por um lado, a escolha da imagem da capa, que centraliza um homem negro e faz referência à cultura afro-brasileira, indica um deslocamento discursivo em relação à visualidade das capas anteriores, por outro, na análise interna do livro esse movimento não se sustenta ao longo do volume. A seleção de autores continua a privilegiar homens brancos; as atividades priorizam aspectos superficiais da linguagem em detrimento dos atravessamentos ideológicos; e a

racialidade presente no conteúdo dos textos verbais e imagéticos permanece silenciada nas atividades de ensino da leitura.

Assim, diante de um cenário político e educacional que exigia enfrentamento ao racismo e à reprodução de estereótipos, o livro, quando analisado no todo do enunciado, pelas escolhas dos textos verbais e imagéticos e pelas atividades propostas, reafirma os discursos da branquitude.

7.1.3.4 *Português: ideias & linguagens – 8ª série*

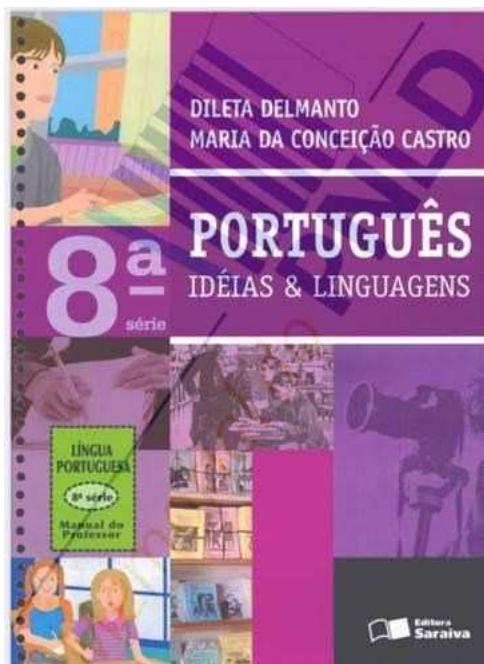
A coleção *Português: ideias & linguagens*, da editora Saraiva, é assinada por Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro. Delmanto é licenciada em Letras Português e Inglês, mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP e professora das redes estadual e particular de São Paulo. Castro é licenciada em Letras pela Unesp e professora das redes municipal e estadual de São Paulo. Na carta de apresentação, as autoras expõem o objetivo principal da coleção didática: o aperfeiçoamento da capacidade de interpretar a realidade e de interagir com as pessoas; descobrir o prazer da leitura e desenvolver a expressão de sentimentos e pensamentos; entender o funcionamento da linguagem e dominar seus recursos de modo a tornar os textos mais expressivos.

O volume da série analisado é a 12ª edição, publicado em 2006, com 240 páginas. Com relação à organização, a coleção está dividida em dez unidades. De modo geral, as unidades são ilustradas com imagens de diferentes obras de arte, as quais dialogam com o tema da unidade. Cada unidade apresenta as seguintes seções: “Primeiras palavras”, com textos verbais e imagéticos que apresentam a temática da unidade, seguidos de perguntas para serem debatidas em grupo; “Texto 1”, com atividades de leitura do texto e atividades sobre a linguagem do texto; “Texto 2”, acompanhado de atividades que exploram a composição e o estilo do gênero; “Pensando e criando a partir dos textos”, que aborda conteúdos de produção textual e proposta de escrita; e “Estudo da língua”, que contempla conteúdos de análise sintática, formação de palavras, concordância e questões de ortografia e pontuação.

A capa, exposta na Figura 60, apresenta uma composição de imagens em que predominam os tons de roxo e lilás, com recortes e ilustrações que remetem ao universo escolar e midiático. Há um desenho de um estudante na frente de um computador, uma câmera fotográfica ou de vídeo antiga, mãos escrevendo, livros de cordel em uma estante,

duas meninas em uma escola e uma fotografia antiga, em preto e branco, de um professor e dois estudantes. A composição visual retrata múltiplas linguagens através do tempo e diferentes práticas sociais de interação. Os elementos verbais como o título, a série escolar e o nome dos autores ganham destaque, pois estão centralizados na página e grafados com tamanho grande de fonte.

Figura 60 – Capa *Português: ideias & linguagens – 8ª série*



Fonte: Delmanto; Castro (2005).

Podemos observar que as figuras humanas apresentadas na capa são todas brancas. Essa composição reafirma, por meio da ausência de representatividade negra, a forma sutil pela qual o discurso da branquitude se manifesta. Trata-se de um padrão recorrente de invisibilização negra e de presença branca marcada, como temos observado na materialidade dos livros didáticos, que naturaliza o branco como universal ou neutro e que reforça padrões históricos de exclusão racial.

O sumário do livro didático *Português: ideias & linguagens – 8ª série* apresenta 21 textos de 21 autorias, das quais 18 são de pessoas identificáveis e 2 são institucionais (jornal *O Povo* e *O Estado de S. Paulo*), além de 1 autoria referente à mitologia grega, conforme o Quadro 18:

Quadro 18 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Português: ideias & linguagens – 8ª série*

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
Mitologia grega	Teseu e Procusto	?
Aldaíza Sposati	Feios, sujos e malvados	Branca
Rachel de Queiroz	Amor	Branca
Vinicius de Moraes	Poema dos olhos da amada	Branca
Edivaldo Barbosa de Souza	Tela: Festa de São João	Negra
Bernardo Élis	Noite de São João	Branca
Jahyra Boucault Arruda	Noite de São João da vida da gente	?
Saki	A porta aberta	Branca
Helio de Sovelrat	O misterioso sobrinho perfumado	Branca
Marina Colasanti	Sem asas, porém	Branca
Luiza Nagib Eluf	Lugar de mulher é na cozinha?	Branca
Sônia Francine	Os jovens de hoje e os mistérios de sempre	Branca
Jornal O Povo (entrevista)	Um milhão de meninas-mães	Institucional
Albert Einstein	Como vejo o mundo	Branca
Bertolt Brecht	Se os tubarões fossem homens	Branca
Paulo Sérgio do Carmo	Concepção de trabalho através dos tempos	Branca
Abílio José Santos	Trabalho/liberdade	Branca
Gilberto Dimenstein	Paz social	Branca
Editorial do jornal O Estado de S. Paulo	A violência das torcidas	Institucional
Cassiano Cordi	A grandeza do conhecimento	?
Marcelo Gleiser	O porquê e o como	Branca

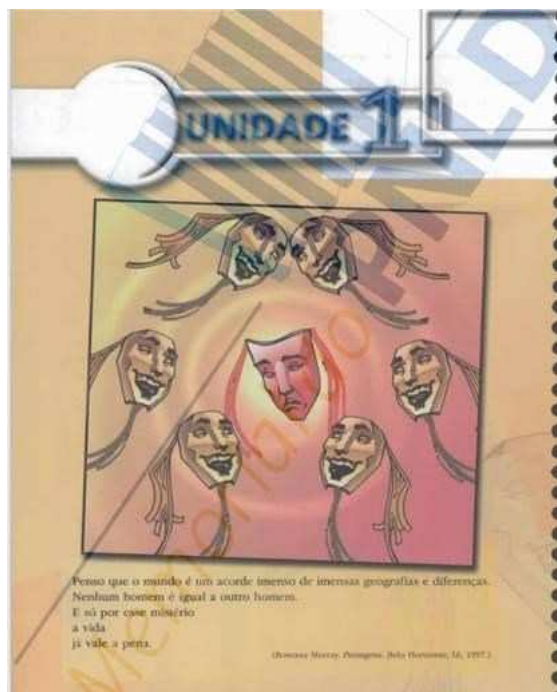
Fonte: Elaboração da autora.

Entre as autorias pessoais, foi possível identificar a seguinte distribuição: 15 autores brancos (dez homens e cinco mulheres) e um autor negro (homem). Não foi possível inferir a racialidade dos autores Cassiano Cordi e Jahyra Boucault Arruda. Não há textos de mulheres negras. A presença de apenas um autor negro expõe a ausência de representatividade na escolha dos textos.

O título da unidade 1 é “O que seria do vermelho se todos gostassem só do amarelo?”. A partir dele, podemos inferir que a unidade aborda a temática das diferenças,

representadas pelas cores. Na página de abertura, há uma ilustração de várias máscaras amarelas com sorriso e uma máscara vermelha, com semblante fechado, ao centro. Um fragmento de um texto de Roseana Murray acompanha a ilustração, conforme podemos observar na Figura 61, a seguir.

Figura 61 – Abertura da unidade 1 – *Português: ideias & linguagens* – 8ª série



Fonte: Delmanto, Castro, (2005, s/p).

O segundo texto da unidade, o artigo *Feios, sujos e malvados*, de Aldaíza Sposati, publicado em 1999, faz parte do livro *12 faces do preconceito*, apresentado na Figura 62. O texto de apresentação que precede o artigo adianta o tema que será abordado: uma reflexão sobre a intolerância às diferenças. Relacionando ao título do texto, que traz palavras de julgamento depreciativo, percebemos o efeito de uma ironia crítica aos estigmas.

Figura 62 – Texto 2 – unidade 1- *Português: ideias & linguagens* – 8ª série



Fonte: Delmanto; Castro (2005, p. 14).

A autora inicia o texto expondo alguns preconceitos e estereótipos por meio da reenunciação de enunciados que circulam em diferentes esferas sociais. Logo em seguida, afirma que todos esses enunciados possuem uma raiz em comum: o elitismo, para então dar nome aos preconceitos: regional, racial, geracional e de gênero. O ponto de vista defendido no artigo é o de que o preconceito de classe é a base para que outros preconceitos surjam, como expresso no trecho: “[...] as diferenças sociais entre os pobres e os remediados, não somente por suas posses, mas também por conta do grau de integração das pessoas nos modelos de vida dos grupos privilegiados, opõe muito mais ricos e pobres do que negros e brancos [...]” (Sposati [1999] *apud* Delmanto; Castro [2005], p. 15). O discurso se constrói com forte carga valorativa, característica do gênero do discurso do texto, denunciando estruturas de desigualdade e seus efeitos sobre grupos socialmente vulnerabilizados. Na seção do artigo, “Tolerância *versus* preconceito”, a autora continua a defesa de seu ponto de vista, afirmando que os preconceitos sociais se estendem para outros segmentos: “[...] O jovem negro, de baixo poder aquisitivo, morador da periferia da cidade, é considerado pelas forças policiais um suspeito em potencial e estará mais sujeito a levar uma ‘batida’ do que um jovem branco, rico, morador dos bairros nobres [...]” (Sposati [1999] *apud* Delmanto; Castro [2005], p. 15). Por fim, a autora defende que a melhor forma de combater o preconceito é por meio do aumento da tolerância, e define tolerância como aceitação da diferença. Nossa análise não recai

apenas sobre o artigo e seu discurso, mas sobre a forma como é trabalhado nas atividades propostas pelo livro didático, conforme as Figuras 63 e 64, a seguir, de modo a analisarmos se os discursos da branquitude se reafirmam ou se, de algum modo, são tensionados nas atividades propostas.

Figura 63 – Artigo de opinião *Feios, sujos e malvados* – Trabalhando com o texto – unidade 1 – *Português: ideias & linguagens* – 8ª série

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

Fonte: Delmanto; Castro (2005, p. 15-16).

agir sobre o “outro”. Trata-se de um silêncio que não só fala como também age como proteção e desresponsabilização.

No texto, a autora do artigo sustenta que o racismo é subalterno ao preconceito de classe. Já as atividades propostas não questionam se, por exemplo, a pobreza da população negra não é uma decorrência histórica do racismo. Como afirma Almeida (2021, p. 181), na seção sobre racismo e economia, na obra *Racismo estrutural*: “[...] não é o racismo estranho à formação social de qualquer Estado capitalista, mas um fator estrutural, que organiza as relações políticas”. Sem o devido encaminhamento, pode haver uma tendência na leitura do texto a tratar o preconceito como um fenômeno meramente individual, sem considerar as estruturas sociais de poder que o sustentam.

Na mesma unidade, a seção “Usando outras linguagens” apresenta uma proposta de atividade de produção textual em que os estudantes devem criar uma campanha publicitária com o tema “Diga não ao preconceito”. Para servir como modelo, o livro apresenta uma produção de um aluno de 8ª série, conforme Figura 65:

Figura 65 – Usando outras linguagens – unidade 1- *Português: ideias & linguagens* – 8ª série

Perceba que os publicitários estão se referindo à forma física apenas, logo ignorando o preconceito que há no Brasil: pele, cor, origem, gênero.

e) E depois que lê o texto em letras menores?

f) Por que você acha que os autores recorrem à imagem “engordar de fome”, desenhando, ao mesmo tempo, um Brasil emagrecendo?

g) Você acha que o efeito sobre o público teria sido o mesmo se os publicitários tivessem apenas dito: “É preciso acabar com a fome no Brasil”? Explique.

É importante que os alunos compreendam a importância da linguagem. Se não, não há como trabalhar a linguagem. É preciso, então, trabalhar a linguagem.

Usando outras linguagens

Vamos criar uma campanha publicitária cujo tema seja **Diga não ao preconceito!** Vocês podem fazer colagem e desenhos que, aliados a slogans bem chamativos, levem os alunos de sua escola a refletir sobre atitudes preconceituosas presentes no dia-a-dia. Usem os recursos da função conativa da linguagem: verbos no imperativo, texto voltado para a segunda pessoa, vocativos, imagens persuasivas.

Procurem fugir do lugar-comum, sendo criativos, usando o estranhamento, a provocação para chamar a atenção de seus interlocutores. Para inspirá-los(a), reproduzimos uma propaganda criada por um aluno de sua série. Depois de prontos os trabalhos, exponham-nos num lugar acessível a todos os alunos da escola e, se possível, também aos pais e visitantes.

A VIDA NÃO SERIA UM IMENSO TÉDIO SE TODOS FOSSEM IGUAIS?



OLHE DE NOVO: NÃO EXISTEM BRANCOS, NÃO EXISTEM AMARELOS, NÃO EXISTEM NEGROS. SOMOS TODOS ARCO-ÍRIS.

(Ulisses Vasconcelos)

NÃO HÁ DIFERENÇA: VIDA É DIFERENÇA!

(Renato Lessandro Alves — 8ª Série — SP)

Faça primeiro um esboço: trace-o com um lápis, ouça suas sugestões e só depois faça a versão definitiva de seu trabalho.

Atenção: Guardem as produções para realizarmos o projeto proposto para esta aula: a confecção de uma revista. Essas produções constituem importante material para a elaboração da parte principal do trabalho. Sugermos, pois, que reservem uma pasta especialmente para este fim.

Do Manual do Professor

Fonte: Delmanto; Castro (2005, p. 19).

À primeira vista, a proposta pode parecer positiva, pois mobiliza os estudantes em torno de valores como respeito e equidade. No entanto, ao olharmos para o exemplo que o livro apresenta, uma imagem de pessoas diversificadas, acompanhada do enunciado “*Olhe de novo, não existem brancos, não existem amarelos, não existem negros, somos todos arco-íris*”, podemos perceber um discurso de apagamento das diferenças e, sobretudo, das desigualdades que as diferenças raciais estruturam na sociedade brasileira. Isso porque onde não se vê raça, não é possível perceber as desigualdades raciais. Esse discurso denega a racialização e desconsidera que a racialização impõe assimetrias materiais, simbólicas e históricas. Ao afirmar que “não existem negros”, o texto do estudante trazido como referência retira a reflexão sobre o sistema de privilégios e opressões e se volta para uma falsa abstração harmônica, que contribui para a manutenção da naturalização da branquitude como norma, esvaziando o enfrentamento ao racismo estrutural. Considerando o nosso referencial teórico bakhtiniano, o enunciado da campanha inscreve-se em um horizonte valorativo que denega o racismo, evita conflitos, ignora tensões e propõe uma inexistente universalidade. Isso faz com que o ponto de vista dominante seja reforçado, já que não nomeia as relações de poder sustentadas pela branquitude.

Da unidade 1 partimos para a análise de alguns excertos da unidade 6, cujo título é “Jovens de hoje”, e que aborda uma temática recorrente nos livros didáticos de Língua Portuguesa da 8ª série/ 9º ano: a adolescência.

A unidade é aberta com a reprodução da capa da revista *Veja*, edição de 19 de abril de 1995. Nela, há a imagem de uma pessoa, do pescoço até o início das pernas; ou seja, não é possível visualizar o rosto. Pelas características corporais e pelo diálogo com a parte verbal da capa, é um corpo de um jovem. Ele veste uma calça jeans e uma camiseta branca com alguns enunciados inscritos: “Eu sou mais eu; quero um bom emprego; conforto sim riqueza não; eu acredito em computador; político é o fim”. Abaixo desses enunciados vem o título da capa, “Tribo”, e logo em seguida o subtítulo: “Uma pesquisa exclusiva em 26 países mostra que os jovens de todo o mundo querem as mesmas coisas”.

O jovem na capa da revista *Veja*, escolhida para ilustrar a abertura da unidade, é um jovem negro, o que marca a presença da juventude negra, muitas vezes invisibilizada ou estigmatizada nos livros didáticos. Entretanto, não é possível ver o seu rosto.

Figura 66 – Abertura unidade 6 – *Português: ideias & linguagens* – 8ª série



Fonte: Delmanto; Castro (2005, p. 128).

Na parte verbal da capa, no lado direito, retirado da matéria da revista *Veja*, há a descrição geral do perfil dos jovens da década de 1990, com base em uma pesquisa realizada com mais de 6 mil jovens das classes A e B, de 26 países. A partir da pesquisa, o tratamento dado pelo texto da revista trabalha com a noção de que todos os jovens são iguais, têm os mesmos desejos e vivem as mesmas realidades. A pergunta que fazemos é: quem pode se reconhecer nesses enunciados? As atividades convidam a refletir sobre o apagamento das desigualdades raciais e de classe que atravessam as experiências juvenis no Brasil ou as naturalizam?

A seção seguinte, “Primeiras palavras”, fornece-nos possibilidades de respostas. Os estudantes são convidados a refletir coletivamente sobre a matéria da revista a partir de três perguntas:

1. Observe as frases na camiseta do rapaz que aparece na capa da revista. Você acha que elas realmente refletem o pensamento do jovem brasileiro hoje?
2. Que outras frases você sugeriria ao autor da capa da revista?
3. Você concorda com a análise que a revista faz do jovem de hoje? Você acha que ela realmente define o jovem brasileiro em geral? Explique seu ponto de vista (Delmanto; Castro, 2005, p. 129).

As perguntas não solicitam que os estudantes apenas identifiquem as informações explícitas dos textos verbal e imagético da abertura da unidade, mas convida-os a voltarem seus olhares para suas próprias experiências e sobre a realidade da qual fazem parte. Valoriza seus saberes, suas percepções e suas vivências. Além disso, fá-los pensar para além de si, ao questioná-los sobre o perfil dos jovens de sua geração. Em vez de nomear, classificar e definir a juventude, seja a partir de textos verbais ou imagéticos generalizantes, a atividade convoca para a reflexão coletiva sobre a fase da vida pela qual os estudantes estão passando no último ano do Ensino Fundamental.

O texto 1 da unidade 6, *Os jovens de hoje e os mistérios de sempre*, é da jornalista Sônia Francine, publicado na revista *Veja* em 27 de dezembro de 2000. Ao longo do texto, a jornalista procura discutir o fato de os estereótipos e generalizações sobre a juventude atravessarem gerações. A imagem que acompanha o texto verbal contempla uma representação diversificada da juventude. Nela, há seis jovens, três homens e três mulheres, sendo que há uma mulher e um homem negros.

Figura 67 – Texto 1 – unidade 6 – *Português: ideias & linguagens* – 8ª série



Fonte: Delmanto; Castro (2005, p. 130).

Ao compararmos com imagens de adolescentes de livros anteriormente analisados, percebemos que o livro *Português: ideias & linguagens* realiza um movimento de contemplação representativa mais diversa e, por conseguinte, mais próxima da realidade dos estudantes das escolas públicas brasileiras. Tal fato pode ser

uma reverberação das leis e documentos sobre questões raciais na educação e dos critérios avaliativos para os livros didáticos inscritos no PNLD, já que, como vimos, a edição do PNLD de 2008 é a primeira da etapa Ensino Fundamental – Anos Finais após a Lei 10.639/03.

Para finalizarmos a análise do volume *Português: ideias & linguagens – 8ª série*, faremos uma comparação com o volume anteriormente analisado, *Viva português – 8ª série*, também do PNLD de 2008. Nos dois volumes a temática da gravidez na adolescência é abordada. Como mencionamos, é comum a contemplação de temas que fazem parte da realidade da faixa etária dos estudantes para a qual o livro se dirige. Observemos as duas imagens ilustrativas dos livros, na Figura 68:

Figura 68: Ilustração *Viva português – 8ª série* e ilustração *Português: ideias & linguagens – 8ª série*



Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2005, p. 229; p. 134).

Apesar de abordarem o mesmo tema, a gravidez na adolescência, as escolhas imagéticas dos livros foram distintas. No volume *Viva português – 8ª série*, optou-se pela imagem de uma adolescente negra grávida; no volume *Português: ideias & linguagens – 8ª série*, optou-se pela imagem de uma adolescente branca. Essa diferença, à primeira vista sutil, adquire caráter ideológico quando lida à luz da teoria dialógica do discurso e dos estudos raciais. Como já discutido, a imagem é um signo ideológico e, como tal, participa da construção de sentidos e da valoração dos sujeitos sociais (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]). A escolha da imagem da jovem negra como corpo gestante pode reforçar estereótipos históricos que associam corpos negros,

principalmente corpos femininos, ao erótico e à sexualidade precoce. Como destaca Gomes (2017, p. 93) ao pensar sobre a corporeidade negra, o corpo negro “[...] pode nos falar de processos emancipatórios e libertadores, assim como reguladores e opressores”, de modo que a imagem da jovem negra grávida reproduz um estereótipo via corporeidade, relações e práticas sociais. A problematização que fazemos diz respeito à escolha de corpos negros para ilustrar determinados temas. Como viemos analisando, as representações de corpos negros são minoria nos livros didáticos; e quando são representados, é em situações cuja representação é estigmatizada.

Já no volume *Português: ideias & linguagens – 8ª série*, a escolha pela imagem de uma jovem branca pode ser compreendida como um movimento de deslocamento em relação à lógica histórica de racialização da sexualidade negra, bem como um reflexo das mudanças promovidas pelas leis que instituem a obrigatoriedade do enfrentamento ao racismo na educação e pelos critérios avaliativos dos editais e guias do PNLD, que passam a exigir o combate a estereótipos.

Na análise do volume *Português: ideias & linguagens – 8ª série* identificamos movimentos que tensionam os discursos da branquitude. Como pudemos observar, há a permanência de um padrão de autorias brancas e ausência de mulheres negras entre os textos selecionados. Mas, ao analisarmos as unidades, identificamos alguns deslocamentos em direção a representações mais plurais, como a presença de jovens negros em imagens que tematizam a juventude, não apenas em situações estigmatizantes. É um livro que explora temas contemporâneos, que apresenta diferentes pontos de vista sobre um tema, que propõe atividades linguísticas que não ficam restritas aos aspectos gramaticais, explorando o potencial ideológico das palavras dentro de um determinado gênero do discurso e de um determinado contexto histórico.

Dessa forma, vimos que o livro responde, em certa medida, às transformações impulsionadas pela legislação educacional e pelos critérios avaliativos do PNLD, especialmente após a promulgação da Lei 10.639/03. Por fim, o volume *Português: ideias & linguagens – 8ª série* demonstra que é possível realizar fissuras nos discursos da branquitude, ao mesmo tempo em que também continua sob à força e à resistência desse discurso.

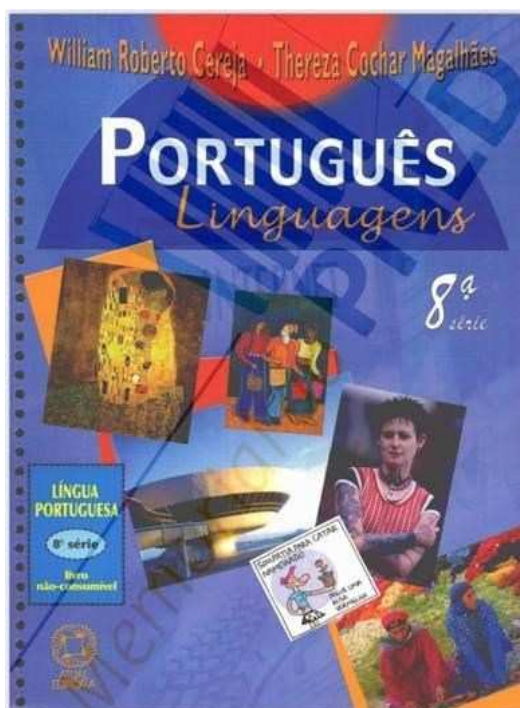
7.1.3.5 Português: linguagens – 8ª série

A coleção *Português: linguagens*, publicada pela editora Atual, compõe nossa seleção de dados devido a um processo de aquisição editorial. No início dos anos 2000, a editora Saraiva adquiriu a editora Atual, de modo que as coleções da Atual passaram, posteriormente, a serem publicadas com o selo da Saraiva. Essa coleção é de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Cereja é apresentado como professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo, doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC-SP e professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital. Magalhães é graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara e professora da rede pública de ensino em Araraquara. Na carta de apresentação, os autores se dirigem aos estudantes e ressaltam que o livro objetiva o aprimoramento da capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo.

O volume da oitava série analisado é a 4ª edição da coleção, publicada em 2006, com 256 páginas. Está organizada em quatro unidades temáticas, cada uma com três capítulos, que exploram o tema da unidade. As unidades são abertas com textos verbais e imagéticos sobre a temática. Os capítulos iniciam com um texto, seguido das seguintes seções: “Estudo do texto”, com atividades de interpretação e sobre a linguagem do texto; “Produção de texto”, que explora aspectos composicionais e estilísticos de um gênero e apresenta uma proposta de produção textual; “A língua em foco”, que aborda conteúdos e atividades gramaticais e linguísticas; “De olho na escrita”, com conteúdos e atividades sobre ortografia; e “Divirta-se”, que apresenta um texto humorístico. Ao término da unidade há uma seção intitulada “Intervalo”, com uma proposta de projeto.

A capa do volume, apresentada na Figura 69, apresenta uma composição visual que, à primeira vista, busca transmitir ao aluno uma ideia de pluralidade cultural e diversidade de linguagens. Há uma imagem de uma mulher tatuada, que evoca um perfil alternativo; também há uma fotografia de mulheres em trajes indianos, a reprodução do quadro *O beijo*, de Gustav Klimt, uma fotografia do museu Oscar Niemeyer, de Niterói, e uma charge. Também há o que parece ser a reprodução de uma tela com três mulheres: uma ruiva, uma loira e uma negra.

Figura 69: Capa – *Português: linguagens* – 8ª série



Fonte: Cereja; Magalhães (2006).

Apesar de as imagens selecionadas criarem uma atmosfera de diversidade, de estilos, de lugares, de linguagens e de arte, não há representações ou referências à cultura afro-brasileira. Considerando a importância da contribuição da história e da cultura africana no Brasil, essa ausência de referências visuais, em um conjunto de imagens de culturas diversas, é uma ausência que fala, principalmente considerando o contexto após a Lei 10.639/03. Tal fato evidencia a persistência da invisibilização racial negra, o que contribui para a manutenção da invisibilização cultural negra.

O sumário do volume apresenta 11 textos verbais e 11 autorias. O capítulo 2 da unidade 1 traz como texto principal um painel com fotografias de diferentes fotógrafos. Já o capítulo 2 da unidade 2 traz um painel com obras de arte de diferentes artistas. Como são painéis com múltiplos autores de textos imagéticos, cujos nomes não estão enunciados no sumário, restringimos nossa análise aos textos verbais. Dos textos verbais, dez são autorias pessoais e um de autoria institucional (*Folha de S. Paulo*), conforme resumo apresentado no Quadro 19:

Quadro 19– Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Português: linguagens - 8ª série*

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
Folha de S. Paulo	Diários do terror	Institucional
Ivan Ângelo	Tão felizes	Branca
Clarice Lispector	Tentação	Branca
Thiago de Mello	Os Estatutos do Homem	Branca
Artur da Távola	Ser jovem	Branca
Walcyr Carrasco	O selvagem	Branca
Li Zi Jian	Tenacidade (imagem)	Amarela
Norman Rockwell	The swimming hole (imagem)	Branca
Marina Colasanti	Carta do Pleistoceno	Branca
Santiago	Cartum	Branca
Moacyr Scliar	No retiro da Figueira	Branca

Fonte: Elaboração da autora.

Em relação à racialidade inferida, identificam-se nove autores brancos (sendo sete homens e duas mulheres brancas) e um autor amarelo (Li Zi Jian). Não há a presença de autores homens negros, tampouco de mulheres negras. O predomínio de homens brancos nas autorias não consiste em uma novidade ao longo da nossa análise. Diferentemente disso, é um padrão recorrente. Tal fato, como viemos analisando, reflete a manutenção de uma lógica de centralidade da branquitude e da masculinidade no espaço editorial didático, invisibilizando a contribuição de outras racialidades e gêneros na produção cultural letrada e simbólica da sociedade.

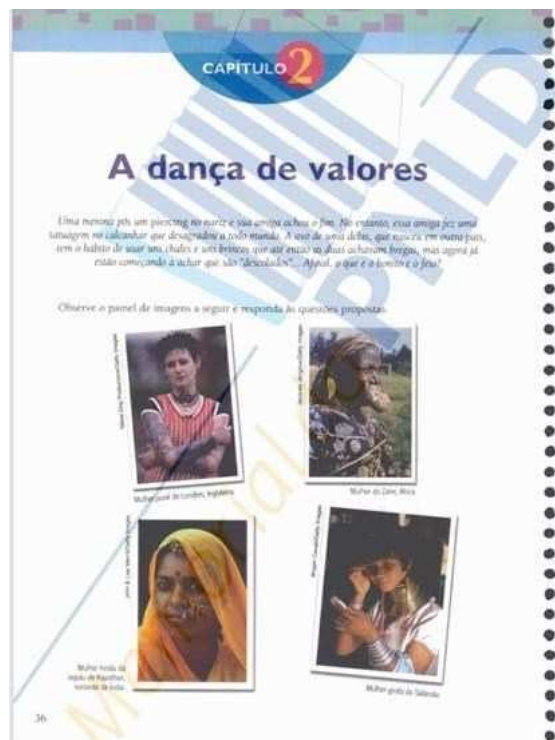
A unidade 1 apresenta como título “Valores”. O capítulo 2, com o título “A dança dos valores”, é aberto com um painel composto por quatro imagens fotográficas: uma mulher *punk* de Londres, uma mulher do Zaire, na África, uma mulher hindu, do noroeste da Índia, e uma mulher-girafa, da Tailândia, como podemos observar na Figura 70. O seguinte texto verbal acompanha os textos imagéticos na apresentação do capítulo:

Uma menina pôs um piercing no nariz e sua amiga achou o fim. No entanto, essa amiga fez uma tatuagem no calcanhar que desagradou a todo mundo. A avó de uma delas, que nasceu em outro país, tem o hábito de usar uns xales e uns brincos que até então as duas achavam bregas, mas agora já estão começando a achar que são “descolados” ... Afinal, o que é o bonito e o feio? (Cereja, Magalhães, 2006, p. 36).

Os textos verbais e imagéticos da abertura do capítulo 2 da unidade 1 oferecem-nos uma oportunidade para refletirmos sobre os modos como as alteridades presentes são

discursivizadas e linguisticamente exploradas no livro didático, especialmente em relação à branquitude como padrão de normatividade.

Figura 70: Abertura do capítulo 2 – unidade 1– *Português: linguagens – 8ª série*



Fonte: Cereja; Magalhães (2006, p. 36).

À primeira vista, o painel com as imagens de mulheres de diferentes partes do mundo, todas marcadas por características culturais visíveis, como roupas e adornos, parece valorizar a diversidade humana, sendo um convite para que os estudantes reflitam sobre as diferenças. O título “A dança de valores” e o enunciado introdutório estabelecem uma relação de sentidos que relativiza os padrões de beleza e os comportamentos. Das quatro mulheres, apenas uma é branca e ocidental. Ela aparece como figura mais próxima aos estudantes, sendo sua diferença atrelada ao estilo ou à rebeldia. Já “as outras”, são marcadas por seus corpos, adornos e tradições, o que pode proporcionar que sejam lidas como objeto de curiosidade, exóticas ou submissas.

À luz de Mbembe (2014, p. 27-28), compreendemos que essa diversidade exposta pelo livro é organizada a partir de uma lógica forjada no colonialismo. Como ele aponta, a raça é imposta pelo colonizador, de modo que esse conceito é sempre decorrente da violência e não de um processo intrínseco de reivindicação da identidade. Para o autor, na busca desenfreada pelo poder, o hemisfério ocidental considera-se “[...] o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da Humanidade”. E ainda,

“Só ele codificou um rol de costumes aceitos por diferentes povos, que abrangem [os] rituais diplomáticos, as leis de guerra, os direitos da conquista, a moral pública e as boas maneiras, as técnicas do comércio, da religião, do governo”. Nesse sentido, mesmo quando o livro propõe um exercício alteritário, é ainda o olhar ideologizado do discurso ocidental que orienta a comparação.

As perguntas propostas logo após a apresentação do painel voltam-se para o desenvolvimento da percepção de que é o olhar exotópico sobre o outro que causa o estranhamento, conforme Figura 71:

Figura 71: Atividades de abertura do capítulo 2 – unidade 1 – *Português: linguagens – 8ª série*

1. O painel apresenta fotografias de mulheres de diferentes partes do mundo e de diferentes culturas, todas usando certos adornos.

a) Apesar de muito diferentes, os adornos são usados com a mesma finalidade. Com que finalidade as mulheres os usam?

b) Que tipo de adorno é usado:

- pela mulher ocidental?
- pela mulher africana?
- pela mulher hindu?
- pela mulher tailandesa?

2. Alguns adornos podem ser desconfortáveis e até provocar dor. Depois de ler o boxe 'Mulheres-objetos', responda:

a) Quais desses adornos podem provocar dor?

b) Quais podem provocar desconforto?

c) Apesar de sofrerem algum tipo de desconforto ou dor, essas mulheres parecem estar felizes? Por que você acha que isso ocorre?

3. Observe a mulher africana.

a) O adorno que ela usa combina com suas roupas? Por que?

b) Suponha que ela estivesse reparando nos piercings usados pela mulher ocidental. O que provavelmente acharia deles?

4. Observe agora a mulher tailandesa.

a) Levando em conta o tipo de ornamenta que ela usa e os elementos que ela provoca, responda: Que ornamenta usada pelas outras mulheres se assemelha mais ao dela? Por que?

b) Ela parece ser sadista? Por que?

5. Levante hipóteses: Se cada uma dessas mulheres olhasse a foto das outras, o que acharia dos ornamentos e do padrão de beleza das outras?

6. Entre as fotos, qual causou maior estranhamento em você? Por que você acha que isso aconteceu?

7. Os adornos e hábitos de cada uma dessas mulheres fazem parte dos valores da comunidade em que vivem.

a) Logo, os valores que as pessoas têm — inclusive os de beleza e de adequação social — são verdades universais e inquestionáveis ou são verdades relativas? Por que?

b) Que valores de nossa cultura, geralmente tidos como verdades, são questionáveis e poderiam ser diferentes?

Mulheres-objetos

Antes das chamadas as mulheres que vivem no norte da Tailândia e que produzem seda, desde as 3 horas da manhã (severidade: uma espécie de malha para suportar o peso).

O fotógrafo francês (Augusto Giarbini, que já fotografou as mulheres grávidas que são obrigadas a fazer um cordão para ver o que ocorre no parto delas) constatou que o peso da verdade não "canta", pois não é impossível de suportar de que ele é mais pesado se dá peso ao peso da malha que tem que se manter a qualquer custo (severidade: uma espécie de malha para suportar o peso).

Além disso, o fato de essa malha ser tão longa (e tão pesada) na altura das costas, acaba se tornando de que o peso é alongado.

37

Fonte: Cereja; Magalhães (2006, p. 37).

A pergunta de número três pede aos estudantes para observarem a mulher africana para, em seguida, questionar: “Suponha que ela estivesse reparando nos piercings usados pela mulher ocidental. O que provavelmente acharia deles?”. Dessa forma, a atividade propõe que os estudantes exercitem a percepção do olhar da mulher africana diante da ocidental. A pergunta de número cinco também propõe este exercício alteritário: “Levante hipóteses: Se cada uma dessas mulheres olhasse a foto das outras, o que acharia

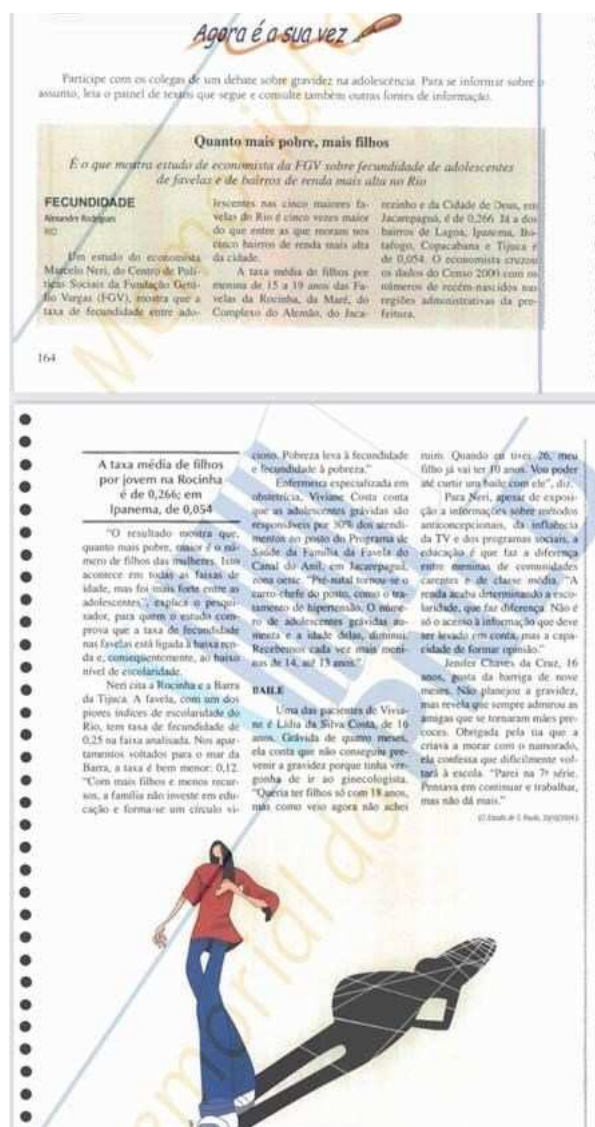
dos ornamentos e do padrão de beleza das outras?”. No entanto, quem responde à pergunta são estudantes brasileiros, que provavelmente tomam o olhar ocidental como referência de julgamento, como na pergunta de número seis: “Entre as fotos, qual causou maior estranhamento em você? Por que você acha que isso aconteceu?”. Assim, as atividades refratam a lógica colonial, que organiza a diversidade a partir da centralidade ocidental, que é a norma.

Pode-se dizer que as atividades tensionam alguns padrões ao colocar em discussão a relatividade dos valores culturais, mas, de certa forma, mantêm a mulher branca como referencial. As mulheres não ocidentais são nomeadas com marcadores raciais, nacionais ou étnicos (africana, hindu, tailandesa), enquanto a mulher britânica é chamada de “mulher punk”, o que a torna a mulher universal diante das outras, mesmo que ela também tenha raça, nacionalidade e etnia. E como destaca Shucman (2014, p.180), em capítulo dedicado às fissuras entre a brancura e a branquitude, a dimensão estética pode ocupar uma posição privilegiada para se pensar a luta antirracista, com um modelo de identidades flexíveis, em que valores e aparências circulem não como um modelo de pertencimento a um grupo, mas como incorporação de emoções e sentimentos vivenciados conjuntamente. Para isso, há de se deslocar o branco como norma e hegemonia cultural para que sejam socialmente racializados, a fim de adquirir uma crítica à branquitude.

Na unidade 3, cujo título é “Juventude”, no capítulo 2, “O novo sempre vem”, um dos temas abordados é a gravidez na adolescência, tema esse que já apareceu na nossa análise de livros anteriores. A seção de “Produção de texto” introduz o gênero *debate regrado*. Após apresentar algumas características do gênero, o livro propõe que os estudantes realizem um debate sobre gravidez na adolescência. A título de informação para o debate, apresenta três textos para leitura prévia: *Quanto mais pobre, mais filhos*, de autoria de Alexandre Rodrigues, publicado em 20 de outubro de 2004 no jornal *O Estado de S. Paulo*; *Novo papel dificulta estudos*, publicado em 11 de maio de 2003 no *Diário de S. Paulo*; e o *O dobro de meninas grávidas*, publicado em 7 de maio de 2005 no jornal *O Estado de S. Paulo*.

Não há atividades relacionadas à leitura dos textos, visto que a proposta do livro é que, a partir da leitura individual, os estudantes tenham subsídios para o debate. Por isso, voltamos para o conteúdo do primeiro texto, *Quanto mais pobre, mais filhos*, Figura 72.

Figura 72 – Agora é a sua vez – capítulo 2 – unidade 1 – *Português: linguagens – 8ª série*



Fonte: Cereja; Magalhães (2006, p. 164-165).

A presença do texto no livro tem como propósito construir o repertório argumentativo dos estudantes. No título, há uma associação direta entre a pobreza e o número de filhos. A argumentação se fundamenta em um estudo de um economista da FGV sobre fecundidade de adolescentes de comunidades periféricas e bairros nobres do Rio de Janeiro; portanto, são informações baseadas em dados reais, não meramente opinativas.

Entretanto, embora o texto não aborde diretamente a questão racial, as referências geográficas, como Rocinha, Complexo do Alemão e Cidade de Deus, bem como os marcadores sociais, como baixa escolaridade, desemprego e evasão escolar podem desencadear efeitos valorativos que evoquem a racialização implícita. Como observa

Sueli Carneiro (2023), a racialidade opera muitas vezes por silenciamento, mas que se faz presente nos modos como determinados corpos são insistentemente associados à falta, à ausência de futuro ou à carência. A juventude aqui representada é aquela que, segundo Gomes (2017), é historicamente estigmatizada como “em risco” e não como “potência”. O discurso desloca a responsabilidade da gravidez para as escolhas individuais dessas jovens, apagando os efeitos estruturantes do racismo, da desigualdade de gênero e da precariedade das políticas públicas.

A proposta de produção textual é, como mencionado, um debate no qual os estudantes poderão manifestar seu ponto de vista. Mas não há nos textos formativos uma problematização interseccional, que articule as questões de gênero, raça e classe com a temática da gravidez na adolescência. A partir de Volóchinov (2017 [1929]), compreendemos que os discursos são sempre posicionados e orientados por valores ideológicos. Assim, ao selecionar um texto que relaciona a gravidez na adolescência à pobreza, sem a reflexão sobre os fatores históricos, sociais e culturais que participam dessa relação, a atividade pode contribuir para o reforço de estereótipos, delegando a um determinado grupo de jovens da sociedade um lugar pré-estabelecido.

O capítulo 3 da mesma unidade tem como título “Ser sempre jovem” e propõe uma reflexão sobre o desafio de manter o espírito jovem com o passar dos anos. A seção que nos interessa, mais uma vez, é a “Produção de texto”, cujo gênero abordado é o *texto dissertativo-argumentativo*. Assim como a seção de produção de texto do capítulo anterior, antes de introduzir a proposta de atividade, o livro apresenta três textos para contribuir com a ampliação de repertório sobre a temática que será abordada. O primeiro texto é uma dissertação escrita por um candidato no exame de vestibular de Engenharia Química da Unicamp-SP, em 2003, cujo ponto de partida devia ser a seguinte afirmação do filósofo Bertrand Russell: “A mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa”. Em seguida, a subseção “Agora é a sua vez”, Figura 73 e Figura 74, apresenta o tema da produção textual a ser realizada pelos estudantes: racismo. É provável que a proposta de produção textual vise atender o quinto critério classificatório do Edital do PNLD de 2008, que determina que o livro didático: “[...] 5) aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (Brasil, 2005, p. 32).

Figura 73 – Agora é a sua vez — capítulo 2 – unidade 3 – *Português: linguagens – 8ª série*

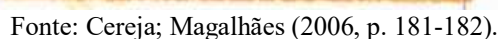


Figura 74 – Texto *Novos ódios* e texto *Um diálogo sobre racismo no Brasil*

Fonte: Cereja; Magalhães (2006, p. 183-184).

A inserção da temática racial em uma unidade cujo tema é “Juventude”, em uma seção em que se aborda o gênero *dissertativo-argumentativo*, com textos informativos e opinativos que partem de casos reais e situações concretas de racismo é válida, pois evidencia o racismo estrutural e demonstra o reconhecimento da problemática do racismo nas vivências sociais contemporâneas. Entretanto, também reconhecemos em nossa análise alguns limites e silenciamentos na abordagem dos textos. Primeiramente, porque os três textos da seção “Agora é a sua vez” são meramente apresentados para a leitura, sem qualquer orientação de reflexão. Essa escolha pela leitura solitária do aluno pode tender à neutralização dos enunciados. Em um país atravessado pelo racismo e pela hegemonia da branquitude, essa relação solitária dos estudantes com esses textos pode não provocar a reação resposta pressuposta pelos autores do livro.

Por exemplo, o texto *Um diálogo sobre o racismo no Brasil*, cria um diálogo entre um cronista americano que vive no Brasil com um amigo que vive em outro país sobre uma questão extremamente complexa, como o racismo brasileiro. No texto opinativo, é possível perceber como o “mito da democracia racial” chega aos estrangeiros também, como no enunciado “Tenho a impressão de que brancos e negros e japoneses e mulatos e mamelucos e todos os outros se dão. Casam-se entre si, se frequentam”. O racismo é apresentado como uma prática cultural brasileira “carinhosa” e “sem maldade”, como

quando é explicado o apelido “Grafite”, do jogador Edinaldo Batista Libânio: “[...] Grafite é carinhoso. Negro não costuma ser”. Esse enunciado reproduz estereótipos racistas de forma acrítica, e a proposta de atividade que segue não problematiza essas construções. Na esfera escolar, os apelidos relacionados a estereótipos raciais são uma prática comum, que muitas vezes desencadeia dor, sofrimento e silêncio em suas vítimas. Um texto no livro didático que pode desencadear essa prática na reação resposta dos estudantes, sem a devida problematização, contribui para a sua perpetuação.

Ao fim do texto, pede-se aos estudantes que organizem um texto “com linguagem objetiva, tendendo à impessoalidade”. A ausência de uma proposta de debate e reflexão após a leitura dos textos pode impedir que a experiência do racismo seja debatida com a profundidade e a indignação que a temática exige, além de dar voz e destaque para autorias que, pelo lugar exotópico que ocupam na questão, acabam por abordá-la sob um viés descolado da história, da realidade e das lutas dos movimentos negros no Brasil.

No texto *Novos ódios*, de Luis Fernando Veríssimo, a afirmação “um grande passo é ver que a reação contra o racismo hoje parte dos próprios ofendidos” inclina-se para a responsabilização da vítima, que deve reagir. Assim, reafirma o direito ao silêncio da sociedade branca, à posição confortável de observadora. Ao deixar de problematizar a branquitude e a sua posição de privilégio, o livro contribui para a perpetuação de uma concepção individualista sobre o racismo, e não sistemática e estrutural, como também o é. Embora haja o avanço na visibilização da questão racial, a lógica da branquitude normativa opera na ausência da leitura crítica, nas vozes que falam nos textos selecionados, nos discursos reproduzidos que deixam de contemplar uma abordagem linguística antirracista, verdadeiramente transformadora.

Através dessa análise, podemos perceber que o simples fato de trazer a temática racial no livro didático não é suficiente para uma abordagem de ensino antirracista. Mais que isso, é preciso comprometimento com a luta antirracista, atenção para a seleção de textos que irá compor o repertório argumentativo dos estudantes e orientações para que professores possam conduzir a reflexão considerando conhecimentos históricos, sociais e culturais sobre a questão racial no Brasil.

Por fim, a análise do volume *Português: linguagens – 8ª série* traz avanços pontuais na abordagem da temática racial, como a inclusão da temática do racismo em seções de produção textual, mas evidencia também apagamentos e silenciamentos significativos, como a ausência de autores negros e a presença de estereótipos não

problematizados. Embora o livro dialogue com questões contemporâneas, como juventude e valores culturais, a falta de orientações para uma leitura crítica das desigualdades estruturais compromete o potencial transformador da presença da temática racial no material didático.

Como já exposto, a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa da edição de 2008 do PNLD se justifica por ser a primeira edição da etapa Ensino Fundamental – Anos Finais após a homologação da Lei 10.639/03. Na Seção 6, analisamos as reverberações da Lei no Edital e no Guia do PNLD, que representaram um avanço ao incorporar critérios avaliativos voltados não apenas à ausência de preconceitos e estereótipos, mas também à representação positiva da população afrodescendente. Além disso, a exigência de abordar temas relacionados ao preconceito e à discriminação racial reforçou a intenção de incidir sobre as práticas escolares.

A edição do PNLD de 2008, seguindo nossos critérios de seleção dos livros didáticos, é a que apresenta maior número de livros. Foram cinco volumes analisados. Os impactos da inserção da Lei 10.639/03 no Edital e no Guia puderam ser percebidos nas imagens, na presença de autores negros, na presença da temática do racismo. Entretanto, também foi possível perceber a presença da branquitude, que ainda domina o imaginário do humano universal e o espaço de autoria dos textos principais, bem como suas artimanhas de adaptação às exigências dos critérios avaliativos do PNLD e da 10.639/03: a abordagem superficial sobre o racismo, a presença de atividades que podem, em princípio, visar à desconstrução de estereótipos e preconceitos, mas que podem também acabar por reforçá-los; a falta de problematização que oriente a leitura crítica das desigualdades sociais.

De modo geral, a análise dos cinco volumes da edição de 2008 do PNLD, entretanto, evidencia que apenas a presença da temática racial não garante por si só a concretização de uma sociedade antirracista, justa e igualitária, como prevista nos critérios. A inclusão de textos e atividades sobre racismo, quando feita sem problematização crítica ou em moldes que reforçam a centralidade branca, pode esvaziar o potencial transformador da Lei. Por isso, mais do que a inserção formal do tema, é necessária a adoção de uma perspectiva anticolonial, que desloque o olhar eurocêntrico, que desnaturalize a branquitude como norma universal e que abra espaço na arena discursiva para vozes historicamente silenciadas.

7.1.4 Tempo de instabilidade e disputas curriculares: livros didáticos de 2017

O intervalo de nove anos entre o PNLD de 2008 e o de 2017 não diz respeito apenas a um tempo cronológico, pois trouxe consigo mudanças significativas no cenário político, social e educacional do Brasil. A década de 2010 foi atravessada por intensas tensões institucionais, ascensão de um extrema direita antidemocrática e reacionária, mas também resistências por meio de debates públicos sobre questões sociais. Após um período de avanços em políticas de inclusão e ações afirmativas, o país entrou em uma nova fase, marcada por rupturas e reconfigurações que também repercutiram na educação.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu diretrizes e metas para o decênio seguinte, incluindo condições para a efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, presentes nos desdobramentos da Meta 7⁵¹; e elevação da escolaridade da população negra, na Meta 8⁵². No entanto, os anos seguintes foram marcados por instabilidades políticas, cortes orçamentários (congelamento de investimentos na educação por 20 anos) e disputas ideológicas em torno da escola e de seus currículos.

O segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (2015-2016) foi determinado por conflitos com o Congresso. Sob acusação de crime de responsabilidade fiscal, processo que muitos analistas consideram um golpe institucional, em 2016 Dilma sofreu *impeachment* e o vice-presidente, Michel Temer, assumiu a presidência do país. Em seu governo, após algumas mudanças de versões, foi aprovada a Base Nacional Curricular Comum, em 2017, que já vinha sendo produzida oficialmente desde o ano de 2015.

O PNLD 2017, portanto, situa-se em um cronotopo de contradições e instabilidades: de um lado, o acesso da classe pobre e de negros às universidades públicas via políticas de cotas, a aprovação de marcos legais que exigem o reconhecimento e a valorização da diversidade racial; de outro, o avanço de discursos e ações das ideologias de extrema direita que tensionam essas conquistas, colocando em xeque a continuidade

⁵¹ 7.25. garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (Brasil, 2015, p. 65).

⁵² Meta 8: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2015, p. 67).

de políticas públicas. É nesse cenário que se inscrevem os livros didáticos selecionados para esta análise.

7.1.4.1 Projeto teláris: português – 9º ano

A coleção *Projeto teláris: português*, da editora Ática, é de autoria de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. Na apresentação das autoras consta que Borgatto é licenciada em Letras pela USP, mestre em Letras pela USP, pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP, pedagoga graduada pela USP e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio; Bertin é Licenciada em Letras pela USP, mestre em Ciências da Computação pela USP, pós-graduada em Comunicação Semiótica pela PUC-SP, professora universitária e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e médio; Marchezi é licenciada em Letras pela Unesp-Araraquara, mestre em Letras pela USP, pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP, professora universitária e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Na carta de apresentação as autoras destacam que dentre os objetivos da coleção estão a concepção de língua como interação, a compreensão das mudanças temporais, o convívio com diferentes linguagens, a comunicação, a contribuição com a formação leitora e a produção de textos. Ressaltam que o livro conta com textos de diversos gêneros textuais (discursivos), aliados à reflexão e à organização da língua

O volume do nono ano analisado é a segunda edição da coleção, publicado em 2015, com 376 páginas. Com relação à organização, conta com quatro unidades, cada uma com dois capítulos. As unidades agrupam gêneros do discurso com características comuns, como textos narrativos, poéticos e jornalísticos. A abertura das unidades apresenta uma imagem com questões que iniciam as reflexões a serem desenvolvidas ao longo dos capítulos. Cada capítulo volta-se para o estudo de um gênero, através da leitura e análise de textos. As seções dos capítulos são: “Compreensão”, “Construção do texto” e “Linguagem do texto”, com a atividades de leitura e estudo do texto; “Prática de oralidade”, com propostas de situações comunicativas orais; “Língua: usos e reflexão”, que aborda as estruturas linguísticas do gênero trabalhado no capítulo; “No dia a dia”, que explora usos da língua que fogem à gramática normativa; “Hora de organizar o que

estudamos”, que traz um mapa conceitual sobre o gênero e os conceitos linguísticos estudados; “Conexões” que aborda textos multissemióticos; e “Produção de texto”, com a proposta de produção textual escrita.

A capa do volume do nono ano apresenta uma estética tecnológica, com a imagem de uma câmera de filmagem ocupando a maior parte do espaço, e desenhos de objetos em tamanho menor, como câmera, relógio digital, máquina de escrever e radar. Há uma visualidade voltada para a ideia de comunicação, tempo e mediação tecnológica, sem representação humana, conforme podemos observar na Figura 75.

Figura 75 – Capa *Projeto teláris: português – 9º ano*



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2015).

Apesar de não apresentar representações humanas, os objetos tecnológicos ilustrados na capa voltam-se para um imaginário de modernidade e progresso. Esses objetos, que à primeira vista podem parecer neutros, pertencem a um cenário urbano e de classe média, ou seja, pressupõe um estudante específico, com acesso ao desenvolvimento tecnológico. O discurso da branquitude não está em sujeitos ilustrados, mas presumidos.

No sumário do livro foram identificados 23 textos e 23 autorias. Há um autor com dois textos (Ricardo Ramos) e um texto com dois autores (Arnaldo Antunes e Péricles

Cavalcanti). Das 23 autorias, 18 são pessoais e cinco institucionais (revista *Caros Amigos*, revista *TAM nas Nuvens*, revista *Cult*, autor coletivo e o site *spreadsheet*).

Quadro 20 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Projeto teláris: português – 9º ano*

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
Fernando Pessoa	O amor, quando se revela	Branca
José Paulo Paes	Madrigal	Branca
Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti	Imagem	Branca/Branca
Ronaldo Azeredo	Rua	Branca
Sérgio Capparelli	Sapato alto	Branca
Ferreira Gullar	Mar azul	Branca
Ricardo Ramos	Circuito fechado (3) (1)	Branca
Dalton Trevisan	73	Branca
Leonardo Brasiliense	No messenger	Branca
Rachel de Queiroz	Metonímia, ou a vingança do enganado	Branca
Fernando Sabino	Dona Custódia	Branca
Machado de Assis	Memórias póstumas de Brás Cubas	Negra
Luiz Antonio Aguiar	Os vizinhos	Branca
Caros Amigos	Laerte: gozações e revelações	Institucional
TAM nas nuvens	Prodígio responsável, entrevista com João Montanaro	Institucional
CULT- Revista brasileira de cultura	Ziraldo, o bom, entrevista	Institucional
Roberto Pompeu de Toledo	Às desoras, desfile	Branca
Vanessa Barbara	Impressionada	Branca
Luli Radfahrer	Celebridades descerebradas	Branca
Dagomir Marquezi	Eles estão seguindo nossos passos	Branca
Autor coletivo	Amazônia para sempre	Institucional
Site spreadsheet	Manifesto 2.0 – por uma sociedade mais colaborativa	Institucional

Fonte: Elaboração da autora.

Entre as autorias pessoais, foi possível identificar a seguinte distribuição: 17 autores brancos (15 homens e duas mulheres) e um autor negro (homem). Não há

mulheres negras entre as autorias identificadas. Ao longo de nossa análise, Machado de Assis, autor que por muito tempo teve sua racialidade silenciada, apagada ou distorcida, configura-se como o único autor, ou parte dos poucos autores negros, dentre os textos que aparecem nos sumários dos livros didáticos analisados. Com a racialidade apagada, os discursos da branquitude se apropriam da sua obra e legitimam sua entrada na esfera escolar. Isso demonstra que além de haver uma discrepância enorme com relação ao número de autores brancos e negros nos textos principais dos livros didáticos de Língua Portuguesa, ainda há pouca variedade na presença de autores negros.

Essa configuração discursiva revela, mais uma vez, a predominância das ações e dos discursos da branquitude nas escolhas autorais que irão compor o conjunto de textos a serem reenunciados no livro didático, tanto em termos de racialidade quanto de gênero, evidenciando um apagamento das vozes negras, especialmente das mulheres negras, na curadoria textual. Assim, a presença solitária de um autor negro reafirma a desigualdade histórica de representatividade nos espaços de legitimação do discurso literário, jornalístico e educacional. E reafirma a reenunciação e a permanência do discurso da branquitude.

Ao entrarmos em contato com as unidades e capítulos do volume *Projeto teláris: português – 9º ano*, chamaram-nos a atenção as ilustrações que acompanham os textos verbais, motivadores das atividades. O livro apresenta várias ilustrações de forma caricatural, com expressões exageradas e sem muitos detalhes realistas, como podemos observar nos excertos da Figura 76:

Figura 76 – Imagens de *Projeto teláris: português – 9º ano*



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2015, p. 10 e p. 73).

Mas, para além do estilo, outra questão se sobrepõe como mais relevante para esta pesquisa: a maior parte das representações humanas nas ilustrações é de pessoas brancas. Como viemos demonstrando e discutindo, essa escolha enunciativa é uma forma silenciosa de reafirmar a hegemonia do discurso da branquitude, fazendo com que o padrão seja uma forma de representação do humano genérico, uma das formas de a branquitude atuar.

Essa predominância de ilustrações de pessoas brancas se mantém também nas ilustrações das personagens dos textos literários ao longo das unidades, como na ilustração do texto de abertura do capítulo 3 da unidade 2, *Metonímia, ou a vingança do enganado*, de Rachel de Queiroz, cujo gênero abordado é o conto; na ilustração do texto *Dona Custódia*, de Fernando Sabino, no mesmo capítulo, na seção “Outro texto do mesmo gênero”; e na abertura do capítulo 4, que aborda o gênero *romance* e traz um trecho de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Esses são apenas alguns exemplos de um padrão ilustrativo recorrente ao longo do livro, como podemos observar na Figura 77:

Figura 77 – Ilustrações de textos verbais – *Projeto teláris: português – 9º ano*





Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2015, p. 87; p. 118; p. 122).

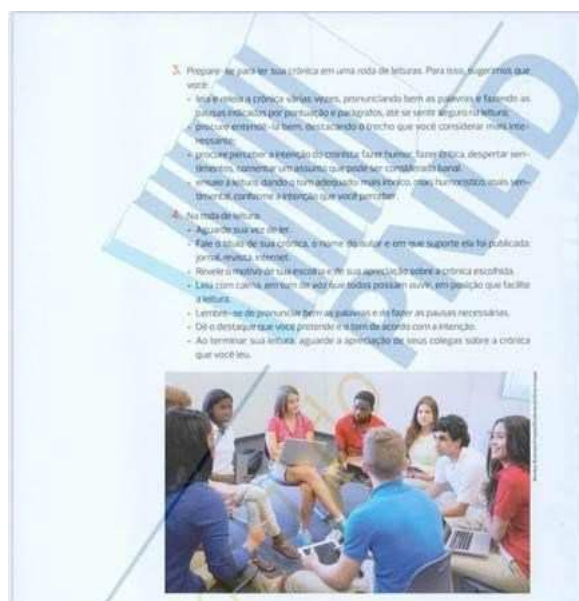
É importante ressaltar que no enredo dos textos verbais não há descrição racial das personagens, portanto, a ilustração não se baseia em informações desses textos. O fato de haver a presunção de que as personagens são brancas quando não há elementos textuais que indiquem ou confirmem essa informação comprova que se parte do pressuposto de que o branco é o humano universal. Quando os sujeitos ilustrados são invariavelmente brancos, ainda mais quando o texto verbal não indica nenhuma característica racial, há uma operação ideológico-discursiva que naturaliza o branco como norma representativa. Esta escolha por ilustrar personagens como brancas, mesmo sem qualquer indicativo textual, não pode ser considerada neutra ou aleatória. Trata-se de uma escolha editorial e pedagógica que revela uma lógica de representação racial que permeia a produção dos materiais didáticos, assumindo lugares e construindo sentidos de existência. É a materialização do discurso da branquitude em sua posição de ideologia dominante que naturaliza sua existência como norma.

No Edital do PNLD 2017, o critério eliminatório 2.1.6, “Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção”, com relação às ilustrações, exige que devem: “3. reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (Brasil, 2015, p.44). Entretanto, a análise das imagens evidencia que a naturalização do branco como norma se sobrepõe à recomendação da diversidade. É o modo como a ideologia dominante se mantém e significa o outro. Desse modo, mesmo diante de critérios avaliativos exigentes,

o discurso da branquitude se atualiza e se mantém silenciosamente, dificultando que as imagens cumpram, de fato, a função de promover a pluralidade étnico-racial prevista no Edital.

Ainda sobre as ilustrações, uma das poucas imagens de pessoas negras no volume *Projeto teláris: português – 9ª ano*, que possui 378 páginas, está na página 208. Nela, dois jovens negros, um jovem e uma jovem, aparecem em um grupo com mais sete pessoas, conforme a Figura a seguir:

Figura 78 – Ilustração Prática de oralidade – capítulo 6 – unidade 3 – *Projeto teláris: português – 9º ano*



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2015, p. 208).

No Edital do PNLD 2017, dentre os Princípios Gerais, no item seis encontra-se: “promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder” (Brasil, 2015, p. 40). Em um primeiro momento, a imagem em tela parece atender à recomendação, visto que apresenta jovens negros no que aparenta ser uma roda de estudos de troca de conhecimentos e saberes. Entretanto, considerando que é uma das raras imagens⁵³ em que há a representação negra neste volume da coleção, sua presença revela-se mais como cumprimento pontual de um princípio do que como prática efetiva da valorização da diversidade racial. A representação positiva existe, mas isolada

⁵³ O volume *Projeto teláris: português – 9º ano* apresenta duas outras imagens de pessoas negras. Tratam-se das fotos de Gilberto Gil, na página 11, e de Machado de Assis, na página 127.

no todo ilustrativo do livro, o que limita seu potencial de deslocamento da norma universal branca.

Além disso, como signo ideológico, a imagem contribui diretamente para a produção de sentidos, como discutiu Volóchinov (2017 [1929]), e, portanto, não pode ser tratada como elemento secundário ou neutro. Ilustrar majoritariamente personagens brancas é um exemplo de como o *pacto da branquitude* (Bento, 2022) atua para a permanência de seu lugar de privilégio na esfera simbólica da educação. Trata-se, portanto, de uma artimanha da branquitude para sua adequação às leis e aos editais do PNLD, que não desconstrói estruturalmente o discurso da branquitude no livro didático.

Outra expressão da ocupação branca hegemônica no livro está no capítulo 5 da unidade 3. A unidade aborda os gêneros jornalísticos e o capítulo 5, mais especificamente, o gênero *entrevista jornalística*. Ao longo do capítulo, há duas entrevistas principais, de onde partem as atividades. Na seção “Leitura 1”, a entrevistada é a cartunista Laerte; na seção “Leitura 2”, o entrevistado é o adolescente João Montanaro, colunista da revista *Mad* e autor de tiras para a *Folha de S. Paulo*, apresentado na Figura 79. Ambos os entrevistados são pessoas brancas. João representa uma adolescência branca, de classe média, em que as oportunidades proporcionam o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais

Figura 79 – Texto verbal e imagético *Prodígio responsável*



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2015, p. 171).

A trajetória de João é valorizada como um exemplo de sucesso juvenil, baseado no talento e no esforço individual. Sem desmerecer seus méritos pessoais, é preciso reconhecer que sua história reflete uma realidade de privilégios sociais e raciais que não é compartilhada pela maioria dos adolescentes brasileiros. Tomá-lo como exemplo para adolescentes que partem de lugares e realidades distintas sem o devido reconhecimento das disparidades sociais, sem considerar os marcadores de raça e de classe, acaba por reforçar equivocadamente o discurso da meritocracia, um dos pilares da branquitude (Bento, 2022, p. 21). A juventude branca de classe média ocupando seu lugar de modelo legítimo de realização e competência. Esse é um dos modos como o discurso da branquitude se mantém dominante.

O capítulo 6 da unidade 3 aborda o gênero *crônica jornalística*, e apresenta como “Leitura 1” a crônica *A desoras, desfeliz*, de Roberto Pompeu de Toledo. Na seção “Conexões: relações entre textos, entre conhecimentos”, explora a concepção de intertextualidade e de repertório cultural. Para isso, faz referência à crônica de abertura do capítulo, a qual faz uso de citações de diferentes fontes para a defesa de um ponto de vista. O livro didático defende que as relações feitas pelo autor da crônica demonstram seu repertório cultural. Em seguida, apresenta um quadro com as personalidades citadas, questionando os estudantes se as conhecem, conforme a Figura 80:

Figura 80 – Quadro de personalidades – capítulo 6 – unidade 3 – *Projeto teláris: português – 9º ano*

As relações feitas pelo autor da crônica mostram que ele tem um grande repertório cultural, o que colaborou para a riqueza de seu texto. Você conhece as personalidades citadas? A seguir, leia um pouco sobre elas.

Por consistência	Conexão	Reconhecimento
 Chico Buarque.	Musico, dramaturgo e escritor brasileiro, Chico Buarque nasceu no Rio de Janeiro (RJ) em 1944. Um dos grandes compositores brasileiros, tem parcerias famosas como Cartola e Vinícius de Moraes. Tem filhos, entre outros, Sérgio, tão conhecidos e tão famosos quanto o pai. • desinventar	 "Apesar de você" foi composta em 1970 e gravada por Chico Buarque, lançada pela Philips em 1970.
 Manoel de Barros.	Poeta brasileiro nascido em Curitiba (MT). Manoel de Barros viveu de 1916 a 2014. Conquistou prêmios literários, escreveu sobre temas variados, tem a natureza, os dialetos do pantanal, mas que possibilita a identificação com o leitor que vive em uma realidade completamente diferente. • desinventar	 Capa de ferro Poemas completos, de Manoel de Barros, publicado pela editora Leya Brasil em 2013.
 Lewis Carroll.	Escritor, matemático, professor e conferencista, Lewis Carroll viveu na Inglaterra, de 1832 a 1898. É o autor do livro Alice no País das Maravilhas, que é considerado o primeiro livro de ficção científica, baseado em pessoas da sociedade e da aristocracia inglesa. • unearthly/desinventar	 Capa de ferro Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, publicado pela editora Alfa em 2000, em tradução de Ana Maria Machado.
 Ana Miranda.	Maranhense, Ana Miranda nasceu em Fortaleza (CE), em 1951. Entre suas obras, destaca-se o romance <i>Bucardo ilêntico</i>, que reconstrói com poesia a vida do poeta brasileiro Gregório de Matos e a sociedade brasileira de sua época, o século XVII. • desmundo	 Capa de ferro Bucardo ilêntico, de Ana Miranda, publicado pela editora Companhia das Letras em 2003.
 Mário de Andrade.	Escritor brasileiro, Mário de Andrade (1893-1968) foi um dos responsáveis pela formação, na década de 1920, do movimento literário conhecido como Modernismo no Brasil. Foi também pesquisador da cultura e do folclore nacional, o que o levou a escrever a obra <i>Macumbeiro</i>, o herói sem nenhum caráter, comentado pelo cronista. • desagradar	 Capa de ferro Macumbeiro o herói sem nenhum caráter, de Mário de Andrade, publicado pela editora Publifolha em 2001.
 Guimarães Rosa.	Escritor e médico, Guimarães Rosa (1908-1967) é um dos grandes escritores que revolucionou a prosa brasileira no século XX, trabalhando com expressões populares e cultas em suas viagens, sobretudo pelo interior de Minas Gerais, e pelo sertão. Uma de suas obras mais famosas, e citada pelo cronista, é o romance <i>Grande Sertão: Veredas</i>. • desamigo, desexistir, desfale, desmundo...	 Capa de ferro Grande sertão veredas, de Guimarães Rosa, publicado pela editora Nova Fronteira em 2006.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2015, p. 211).

Podemos observar que as seis personalidades do meio intelectual citadas na crônica de Toledo são todas pessoas brancas. Assim, o cronista materializa discursivamente um fenômeno da branquitude muito semelhante ao que Bento (2022) observou em suas pesquisas: a branquitude é narcísica. Ela favorece, valoriza e faz escolhas axiológicas que beneficiam seus pares. Um autor branco cita seis personalidades intelectuais em seu texto. Provavelmente são pessoas que ele admira, com quem aprende ou talvez até tenha convivido. Todas são brancas, predominantemente homens, assim como ele.

Quando o livro didático organiza essas pessoas em um quadro e expõe seus rostos e seus corpos, o discurso que textualmente estava implícito se revela. No quadro, uma amostra de representantes da inteligência e do saber, aqueles cujo conhecimento é legitimado. Trata-se, assim, de uma materialidade discursiva que não apenas reflete as desigualdades históricas, mas também as refrata e as reinscreve no horizonte de expectativas dos estudantes. No movimento dialógico do livro didático essa representação

não é tensionada; mas é discurso e, como tal, contribui para a manutenção de um horizonte apreciativo em que a branquitude se apresenta como medida e universalidade do saber. Como observou Bento (2022), os brancos naturalizam a si próprios não como uma das identidades dentro da diversidade humana, mas como identidade única e, conseqüentemente, como única referência de humanidade. E esse é o modo de funcionamento da ideologia dominante, naturaliza aquilo que não é *natural*.

Em resumo, a análise do livro *Projeto Teláris: português - 9ª ano* evidencia a persistência de um padrão discursivo que naturaliza a centralidade da branquitude, principalmente nas escolhas imagéticas, autorais e temáticas do livro didático. Também aponta que a exigência da diversidade étnico racial, prevista no Edital do PNLD 2017, é cumprida de modo pontual, reiterando o discurso da branquitude e invisibilizando outras vozes e corpos; seus discursos e suas visões de mundo.

7.1.4.2 *Viva português – 9º ano*

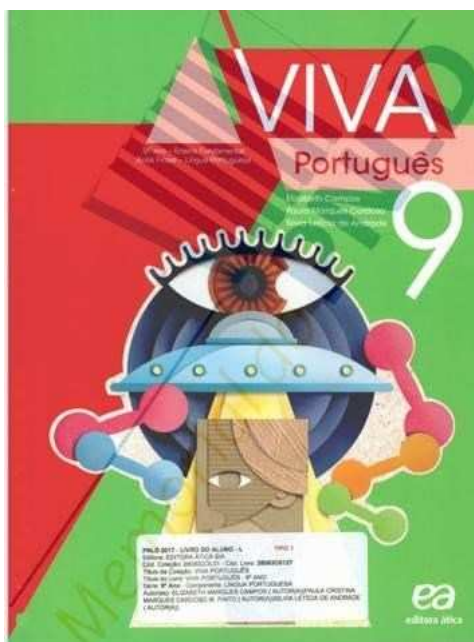
A coleção didática *Viva português*, da editora Ática, é assinada por Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia Andrade. As informações sobre as autoras são as mesmas que constam na coleção *Viva português – 8ª série* do PNLD de 2008, o que demonstra que não houve acréscimos curriculares em suas formações. Campos é graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira – SP, licenciada em Pedagogia pela faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira e professora da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Cardoso é graduada em Letras pela Universidade Mackenzie – SP, mestra em Língua Portuguesa pela PUC-SP e professora da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Andrade é graduada em Letras pela Universidade de São Paulo e professora da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Na carta de apresentação, as autoras destacam a diversidade de gêneros selecionados e os temas que fazem parte da vida dos adolescentes, público para o qual o livro se destina. Além disso, expressam que a coleção visa o desenvolvimento da compreensão da estrutura do idioma e o uso que dele se faz para obter determinados efeitos de sentido; o desenvolvimento de pontos de vista, de contação de histórias, de expressão de sentimentos e a capacidade de perceber informações explícitas e implícitas.

O volume do nono ano analisado é a segunda edição da coleção, publicado em 2015, com 304 páginas. Quanto à estrutura e organização, o livro divide-se em quatro unidades, cada uma composta por dois capítulos. A abertura da unidade apresenta o tema

principal proposto pelos capítulos, com título, imagem e texto verbal de apresentação. Também apresenta um quadro com um resumo de cada capítulo. Cada capítulo apresenta dois textos, “Texto 1” e “Texto 2”, de modo que os capítulos contêm as seguintes seções: “Antes de ler”, com texto e perguntas que visam o preparo para a leitura do texto principal; “Leitura em processo”, que aborda a interpretação do texto; “Conhecimentos linguísticos”, com conteúdos gramaticais e de recursos da língua, atividades de fixação e aplicação; “Ler outras linguagens”, com atividades de interpretação de linguagens não verbais e multimodais; “O gênero e sua produção”, que apresenta um quadro com as características principais do gênero em estudo e uma proposta de produção textual desse gênero; “No mundo da fala”, que trata da oralidade, apresentando características de gêneros orais públicos; e “Aproveite”, com dicas de livros e filmes. Ao término de cada unidade há uma proposta de autoavaliação sobre o aprendizado.

A capa do volume do nono ano adota uma composição artística abstrata, que não apresenta representações humanas realistas. Nela, é possível perceber um olho castanho, uma nave espacial, halteres de academia, um perfil de rosto em papelão, atingido por um feixe de luz que sai de uma nave. As cores predominantes são o verde e o vermelho, que compõem figuras geométricas. Com relação à parte verbal da capa, o nome do livro e o ano da coleção ocupam centralidade, em fonte maior. As outras informações, como nome das autoras e da editora, estão em fontes menores, como demonstra a Figura 81.

Figura 81 – Capa *Viva português – 9º ano*



Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2015).

A visualidade da capa transmite uma ideia de modernidade e tecnologia, alinhando-se ao discurso da inovação e do progresso. A escolha por uma imagem abstrata limita a análise voltada para os discursos da branquitude. Entretanto, os signos ideológicos não são neutros e enunciam discursos. Dessa forma, questionamos que estudantes estão inseridos nesses discursos e, ainda, que estudantes se veem representados na capa. O espaço das academias de musculação, representados pelos halteres, por exemplo, provavelmente não fazem parte da rotina de grande parte dos estudantes brasileiros. Arriscamos afirmar que essa escolha abstrata não deixa de ser uma artimanha da branquitude, já que não assume a diversidade étnica-racial e social.

Com relação às autorias dos textos principais dos capítulos, o livro *Viva Português - 9º ano* apresenta 15 textos de 15 autores, sendo que desses 14 são autorias pessoais e uma é institucional (Revista *Veja*), conforme o Quadro 21.

Quadro 21 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Viva Português - 9º ano*

Autor	Título do texto	Racialidade inferida
Ray Bradbury	A loja de malas	Branca
Aldous Huxley	Admirável mundo novo (capítulo II)	Branca
Mário Quintana	Poema transitório	Branca
José Paulo Paes	Como armar um presépio	Branca
Ignácio de Loyola Brandão	O homem que resolveu contar apenas mentiras	Branca
Ivan Ângelo	Talismã	Branca
João do Rio	O homem de cabeça de papelão	Negra
Frank T. McAndrew	A sedução da fofoca	Branca
Revista Veja	Atividade física pode melhorar desempenho escolar	Institucional
Otto Lara Resende	Vista cansada	Branca
Vinicius de Moraes	O amor por entre o verde	Branca
Alexandre Hohagen	Jovens sem segredo	Branca
Denis Russo Burgierman	Os políticos são...	Branca
Rosely Sayão	Como desfazer amigos	Branca
Moacyr Scliar	O peso do estereótipo	Branca

Fonte: Elaboração da autora.

Com relação à racialidade inferida, 13 autores são brancos (12 homens e uma mulher) e apenas um autor é negro (João do Rio). Não há entre as autorias dos textos

principais uma mulher negra. Esses dados repetem a norma excludente que vem sendo apresentada até aqui, com a predominância de autores homens brancos entre os textos que mais possuem destaque dentro do livro didático, já que é a partir deles que o capítulo se organiza e que são desenvolvidas atividades que envolvem o ensino das diferentes práticas de linguagem. O silenciamento das vozes de autoria negra fala sobre como o espaço de destaque dos principais textos de um livro didático lhes é negado. E isso é a manifestação e a manutenção do discurso da branquitude.

O capítulo 2 da unidade 1, que aborda o gênero *poema*, traz o título “Imaginar o futuro”. Na seção “Atividades de aplicação”, o livro apresenta o texto *O fio da meada cerrou os dentes do gigante rente aos ossos*, de Adão Ventura, conforme a Figura 82.

Figura 82 – Atividades de aplicação – capítulo 2 – unidade 1 – *Viva português* – 9º ano

> Atividades de aplicação

▶ Você já leu histórias que parecem “sem pé nem cabeça” ou em que as personagens sofrem estranhas transformações, sem qualquer explicação? Pode ter sido um texto surrealista. Nos textos dessa corrente estilística, as ideias, as palavras, as frases, as orações costumam ser escritas de acordo com o fluir do pensamento e podem não obedecer a uma estrutura coerente. Nesse caso, o texto apresenta uma estrutura meio caótica e, às vezes, de difícil compreensão. Leia o texto a seguir com atenção.

QUEM É?

Adão Ventura
O autor do texto *O fio da meada cerrou os dentes do gigante rente aos ossos* (...) nasceu em 1946, em Santo Antônio do Itambé, MG, e morreu em 2004. Por sua obra poética, foi considerado um dos maiores poetas negros brasileiros do século XX. Sua poesia trata da condição do negro, das consequências de alguns séculos de escravidão, das marcas que ficaram nas pessoas que foram escravizadas e em seus descendentes.

VOCABULÁRIO
solfejar: cantarolar melodia.

O fio da meada cerrou os dentes do gigante rente aos ossos

Adão Ventura

O fio da meada cerrou os dentes do gigante rente aos ossos, e ninguém percebeu que o escuro das botas solfejava nojo, que as escadas encardidas de escamas não levavam trigo para abastecer os monstros, que a mistura de trêguas e lágrimas evaporou no estômago opaco das ferragens, que o rosto foi recolocado no espelho e declarado inútil, que os ângulos dos sonhos mediam sem cessar as estações híbridas, que a voz dos pastores continuava a caminho das pedras, que as paisagens visavam o conteúdo dos navios esverdeados de medo, que Teodoro nunca vestiu sua camisa elétrica porque o fio da meada cerrou os dentes do gigante rente aos ossos.

VENTURA, Adão. *Roteiro da poesia brasileira: anos 70*. Seleção e prefácio de Afonso Henriques Neto; direção Edla van Steen. São Paulo: Global, 2009. p. 133.

1 Observe a sequência de orações, presentes no poema, que são introduzidas pela conjunção *que*.

- “que o escuro das botas solfejava nojo”
- “que as escadas encardidas de escamas não levavam trigo”
- “que a mistura de trêguas e lágrimas evaporou no estômago opaco das ferragens”
- “que o rosto foi recolocado no espelho e declarado inútil”
- “que os ângulos dos sonhos mediam as estações híbridas”
- “que a voz dos pastores continuava a caminho das pedras”
- “que as paisagens visavam o conteúdo dos navios esverdeados de medo”
- “que Teodoro nunca vestiu sua camisa elétrica”

a) Qual a oração principal que essas orações completam?

b) As oito orações têm a mesma classificação. Qual é a classificação delas?

c) Sem se preocupar em desvendar as metáforas, analise as ideias expressas em cada oração. Quais, em sua opinião, encerram eventos negativos? Explique sua resposta.

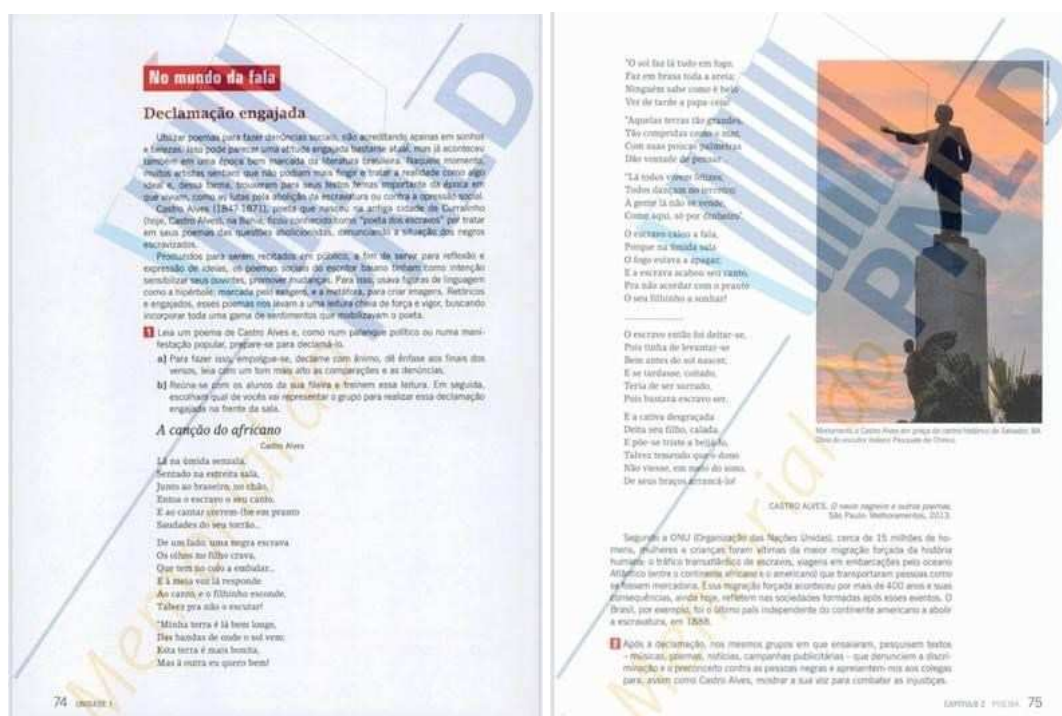
2 No poema, a sequência das oito orações analisadas na atividade anterior pode dar a sensação de caos, de ausência de lógica. Entretanto, essa confusão é apenas aparente, pois, por trás de toda essa linguagem figurada, há uma unidade temática.

a) Quais termos do texto, em sua opinião, remetem ao campo semântico vinculado à história da escravidão no Brasil?

58 UNIDADE 1

Ao lado do texto, há um box com a foto do autor, caracterizado como “um dos maiores poetas negros brasileiros do século XX”. Isso demonstra que o fato de autores negros não aparecerem em equidade dentre os textos principais não se dá pela inexistência desses autores, e aqui estamos analisando essa escolha à luz de autores negros já tomados como cânone, mas sim por uma escolha editorial que privilegia autores brancos. Ao inserir o texto de um autor negro para o livro didático, de certa forma a coleção contempla os critérios avaliativos do PNLD 2017 relacionados à representação racial. Não obstante, ao tomarmos o todo do volume analisado, por esse texto aparecer em um espaço secundário, em que não há tanto destaque, visto que o texto não configura entre os textos principais destacados no sumário, a hegemonia autoral branca é mantida. Vale ressaltar que mesmo com a escolha desse texto para as atividades secundárias, também entre os textos secundários há uma predominância de autores brancos. A presença de textos de autores negros comumente é tímida e em número menor em relação a textos de autores brancos, mesmo nesses espaços secundários da coleção; e que não uma regularidade exclusiva deste volume.

Neste mesmo capítulo a temática racial é abordada na seção “No mundo da fala”, que trabalha a oralidade, mais especificamente a declamação engajada, como apresenta a Figura 83. Para o desenvolvimento das atividades é apresentado o escritor Castro Alves e o seu poema *Coração africano*. A seção aborda a denúncia de injustiças sociais por meio de poemas, e trata especificamente da causa abolicionista e da situação de pessoas negras escravizadas. A escravidão é mencionada como “a maior migração forçada da história humana”, além de ser mencionado que os seus efeitos são presentes até a atualidade. Também destaca que o Brasil foi o último país independente do continente americano a abolir oficialmente a escravidão, em 1888.

Figura 83 – No mundo da fala – capítulo 2 – unidade 1 – *Viva português* – 9º ano

Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2015, p. 74-75).

Ao escolher o poema *A canção do africano*, de Castro Alves, mesmo em uma atividade que objetiva desenvolver a oralidade por meio da declamação de poemas, o livro abre espaço para a discussão sobre a experiência e a dor da população negra, reconhecendo a importância da memória histórica e das violências sofridas pelos africanos escravizados no Brasil, as quais se refratam até os dias atuais.

Mas como observa Bento (2022), a abordagem sobre a escravidão no Brasil tende a focalizar as vítimas e apaga seus algozes. Para a autora, é necessário discutir não só os impactos negativos da herança da escravidão para a população negra, como também os impactos positivos da herança escravocrata para as pessoas brancas. A ausência de um discurso explícito sobre os brancos na história do país, bem como a herança simbólica dos quais são beneficiários até hoje contribui para a naturalização das desigualdades sociais, políticas e econômicas entre negros e brancos, que é o modo de funcionamento da ideologia dominante, disfarçado pelo discurso da meritocracia. Conforme sustenta Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023, p. 47-48), “[...] mesmo as pessoas brancas que não acessaram o acúmulo material que seus ancestrais deixaram para as novas gerações têm a facilidade de se projetar nos espaços de poder por representatividade absoluta”.

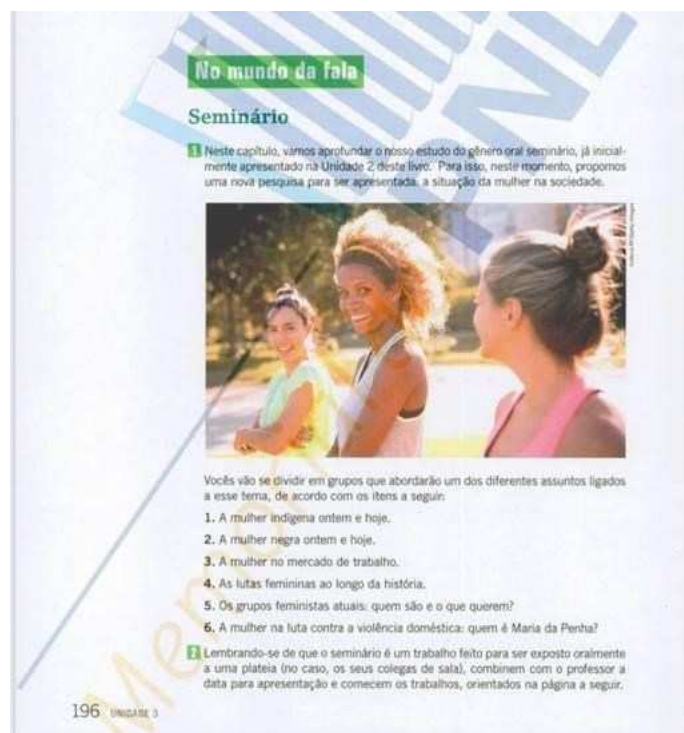
No texto que sucede ao poema, há uma explicação complementar que se refere à escravização: “[...] Essa migração forçada aconteceu por mais de 400 anos e suas

consequências, ainda hoje, refletem nas sociedades formadas após esses eventos [...]” (Campos; Cardoso; Andrade, 2015, p. 75). Mas não há menção direta à continuidade das estruturas de privilégio que mantêm a branquitude em posição de poder. Percebemos que as abordagens sobre temática racial tendem a “proteger” a branquitude, não a nomeando, não a responsabilizando ou não tratando diretamente da sua existência. Também é comum que o foco das possíveis reflexões sobre os efeitos da escravidão recaia exclusivamente sobre as vítimas, sem interpelação explícita do papel histórico da branquitude na reprodução das desigualdades raciais e sobre a necessidade do seu enfrentamento no combate ao racismo. Dessa forma, consideramos a importância da presença da temática racial no volume do livro didático, mas entendemos como uma artimanha do discurso da branquitude, já que sem que haver o tensionamento do lugar da branquitude, não existe educação antirracista.

Outro ponto para o qual é necessário voltarmos a atenção ao abordarmos questões raciais é o cuidado para que o passado da escravidão (que faz parte da história, mas que também evoca dor e sofrimento) não seja a temática única e exclusiva. Isso pode reforçar a associação dos sujeitos negros apenas à dor histórica, sem abrir espaço para outras abordagens, como as resistências, a influência cultural, as conquistas e as múltiplas existências. Pinheiro (2023), no premiado *Como ser um educador antirracista?*, aponta possibilidades concretas para um trabalho educacional de valorização das potências culturais negras.

O capítulo 5, da unidade 3, que aborda o gênero *artigo de divulgação científica*, cujo título é *Ver para saber, saber para ver*, apresenta uma atividade relevante para nossa análise. A seção “No mundo da fala” traz uma atividade para aprofundamento do estudo do gênero oral *seminário*. Para isso, propõe uma pesquisa em grupo sobre a situação da mulher na sociedade. Cada grupo fica responsável pela abordagem de um dos seguintes temas: a mulher indígena ontem e hoje; a mulher negra ontem e hoje; a mulher no mercado de trabalho; as lutas femininas ao longo da história; os grupos feministas atuais. O que são e o que querem? a mulher na luta contra a violência doméstica. Quem é Maria da Penha?, conforme Figura 84.

Figura 84 – No mundo da fala – capítulo 5 – unidade 3 – *Viva português* – 9º ano



Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2015, p. 196).

Os temas para o seminário apresentados pela proposta demonstram avanços importantes em relação a questões de raça e de gênero na esfera escolar, principalmente no item “b”, que instiga os estudantes a pesquisarem e refletirem sobre a mulher negra no passado e no presente. Essa postura rompe com a tendência universalizante da categoria “mulher” a partir de um referencial branco e de classe alta e reconhece que há diferenças sociais e raciais históricas que acarretam demandas e lutas distintas. Vozes consagradas, como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, entre tantas outras mulheres negras, vêm, há muito tempo e atualmente, ressaltando a necessidade de se pensar um feminismo não universalizante, que reconheça as especificidades das experiências das mulheres negras.

A imagem que acompanha a proposta (Figura 84) traz representações de mulheres racialmente diversas, com a mulher negra em posição de destaque, contribuindo para a desconstrução de imaginários tradicionalmente brancos. De modo geral, a proposta de atividade do volume *Viva Português* – 9º ano pode ser considerada uma fissura nos discursos da branquitude por propor o debate sobre as mulheres negras e indígenas, as lutas feministas, a relação com o mercado de trabalho e a questão da violência.

Essa presença imagética da mulher negra não é uma exceção no volume. Mesmo com poucas ilustrações ao longo do livro didático, há diversidade racial nas representações, como podemos observar na Figura 85, a seguir:

Figura 85 – Ilustrações diversas – *Viva português* – 9º ano



Fonte: Campos; Cardoso; Andrade (2015, p. 198; p. 227; p. 274).

São representações de pessoas em diferentes momentos de interação social, dançando, passeando, discutindo; em grupos e em casal. Situações corriqueiras que fazem parte da vida de diferentes pessoas, mas que, por muito tempo, vieram representadas majoritariamente por pessoas brancas nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Assim, podemos perceber que o volume *Viva Português – 9º ano* reflete e refrata a partir de um outro horizonte axiológico os critérios avaliativos presentes no Edital e no Guia do PNLD 2017, bem como os critérios eliminatórios específicos do componente curricular Língua Portuguesa, que exigem que a coleção não dissemine preconceitos e estereótipos étnico-raciais; e os Princípios Gerais, que indicam a necessidade de promoção positiva da imagem de afrodescendentes e a abordagem da temática das relações étnico-raciais, do preconceito e da discriminação racial (Brasil, 2016b, s/p).

De modo geral, a análise do livro aponta movimentos de permanência, mas também de ruptura em relação aos discursos da branquitude no cotejamento com os volumes analisados até aqui. A coleção ainda mantém em suas principais escolhas autorais a predominância de homens brancos, com a presença minoritária de autorias negras, que, como viemos demonstrando, contribui para a permanência e legitimação da branquitude na produção do saber. Mas também foi possível identificar fissuras dentro do que observamos na análise dos livros selecionados nesta pesquisa, como a inclusão de atividades que abordam a questão das mulheres negras e indígenas, assim como a presença de representações visuais racialmente diversas em situações cotidianas positivas. Tal fato indica um movimento dialógico de aproximação axiológica com os critérios avaliativos do PNLD 2017 e com as diretrizes legais sobre as questões raciais na educação na arena dialógica de produção dos livros didáticos.

7.1.4.3 *Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano*

A coleção *Jornadas.port – Língua Portuguesa*, da editora Saraiva, é de autoria de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho. Delmanto é licenciada em Letras Português e Inglês, mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP e professora das redes estadual e particular de São Paulo. Carvalho é licenciada em Letras e mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Sagrado Coração (USC – Bauru – SP) e professora das redes estadual e particular de São Paulo. Na carta de apresentação, as autoras expõem que consideram a

língua uma ferramenta para entender o mundo e que a coleção intenciona proporcionar, por meio de suas atividades, novas descobertas e reflexões.

O volume do nono ano analisado é a quarta edição da coleção, publicado em 2015, com 336 páginas. Com relação à organização e estrutura, divide-se em oito unidades. A abertura das unidades apresenta uma imagem e perguntas introdutórias sobre o tema que será abordado. Cada unidade apresenta as seguintes seções: “Leitura 1” e “Leitura 2”, que apresentam textos de um mesmo gênero do discurso ou de gêneros diferentes; “Exploração do texto”, que trabalha a interpretação do texto; “Como o texto se organiza”, que aborda aspectos composicionais e sociais do gênero; “Produção oral e produção escrita”, que traz propostas de produção textual a serem desenvolvidas; “Reflexão sobre a língua”, que contempla o uso da gramática; “Teia do saber”, que propõe a retomada de conhecimentos sobre a língua por meio do trabalho com gêneros; “Fique atento”, que traz questões de ortografia, acentuação, pontuação, além de aspectos da textualidade; “Ativando habilidades”, que relaciona os temas abordados nas unidades com a sua aplicação em avaliações oficiais, atendendo a BNCC tanto no que se refere às habilidades quanto às avaliações em larga escala; e “Conhecimento interligado”, com atividades interdisciplinares.

A capa do volume apresenta uma ilustração em que há uma mesa redonda com vários ícones desenhados, ligados à tecnologia, como computador, roldanas, sinal de *wifi*, envelope de carta, etc. Sentadas à mesa, 14 pessoas, com a cabeça baixa, mexem em teclados, celulares, *tablets*, evocando uma ideia de conectividade e colaboração. O ângulo da imagem faz com que tenhamos uma visão de cima para baixo dessas pessoas.

Por meio de algumas características, como cabelo e tom de pele das mãos, podemos perceber que a maioria das pessoas são brancas, representando predominância visual.

Figura 86– Capa *Jornadas.port - Língua Portuguesa - 9º ano*



Fonte: Delmanto; Carvalho (2015).

Assim como em outras capas com imagens humanas ou ilustrações de pessoas analisadas até aqui, a representação dominante de pessoas brancas evidencia a reprodução da branquitude como norma estética, cultural, econômica e tecnológica. Mesmo com a presença de algumas pessoas negras, o centro referencial é predominantemente branco. Em um cenário que remete à tecnologia e ao trabalho colaborativo, a branquitude é reforçada simbolicamente.

O sumário do livro apresenta 16 textos principais, com 19 autorias, sendo que dois textos possuem mais de um autor: *Sonho de um sonho* (Martinho da Vila, Rodolpho de Souza e Tião Graúna) e *Semana do trânsito* (Marcelo Abud, Paulo Toledo). Das 19 autorias, 14 são pessoais e cinco são institucionais (Revista *Veja*, Brasil, USP, Revista *Ciência hoje* e *Diário Catarinense*), como sintetizado no Quadro 22.

Quadro 22 - Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Jornadas.port - Língua Portuguesa - 9º ano*

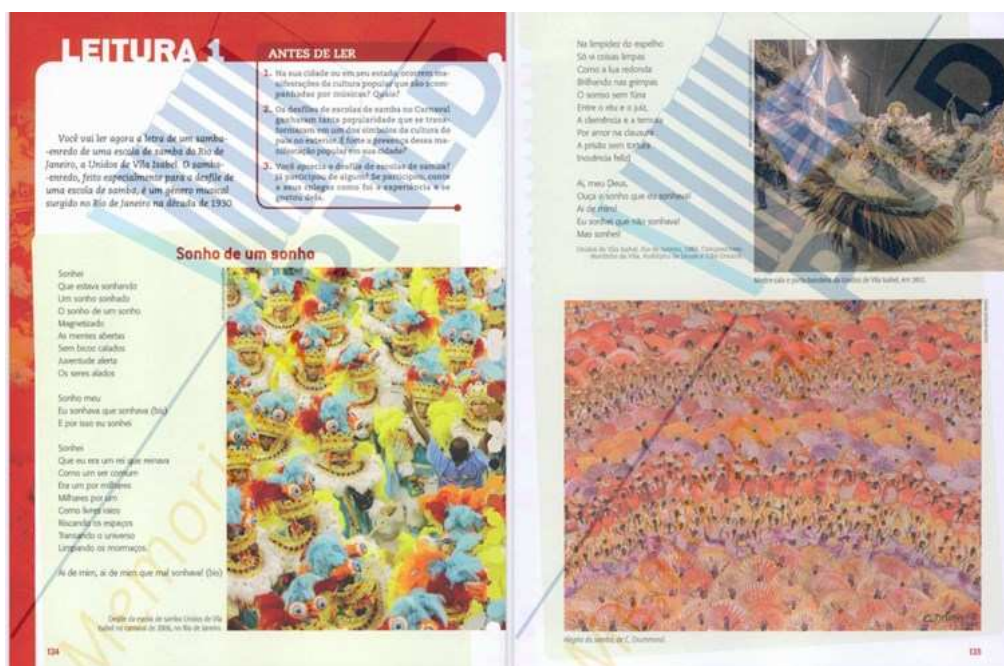
Autor(a)	Título do texto	Racialidade inferida
Moacyr Scliar	Piquenique	Branca
Murilo Rubião	Bárbara	Branca
Revista Veja	Diga não ao não	Institucional
Brasil	Sempre é hora de combater a dengue	Institucional

USP	Mistura de água, óleo e álcool	Institucional
Revista Ciência Hoje	Relatório de visita ao Museu Nacional de Etnologia	Institucional
Martinho da Vila, Rodolpho de Souza e Tião Graúna	Sonho de um sonho	Negras (Martinho da Vila e Tião Graúna), Branca (Rodolpho de Souza)
Rappin' Hood	Us guerreiro	Negra
Luiza Nagib Eluf	Mulheres precisam querer mais	Branca
Bertolt Brecht	Perguntas de um trabalhador que lê	Branca
Cao Hamburger e outros	O ano em que meus pais saíram de férias	Branca
Marcelo Abud, Paulo Toledo	Semana do Trânsito	Branca/Branca
Roald Dahl	A dona da pensão	Branca
Luiz Vilela	Boa de garfo	Branca
Diário Catarinense	O país sem água	Institucional
Quino	Charge de Duke	Branca

Fonte: Elaboração da autora.

Com relação à racialidade, há 13 autores brancos (10 homens e uma mulher) e três autores negros (homens). As mulheres são pouco representadas, com apenas uma autora, a jurista Luiza Nagib Eluf, mulher branca. A predominância de autores brancos e a quase ausência de autores negros e de mulheres refletem um recorte racial e de gênero em que há pouca diversidade, o que faz com que a pluralidade de vozes no meio artístico, literário, intelectual e jornalístico continue invisibilizada no livro didático. Mesmo na Edição de 2017 do PNLD, em que os Princípios Gerais indicam a promoção positiva de afrodescendentes e mulheres em diferentes espaços de poder, de modo a reforçar a visibilidade e o protagonismo social (Brasil, 2015, p. 40), ainda há a manutenção da perspectiva de autoria branca hegemônica nos discursos do livro didático, refletindo e refratando o discurso da branquitude.

A unidade 4, cujo título é “Caaaanta, meu pooovo!”, aborda dois gêneros musicais: *samba-enredo* e *rap*. A seção “Leitura 1” apresenta a letra do samba-enredo de 1980 da escola de samba Vila Isabel, do Rio de Janeiro: *Sonho de um sonho*. O samba foi premiado com o troféu estandarte de ouro de melhor samba-enredo daquele carnaval. Acompanham a letra imagens de diferentes anos dos desfiles da escola, conforme Figura 87.

Figura 87 – Leitura 1 – unidade 4 – *Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano*

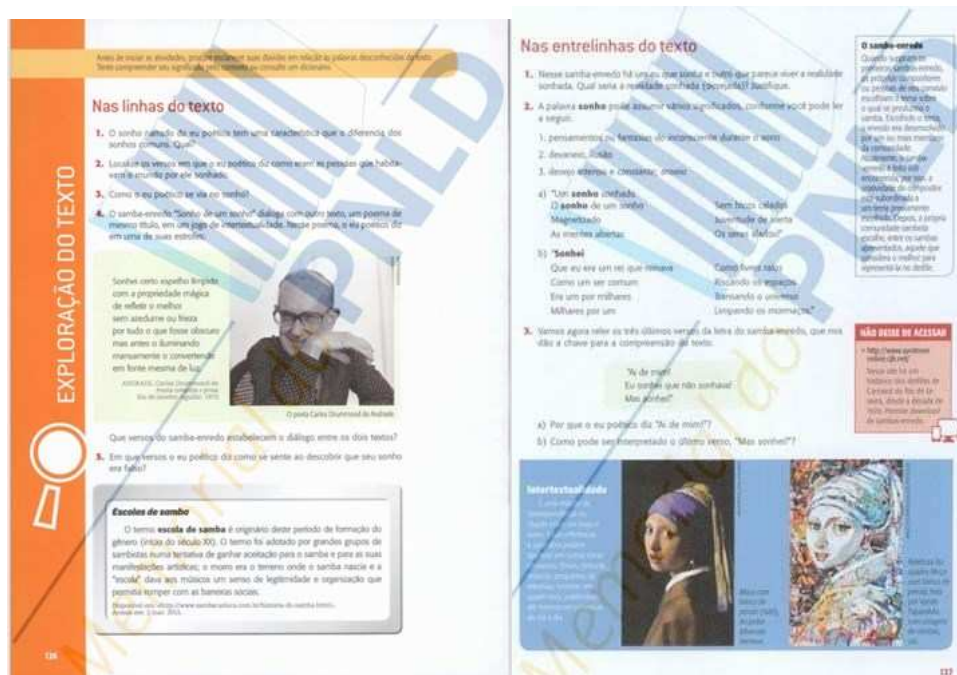
Fonte: Delmanto Carvalho (2015, p. 124-125).

Destacamos positivamente a escolha do livro em abordar o gênero *samba-enredo*. É de conhecimento popular que o *samba-enredo* surgiu no início do século XX, com a criação das primeiras escolas de samba, e que possui suas raízes nas tradições culturais da população negra brasileira, mais precisamente nas comunidades periféricas cariocas. Com esta escolha, o volume *Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano* contempla um dos princípios gerais do Edital do PNLD 2017, que indica a promoção positiva da cultura afro-brasileira, a necessidade de dar visibilidade aos valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos (Brasil, 2015, p. 40).

Em seguida, o livro apresenta as seções “Nas linhas do texto” e “Nas entrelinhas do texto”, que trazem atividades interpretativas sobre a letra do *samba-enredo*. A letra dialoga com um poema de Carlos Drummond de Andrade, estabelecendo com ele relações de intertextualidade, que é o assunto abordado na questão de número quatro da seção “Nas linhas do texto”.

Em um momento histórico em que o Brasil era governado por um regime ditatorial, a letra de *Sonho de um sonho* evocava o desejo, uma memória de futuro de uma sociedade mais livre e democrática. A Figura 88 apresenta as atividades de leitura da letra do *samba-enredo*.

Figura 88 – Nas linhas do texto e Nas entrelinhas do texto – unidade 4 – *Jornadas.port*
– *Língua Portuguesa* – 9º ano



Fonte: Delmanto Carvalho (2015, p. 126-127).

As atividades dessas duas primeiras seções voltam-se mais especificamente para a localização de informações explícitas, como nas questões de 1 a 5 da seção “Nas linhas do texto”; e para aspectos inferenciais e semânticos, como nas questões de 1 a 3 da seção “Nas entrelinhas do texto”.

Já a atividade que explora aspectos sócio-histórico-ideológicos da letra do samba-enredo está na questão de número 4, conforme podemos observar na Figura 89:

Figura 89 – Questão 4 – Nas entrelinhas do texto – unidade 4 – Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano

4. O samba-enredo geralmente aborda temas sociais ou culturais relacionados ao povo brasileiro. Por esse motivo, é necessário conhecer o contexto em que foi produzido um samba-enredo para que se possa entendê-lo melhor. Leia agora um comentário relacionado ao samba-enredo da Lettura 1.

Contexto histórico-social e político

[...] Baseado em poema de mesmo nome do escritor Carlos Drummond de Andrade, [o samba-enredo] falava do apelo de uma sociedade mais livre, mais democrática e mais aberta.

Os leitores mais atentos não de parir que o enredo era uma alegoria, na política, a que se pede era mais liberdade, abertura política e social. A abertura política havia sido decretada há meses de um lado, mas o clima político ainda era o da abertura "lenta, gradual e segura" [...]. Havia pressões por um novo fechamento do regime e, embora não houvesse mais tortura nos pontos do regime, a liberdade de expressão ainda era diminuta.

[...]

Disponível em: <http://pedagogia.fapesp.com.br/2013/04/leitura-do-texto-enredo-de-um-sonho-se-insere-no-20-ano-2013/>

Alguns comentários de leitores, opiniões e interpretações da Lettura 1.

a) Com base no comentário e na letra do samba, como você entende os versos que falam de "mentes abertas", "sem bico calado"?

b) Nesse contexto, também é possível interpretar a frase que diz "Era um por milhares, milhares por um" e deduzir qual o tipo de sociedade que o enredo deseja? Explique.

c) Que relação o contexto histórico-social e político estabelece com o verso de samba-enredo "prisão sem tortura"?

Além das linhas do texto

O samba-enredo da Unidos de Vila Isabel fala do ideal de todo ser humano de ser livre e de poder expor seu pensamento "sem amarras", junta-se a um colega. Discutam os seguintes aspectos:

1. Por que é tão importante ter direito à liberdade de expressar ideias e opiniões?
2. Há pessoas que extrapolam a liberdade de expressão. Quais situações você considera um abuso do direito de expressar-se livremente? Escreva o resultado da discussão.

Fonte: Delmanto; Carvalho (2015, p. 128).

Nesta questão o livro explora o potencial crítico da leitura, direcionando-a para dentro do contexto histórico em que o samba *Sonho de um sonho* se insere. No enunciado é ressaltada a abordagem comum de temáticas sociais ou culturais nesse gênero, bem como a importância de se conhecer o seu contexto de produção para melhor compreender essas temáticas. Um box com o título “Contexto histórico e político” apresenta algumas interpretações sobre a letra, como o pedido por mais liberdade, abertura política e social. Desse modo, o item “a” aborda a interpretação das expressões “mentes abertas” e “sem bico calado”; o item “b”, a interpretação do verso “Era um por milhares e milhares por um”, instigando os estudantes a pensarem em qual ideal de sociedade isso seria possível; por fim, no item “c” é abordada a interpretação da expressão “prisão sem tortura” e sua relação com o contexto histórico-social e político da época.

Na seção seguinte, “Como o texto se organiza”, o gênero musical *samba-enredo* continua a ser explorado. A questão de número 1 traz uma citação que apresenta a importância do enredo para a organização da escola. A questão número 2 também apresenta um box que aborda informações sobre a história do samba-enredo, conforme a Figura 90.

Figura 90 – Como o texto se organiza – unidade 4 - Jornadas.port – Língua Portuguesa – 9º ano



Fonte: Delmanto; Carvalho (2015, p. 129).

Aqui propomos uma reflexão crítica: os textos informativos sobre a origem, a história e a importância do samba-enredo, como os citados anteriormente, assim como o box da página 127, não abordam explicitamente que o samba-enredo é uma prática cultural fruto das resistências negras. Em 1941, a Lei das Contravenções Penais (Decreto-Lei nº 3.688/1941), em seu Art. 59, tipificava a “vadiagem” e previa punições para as pessoas que fossem consideradas “vadias” ou “ociosas”. Na prática, o samba foi associado à vadiagem, de modo que os sambistas e as rodas de samba tornaram-se alvo da repressão policial. O objetivo principal era restringir a prática do samba no contexto pós-abolição, já que era uma expressão cultural ligada às camadas mais populares da sociedade⁵⁴.

Com Volóchinov (2017 [1929], p. 215), entendemos que a ideologia oficial organizada se apropria das camadas superiores da ideologia do cotidiano, do seu caráter substancial, da sua responsabilidade e criatividade. Nesse processo que envolve luta, as camadas superiores da ideologia do cotidiano vão penetrando gradualmente nas

⁵⁴ Informações disponíveis na página do Governo Federal, em matéria intitulada *Gênese do samba é tema do 1º livro de trilogia do jornalista Lira Neto*. Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/canais_atendimento/imprensa/clipping/genese-do-samba-e-tema-do-1-livro-de-trilogia-do-jornalista-lira-neto. Acesso em 29.10.25.

formações ideológicas oficiais, sofrendo influência desses sistemas ideológicos já formados e, parcialmente, assimilando suas práticas e abordagens ideológicas. Assim, o samba, que já foi considerado contravenção, passa a ser representante inquestionável da cultura de todos os brasileiros e, mais que isso, ocupado pela branquitude.

A história do samba enquanto cultura negra marginalizada, reprimida, para posteriormente ser apropriada pela ideologia dominante não é tematizada pelo livro didático, o que confere uma lacuna na abordagem. De modo geral, as informações tratam os sambas-enredo como expressão de brasilidade e de manifestações populares, o que realmente são; mas o são pela resistência e luta histórica dos negros pela preservação da sua identidade, o que não é dito nessas abordagens. Dessa forma, ainda que haja avanço em relação à visibilidade do gênero e de sua representação cultural, o discurso da branquitude se mantém na forma de apropriação da prática cultural e do silenciamento sobre sua origem.

Ainda na mesma unidade, a seção “Leitura 2” é aberta com a letra do rap *Us guerreiro*, de Rappin-Hood. No texto de apresentação que antecede à letra, o rap é apresentado como um estilo musical que faz parte da cultura popular urbana, com origem na periferia, e relacionado à denúncia das injustiças sociais, como se observa na Figura 91.

Figura 91 – Leitura 2 – unidade 4 – *Jornadas.port - Língua Portuguesa – 9º ano*



Fonte: Delmanto; Carvalho (2015, p. 142-143).

A letra articula a memória histórica de luta do povo negro brasileiro com os desafios atuais das periferias, convocando os jovens a resistirem. Logo no início da música identificamos a quem a palavra “guerreiro” se refere: “afro-brasileiros da periferia”. Trata-se de um hino de resistência diante dos desafios da discriminação. Ao longo da letra são mencionados nomes de personalidades negras brasileiras que lutaram pela liberdade, como Zumbi e Dandara. Essas informações são abordadas na seção “Exploração do texto”, como mostra a Figura 92, a seguir.

Figura 92 – Exploração do texto – unidade 4 – *Jornadas.port - Língua Portuguesa – 9º ano*

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

1. Observe o título.
a) Quem são “os guerreiros”?
b) Como você explica a grafia das palavras do título?

2. Quem poderia ser o “Mestre” a quem o rap político se dirige? Em que você se baseia para levantar essa hipótese?

3. Quem são as personagens (personagens aproximadas) desse rap?

4. Qui associado o rap, faz parte dessa personagem e as pessoas que vive dentro de “os guerreiros”?

5. Refina esses versos:
“Tica ligão que eles querem te arrastar
Com drogas, dinheiro, bebidas, mulher.
Quem fazer uma linguagem em sua mente [...]”

A quem se refere o rapper quando afirma que “eles querem te arrastar”?

6. São características da rap: letra com muita informação, semelhante a uma conversa (sem diálogo), denúncia das dificuldades da vida dos habitantes de bairros pobres das grandes cidades, chamamento à luta contra a discriminação e qualquer forma de opressão, valorização do cotidiano cotidiano, afirmação da identidade. Quais dessas características estão presentes em “os guerreiros”?

O rapper utiliza uma linguagem e maneira de se expressar muito frequente no meio em que vive como forma de formar a identidade desse grupo social. É como se o fato de não saber cantar e nem dançar fosse parte dessa luta por construção e afirmação de identidade.

Ritmo e poesia
O rap é uma linguagem muito rica em ritmo e poesia. “Bato e pondo”. O rap surgiu no Brasil a partir da década de 1980. Nos anos 1990, passou a ser usado por jovens em favelas e periferias para expressar suas ideias e a presença de um MC, mestre de cerimônias que anima o público e organiza as ações propostas em favor da comunidade.

Rappin' Hood
Rappin' Hood é um dos maiores nomes do rap brasileiro. Ele nasceu em 1970, no bairro de São Paulo. Ele é conhecido por suas letras que abordam temas sociais e políticos. Ele também é um dos fundadores do grupo Racionais MC's.

A LÍNGUA NÃO É SEMPRE A MESMA
Em uma letra de rap, a linguagem costuma ser informal, com muitas gírias, presença de vocabulário representativo da comunidade ou de membros de grupos específicos. Nessa letra de Rappin' Hood, misturam-se usos mais e menos informais. Procure no texto e anote no caderno exemplos de:
a) termos próprios da linguagem oral;
b) gírias;
c) vocabulário característico dos rappers;
d) ausência da dupla marca de plural (o substantivo não tem marca de plural porque a palavra que o antecede já está no plural);
e) um vocabulário mais formal, com palavras que não costumam estar na fala do dia a dia.

PARA LEMBRAR
Intenção principal → não critica ou elogia a distribuição de um grupo, entretanto.
Público → população em geral.
Letra de rap → utilização da letra.
Organização → letra é feita que tenham uma conexão (sem diálogo) temas e personagens do cotidiano, geralmente temas sociais, temas e ideias.
Linguagem → informal, simples de ler e de visualizar, representando uma comunidade.

DO TEXTO PARA O COTIDIANO
O rap é uma das formas de expressão do hip-hop, ao lado da dança de rua (break dance) e do grafite. O hip-hop surgiu nos anos 1960, quando o movimento de luta pelos direitos civis nos Estados Unidos se fortaleceu e começou a valorizar a cultura da população afrodescendente e a preocupar-se em oferecer opções para a juventude, substituindo a violência das ruas pela expressão artística.
Leia e seguir um pouco sobre o grafite e a dança de rua.
• O grafite (em italiano, *graffito*, “desenho ou escritura feita com uma ponta dura sobre pedra ou similar”) é a manifestação visual do hip-hop. Arte essencialmente urbana, o grafite é a forma de expressar a opressão e injustiça vividas pelos menos favorecidos, mostrando a realidade das ruas.
Grafite e pichação diferenciam-se, pois o grafite não quer apenas preencher o branco dos muros: apresenta preocupação estética com o uso das formas e cores. A pichação é caracterizada pelo ato de escrever em muros, edifícios, monumentos e vias públicas, como rebeldia ou com intenção destrutiva.

Fonte: Delmanto; Carvalho (2015, p. 144-145).

As atividades estimulam o reconhecimento da crítica social presente na letra, como na questão número 5, que ao perguntar “A quem se refere o rapper quando afirma que ‘eles querem te arrastar’?”, pode abrir uma oportunidade de discussão sobre o papel da branquitude nas relações raciais e sociais.

Também é abordada a linguagem do gênero, com foco na linguagem oral informal, como na questão número 6. Os boxes explicam que o *rap* é um modo de resistência e de afirmação da identidade, trazem uma mini-biografia do rapper brasileiro Rappin Hood, destacam os aspectos rítmicos e poéticos e trazem um pouco da história do *hip-hop*.

Com relação à expressão linguística, as atividades não tratam a variedade linguística da letra como desvio de norma, mas como uma forma legítima de expressão cultural, com sua própria identidade linguística, como podemos observar nas atividades da página 145 (Figura 92), intituladas “A língua não é sempre a mesma”.

A atividade da seção “Produção oral” (Figura 93) parte da apresentação de um excerto da letra do *rap* *Beco sem saída*, dos Racionais MC 's. Em seguida, traz questões interpretativas que fazem os estudantes voltarem seus olhares para as características do gênero, mas também para a crítica e denúncia presentes na letra, explorando tanto questões do gênero *rap* quanto do enunciado em tela.

Figura 93 – Produção oral – unidade 4 – *Jornadas.port - Língua Portuguesa – 9º ano*

PRODUÇÃO ORAL

RAP

Vamos produzir nossos próprios raps para apresentá-los em público? Para isso, siga as orientações e crie a letra. Os raps poderão ser apresentados a outros alunos da escola durante o intervalo das aulas ou aos pais em um evento escolar. Ou a turma pode criar um concurso que, apresentado no pátio, no intervalo entre as aulas, escolha o melhor rap.

As letras também poderão ser publicadas no jornal da classe no final do ano.

Antes de começar

1. Leia, com um colega, um trecho do rap “Beco sem saída”.

Beco sem saída

As vezes eu paro e reparo, fico a pensar,
qual seria meu destino se não cantasse,
um melado, perdido no mundo, é um bom exemplo
pra fundo no assunto, fique atento!
A saia é um bar não muito confortável,
O cheiro é ruim, insuportável!
O violão é o reduto nas noites de frio,
onde muitos dormem, e outros jogam, ouviu?
São chamados de indigentes pela sociedade,
A maioria negros, já não é segredo, nem novidade.

Vivem como ratos, pagafios,
homens, mulheres, crianças,
Vítimas de uma injusta farsa,
A esperança é a promessa que morre!
E sobrevive a cada dia a cometa da eterna miséria,
O que se espera de um país decadente,
onde o sistema é duro, cruél, intragente.

Beco sem saída! [...]

ROCKE, Lily e RIZ, Terry sem saída. Os Racionais MC's. *Intelecto urbano*. RSC, Ilustração, 1996.

a) Nessa letra, também há crítica e denúncia, como em “Us guerreiro”. Qual é a situação criticada?

b) A crítica é mais ou menos direta que a feita por Rappin'hood?

c) Identifique na letra acima algumas das características do gênero rap.

3. Leia esta tira.

MEU VESTIDO É UM GUINCHO ABANADO É EU TENHO 23 MILS REAIS!

MEU CELAR É RITMADO! CUSTOU 5 MILS REAIS!

NESTE MUNDO A FEMINILIDADE VEM COM A REDE POR DENTRO VOU TER TRAIÇÃO!

COMPREI POR 50 MIL REAIS UM COELHO IMPORTADO COM USO ESFUMA DA PATA!

LOUCO!

Proibido Copiar, 2012. Brilha de 2 Faces. 8 ago. 2012.

Que crítica social a leitura dessa tira poderia inspirar na elaboração de um rap?

Fonte: Delmanto; Carvalho (2015, p. 147).

A proposta de produção oral dá abertura para a criação e autoria dos estudantes, instigando-os a, por meio da letra de *rap*, expressarem ativamente suas vozes. Na subseção “Planejando o texto”, a primeira decisão que os estudantes devem tomar é: “Seu *rap* fará uma denúncia, será um grito de revolta, um convite à ação? Sugestão: tomem como ponto de partida um programa de TV, um filme, um livro, um grafite ou um tema social que preocupe sua comunidade” (Delmanto; Carvalho, 2015, p. 148). Ou seja,

propõe aos estudantes a reflexão sobre a realidade que os cerca e sobre os produtos culturais com os quais interagem.

Nas representações visuais, as imagens negras predominam, havendo associação positiva entre o *rap* e a figura do jovem negro da periferia. Diferentemente de outros livros analisados nesta pesquisa, que invisibilizam a população e a cultura negra, nesta unidade elas aparecem como protagonistas e agentes históricos. Ao abordar o *rap* e o *hip hop*, o volume tensiona os discursos dominantes da branquitude, dando visibilidade à história, à luta e à resistência da juventude negra na atualidade. A escolha pelas letras de *rap* de artistas como Rappin’Hood e Racionais MC 's reforça essa tensão, trazendo vozes negras periféricas para o centro da narrativa.

Com base no nosso referencial teórico bakhtiniano, podemos dizer que as atividades possibilitam a emergência de vozes sociais frequentemente silenciadas na esfera escolar, reconhecendo os sujeitos como produtores de enunciados ideológicos que refratam sua realidade social. A escolha do *rap* como gênero discursivo mobiliza um cronotopo urbano e periférico, convocando os estudantes a se posicionarem socialmente, a partir de suas experiências. Essas escolhas também refletem o Edital do PNLD 2017, que nos seus Princípios Gerais determina a representação positiva de afrodescendentes, da cultura afro-brasileira, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade, bem como a obediência ao que preconiza a Lei 10.639/03.

De modo geral, o volume *Jornadas.port Língua Portuguesa - 9º ano* apresenta reverberações significativas dos critérios avaliativos do PNLD, das leis de inserção da temática racial nas escolas e das próprias questões da sociedade atual. Aborda explicitamente questões raciais, questões de gênero e de classe, por meio da reflexão linguística dos discursos dos textos selecionados. Com relação às imagens de pessoas, apresenta maior diversidade, em relação aos livros anteriores. O material apresenta avanços importantes ao abordar o gênero *samba-enredo* e ao reconhecer o *rap* como forma legítima de crítica social e identidade cultural periférica, além de trazer tensão dos discursos hegemônicos, principalmente pela valorização de vozes negras.

7.1.4.4 Português: linguagens – 9º ano

A coleção *Português: linguagens*, da editora Saraiva, é de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A apresentação dos autores repete o texto

da coleção do PNLD de 2008. Cereja é apresentado como professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo, doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC-SP e professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital. Magalhães é graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara e professora da rede pública de ensino em Araraquara. A carta de apresentação reenuncia o mesmo texto da carta do livro *Português: linguagens - 8ª série*, apresentada em 7.1.3.5, do PNLD de 2008, com uma linguagem que se dirige diretamente aos estudantes, ressaltando que a coleção didática se volta para quem deseja aprimorar a capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive.

O volume do nono ano analisado é da nona edição da coleção, publicado em 2015, com 272 páginas. Quanto à organização, divide-se em quatro unidades temáticas, cada uma com três capítulos. As unidades são abertas com um texto verbal, acompanhado de imagens sobre o tema que será abordado, além de trazer sugestões de livros, filmes, museus, músicas e *sites*. De modo geral, os capítulos iniciam com textos de diferentes gêneros, mas que mantêm em comum o tema da unidade. As seções dos capítulos são as seguintes: “Estudo do texto”, que traz atividades de compreensão e interpretação textual; “Produção de texto” contempla um texto, com atividades sobre os aspectos composicionais, para então apresentar a proposta de produção textual; “A língua em foco”, que explora conteúdos gramaticais; “De olho na escrita”, que aborda principalmente aspectos de acentuação e ortografia; e “Divirta-se”, que apresenta textos humorísticos e multissemióticos. Ao término de cada unidade há uma proposta de projeto na seção “Intervalo”.

A capa é composta por uma montagem visual que articula três elementos principais: uma figura artística com traços cubistas, representando um rosto; uma imagem realista, fotográfica, de duas jovens brancas, com roupas casuais; e um desenho de um homem com asas, carregando uma bolsa, como é possível observar na Figura 94.

Figura 94 – Capa *Português: linguagens – 9º ano*

Fonte: Cereja; Magalhães (2015).

O rosto representado parece ser do cantor John Lennon, pois os óculos pequenos e redondos se tornaram parte da sua identidade visual. Já a imagem das jovens estudantes corrobora com uma representação normativa da juventude escolarizada branca, como já observamos em imagens de outros livros até aqui analisados.

O sumário do livro apresenta 12 textos principais, sendo três painéis com autores vários e dois textos de um autor (Walcy Carrasco). Desse modo, há nove textos verbais de oito autores, organizados no Quadro 23. Não há nenhuma autoria institucional entre os textos principais.

Quadro 23 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Português: linguagens – 9º ano*

Autor(a)	Título do texto	Racialidade Inferida
Marcelo Coelho	Selfies	Branco
Antônio Prata	Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos	Branco
Clarice Lispector	Felicidade clandestina	Branca
Walcy Carrasco	A visita; A crueldade dos jovens	Branco
Ignácio de Loyola Brandão	No trânsito, a ciranda das crianças	Branco
Paulo Mendes Campos	Para Maria da Graça	Branco
Fernando Sabino	Psicopata ao volante	Branco
Quino	Cartuns diversos	Branco

Fonte: Elaboração da autora.

Todos os oito autores identificados no sumário são brancos, sendo sete homens e uma mulher. Mais uma vez, esse panorama explicita discursivamente a hegemonia da branquitude, que sem representação de autores negros e com apenas uma autora mulher, contribui para a manutenção de uma perspectiva racial e de gênero hegemônica nos textos selecionados para o livro didático. No texto dos Princípios Gerais do Edital do PNLD de 2017, além da já mencionada indicação de visibilidade e protagonismo de negros e mulheres, há a citação das *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos*, que valoriza a perspectiva multicultural do currículo, destacando que:

Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos estudantes na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (Brasil, 2010 *apud* Brasil 2015, p. 40-41).

Nesse sentido, entendemos que uma seleção de autores de textos mais diversa, não apenas em relação aos gêneros do discurso, mas também com relação aos autores, contribui com a visibilidade de vozes de grupos historicamente marginalizados, como negros, mulheres e, principalmente, como viemos demonstrando, mulheres negras. O apagamento sobre o qual lançamos luz ao longo da nossa análise não é neutro, mas ideológico, e se mostra como uma reverberação de uma sociedade estruturada pelo privilégio racial e de gênero.

Os capítulos do volume *Português: linguagens - 9º ano* apresentam alguns pontos que já observamos em livros anteriores: apesar de possuir poucas imagens com representações humanas, as que apresenta, em sua maioria, são representações de pessoas brancas, como na Figura 95. As ilustrações em estilo cartunesco seguem a mesma linha.

Figura 95 – Imagens realistas *Português: linguagens* – 9º ano

Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 22; p. 29; p. 30).

Quando uma ilustração acompanha um texto literário, mesmo que não haja menção de características raciais das personagens, essas são desenhadas como pessoas brancas, reforçando o padrão branco de humano universal e genérico, como podemos observar na Figura 96:

Figura 96 – Imagens cartunescas – *Português: linguagens* - 9º ano

Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 107-177).

As ilustrações de pessoas negras são em menor número, em comparação com as ilustrações de pessoas brancas. Além disso, são apresentadas em outro contexto valorativo. Na unidade 4, capítulo 3, uma ilustração acompanha o texto *No trânsito, a ciranda das crianças*, de Ignácio de Loyola Brandão. Trata-se de uma crônica que fala sobre crianças que trabalham no trânsito de São Paulo. Mesmo sem indicação de racialidade nos elementos textuais, a ilustração é a seguinte, conforme Figura 97:

Figura 97 – Ilustração do texto *No trânsito, a ciranda das crianças*



Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 244).

Na ilustração é possível identificarmos quatro crianças: duas meninas brancas e dois meninos negros. A aparente representação racial equitativa consiste em uma artimanha da branquitude, já que a criança negra, fazendo malabares, é quem ocupa a imagem em primeiro plano. Ou seja, é quem se destaca, o primeiro contato visual com o leitor.

A imagem de uma criança negra em situação de rua não é uma novidade dentre nossos dados de análise. Como já expusemos na Figura 59, na edição de 2008 do PNLD, o volume *Linguagem nova – 8ª série* também apresentou uma ilustração em que uma criança negra estende a mão a um homem branco, em sinal de mendicância. Dessa forma,

configura-se como uma norma que estereotipa crianças negras e a elas determina um lugar social.

A escolha por ilustrar uma criança negra em situação de vulnerabilidade social como compondo o destaque da ilustração não é uma escolha neutra. Ela faz parte de um imaginário coletivo que naturaliza corpos negros nessas situações. Quando o livro opta por reproduzir esse estereótipo, está indo contra os critérios avaliativos do Edital e Guia do PNLD 2017, que, como já mencionamos, traz explicitamente em seus princípios gerais, comuns a todos os componentes curriculares, a seguinte proposição: “**Promover positivamente a imagem de afrodescendentes** e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;” (Brasil, 2015, p. 40, grifo nosso).

A unidade 3, intitulada “Ser jovem”, é aberta com o poema de Carlos Queiroz Telles, *Hora da verdade*, acompanhado por uma imagem de três jovens, todos brancos, em situação de interação, conforme a Figura 98. A imagem é uma reprodução positiva. Mais uma vez, como já demonstramos em livros anteriores, a representação positiva da juventude, da adolescência, fase em que se encontram os estudantes para os quais o livro é dirigido, traz uma representação silenciosa, porém normativamente branca. No capítulo 1 da unidade não há nenhuma figura humana negra.

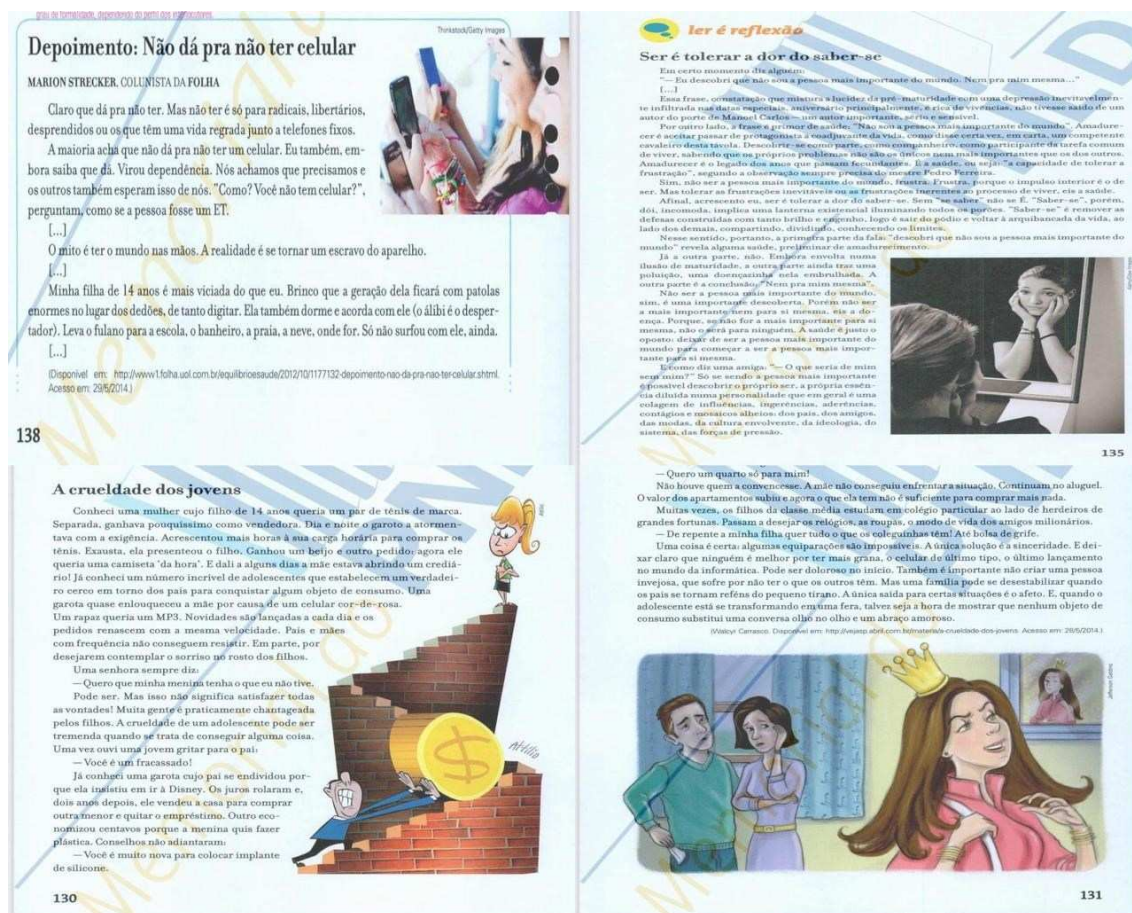
Figura 98 – Ilustração do texto *Hora da verdade*



Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 128).

A predominância de imagens e representações de pessoas brancas permanece ao longo do capítulo, como na ilustração do texto de Walcyrr Carrasco, *A crueldade dos jovens* (páginas 130-131), na fotografia que ilustra o texto *Ser é tolerar a dor do saber-se*, de Artur da Távola (página 135), na seção “Agora é a sua vez” (página 138), organizadas na Figura 99:

Figura 99 – Imagens diversas – unidade 3 – capítulo 1 – *Português: linguagens – 9º ano*



Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 130; p. 131; p. 135; p.138).

Somente no final da unidade, na seção “Intervalo”, aparece uma figura de uma jovem negra. A seção propõe a produção de um jornal televisivo e de um painel de textos de opinião para compor um jornal mural. Em uma das ilustrações que acompanha as orientações, uma jovem negra segura um microfone em uma das mãos e um papel em outra. Seu olhar se dirige ao horizonte, como se falasse para um grande público, conforme podemos observar na Figura 100:

Figura 100 – Ilustração seção Intervalo – unidade 3 – capítulo 3 – *Português: linguagens – 9º ano*



Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 200).

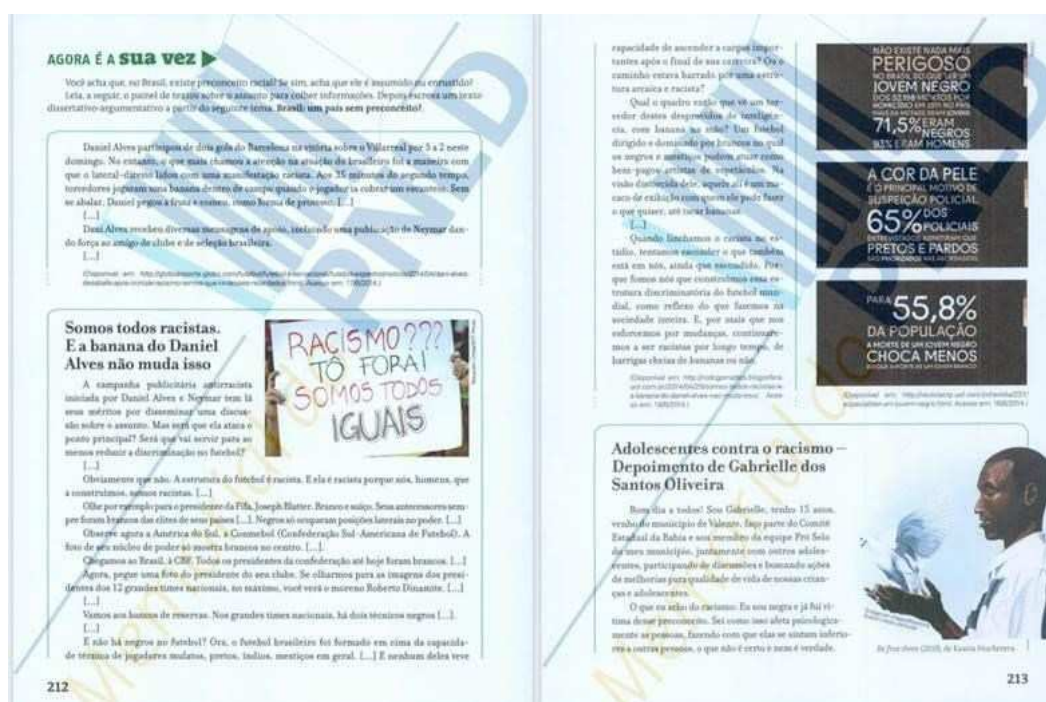
Chamamos a atenção para a questão das ilustrações nesta unidade justamente pelo fato de abordar a temática da juventude. Espera-se que os estudantes do nono ano sejam atraídos pelos temas abordados, que lhes despertem interesse e que sejam pontos de partida para reflexões sobre questões que fazem parte das suas vidas e da fase pela qual estão passando. Por isso, é importante que a diversidade racial também esteja presente, para que, nesta fase transitória da vida, em que muitos começam a planejar o seu futuro, visualizem que podem estar em diferentes espaços sociais, incluindo os espaços de poder. Aparecida de Jesus Ferreira (2012, 2014), em vários de seus trabalhos aborda a importância das imagens para a representação de identidades étnicas/raciais, de modo que podem reforçar, reproduzir ou questionar estereótipos. Ao trazer a maior parte de ilustrações com pessoas brancas, os jovens negros estão sendo impedidos de se reconhecer em situações cotidianas, em espaços sociais outros que podem almejar alcançar, em diferentes profissões e lugares.

A unidade 4 intitula-se “Nosso tempo”. O texto de abertura do capítulo 1 é *Psicopata ao volante*, de Fernando Sabino. Mas interessa-nos especialmente a seção “Agora é a sua vez”, que propõe a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo a partir do seguinte tema: “Brasil: um país sem preconceito?”. O tema, na verdade, é uma

pergunta, e antecipa as reflexões que os estudantes deverão fazer, a fim de desenvolverem seus argumentos para a elaboração do texto. É um convite para se pensar na relação que o país possui com o preconceito. Entretanto, a explicação que antecede a apresentação do tema delimita a questão, explicitando que a abordagem será sobre preconceito racial.

A fim de desenvolver o repertório dos estudantes o livro apresenta alguns textos para leitura prévia: um excerto de uma notícia sobre o jogador Daniel Alves, vítima de racismo na Espanha, retirada do *site Globo.com*; um artigo assinado sobre o caso de Daniel Alves, do blog de Rodrigo Mattos; acompanham o artigo cartazes da Revista *Trip*, com dados estatísticos sobre a relação entre violência policial e população negra brasileira; um depoimento da adolescente negra Gabrielle dos Santos Oliveira à Unicef, expondo suas percepção sobre ações para acabar com o racismo; e o depoimento de um homem albino sobre sua experiência de vida, retirado da Revista *Época*, conforme Figura 101.

Figura 101 – Textos da seção Agora é a sua vez – unidade 4 – capítulo 1 – *Português: linguagens – 9º ano*





Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 212 - 214).

Os textos trazem diferentes informações e pontos de vista sobre a questão racial. Na subseção “Planejamento do texto”, há indicação para que os estudantes anotem os argumentos que julgarem melhores para desenvolverem sua argumentação, bem como há orientações de organização textual.

Podemos dizer que a proposta de produção textual analisada representa uma fissura no discurso da branquitude, principalmente quando consideramos as análises que temos realizado até aqui, pois assume explicitamente a existência do racismo no Brasil ao propor uma reflexão a partir de uma pergunta provocativa: "Brasil: um país sem preconceito?". Além dos diferentes textos de apoio, como notícias, depoimentos e dados estatísticos, que denunciam a estrutura racista da sociedade brasileira, há a presença da voz de uma jovem negra como sujeito do discurso antirracista. A abordagem do racismo no livro didático, corresponde ao Princípio Geral do PNLD 2017: “abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária” (Brasil, 2015, p. 40).

Fazemos um adendo com relação à escolha de trazer o depoimento de um professor albino em uma seção em que se discute racismo a partir de casos reais que aconteceram com pessoas negras. Esses discursos justapostos no mesmo espaço no livro didático podem diluir a especificidade histórica do racismo, relativizando as hierarquias

raciais consolidadas desde a colonização. O professor albino traz aspectos da sua vida em que sofreu discriminação, preconceito e dificuldades por conta da sua condição. Mas isso não quer dizer que ele tenha vivenciado o que a população negra vivencia, pois são construções históricas, políticas e sociais distintas. Isso pode fazer com que alguns estudantes interpretem que existe racismo reverso, o que, como já discutimos na seção 4, o que não é possível de acontecer. Além disso, a atividade, embora incentive o aluno a organizar seu texto de maneira argumentativa e objetiva, não orienta explicitamente uma análise crítica das relações de poder racial e nem problematiza a posição de privilégio da branquitude, o que pode reforçar uma leitura universalizante e genérica do preconceito, e não uma questão estrutural. Assim, a proposta possui potencial emancipatório, mas depende fortemente da mediação do professor para garantir uma abordagem crítica, histórica e social do racismo no Brasil.

Por fim, a análise do livro *Português: linguagens – 9º ano* evidencia um cenário que se mostrou presente na análise de todos os livros da edição do PNLD 2017: há permanências e avanços em relação aos discursos da branquitude e à abordagem da temática racial. Ainda observamos a predominância de autores brancos entre os textos principais, a invisibilização de autorias negras e a recorrência de representações visuais que reforçam o padrão branco como universal, inclusive nas ilustrações de personagens ficcionais cujas raças não são inferíveis dos textos, e nas imagens de jovens.

Como destaque positivo há a proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre o racismo no Brasil, incluindo materiais de apoio com dados estatísticos, depoimentos e notícias que denunciam o racismo estrutural, além da inserção da voz de uma jovem negra como sujeito enunciativo de resistência. Contudo, a presença de discursos que relativizam o racismo, como o depoimento do professor albino na mesma seção, aponta para os limites dessa abordagem, que, sem uma mediação docente crítica, pode diluir a especificidade da luta antirracista.

Assim, o livro revela tensionamentos entre a reprodução de práticas editoriais excludentes e tentativas, ainda incipientes, de abordar as questões raciais de maneira mais explícita e reflexiva, em resposta aos critérios do PNLD e às legislações que orientam a educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

Fechando a análise dos volumes do PNLD 2017 selecionados para esta pesquisa, destacamos que eles refletem os encaminhamentos editoriais e pedagógicos construídos em um período de reformulações curriculares e reconfigurações políticas. Os volumes

mantêm estruturas organizacionais que dialogam com os instrumentos normativos em vigor, como os critérios avaliativos do Edital do PNLD 2017, que incluem o respeito e o cumprimento pelo que preconiza a Lei 10.639/03.

Em nossa análise, demonstramos que os livros didáticos de Língua Portuguesa ora se alinham a esses instrumentos, ora encontram meios de desvio. Tal fato explicita que a branquitude, como um sistema que atua para manutenção do estado atual das coisas, discursiviza-se por meio de silenciamentos de discursos e de sua presença discursiva hegemônica. As fissuras indicam as possibilidades de tensionamentos dessa hegemonia, na abordagem crítica e interseccional sobre as questões raciais, na maior quantidade de imagens com representações positivas de pessoas negras e na abordagem de gêneros do discurso como o samba-enredo e o *rap*, valorizando a cultura afro-brasileira.

7.2.5 Tempo recente e reconfigurações em curso: livros didáticos de 2024

O PNLD 2024 representa a edição mais recente do Programa Nacional do Livro e do Material Didático para os anos finais do Ensino Fundamental e, por isso, inscreve-se em um cronotopo ainda em movimento. A década anterior foi atravessada por instabilidades e transformações ideológicas no plano político: governo Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro. Também passamos por fortes mudanças no plano social e sanitário.

Em março de 2020 o mundo parou. A pandemia da Covid-19 trouxe medo, isolamento e dificuldades financeiras, acentuou vulnerabilidades sociais e, acima de tudo, uma sequência devastadora de mortes. Neste cenário, o Brasil, infelizmente, destacou-se como um dos países com o maior número de mortes do mundo. A veracidade do discurso científico foi colocada à prova, intensificando discursos negacionistas e anti-vacinas. A educação não ficou imune ao caos instalado em todos os setores da sociedade. Com a suspensão das aulas presenciais e o isolamento entre professores e estudantes, principalmente para os mais pobres, o livro didático era um dos poucos materiais de estudos em mãos. Em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito para o seu terceiro mandato⁵⁵.

⁵⁵ O Edital da edição do PNLD de 2024 foi publicado em março de 2022, já na gestão do governo Lula. Entretanto, quem assinou o edital foi Mauro Luiz Rabelo, nomeado secretário da Educação Básica no governo anterior.

Paralelamente, no campo educacional, consolida-se a BNCC como eixo estruturante da produção e avaliação dos livros e dos materiais didáticos, cujas orientações se tornaram obrigatórias no processo de aprovação das coleções desde o PNLD 2019 (Edital de convocação 01/2017– CGPLI), correspondente à etapa Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A BNCC passou a incidir sobre os critérios avaliativos dos livros do Ensino Fundamental – Anos Finais, pela primeira vez, na edição de 2020 do PNLD, no Edital de convocação 01/2018 – CGPLI, sendo a segunda edição do PNLD desta etapa sob a égide da BNCC.

O edital do PNLD de 2024 reafirma a importância da abordagem da diversidade e da educação para as relações étnico-raciais, em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais correspondentes. É nesse cronotopo, em que ainda coexistem políticas de inclusão e persistência de desigualdades estruturais, que se inserem os volumes selecionados para análise nesta pesquisa.

7.1.5.1 Teláris essencial português - 9º ano

A coleção *Teláris essencial português*, da editora Ática, é de autoria de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Na apresentação da formação profissional e acadêmica das autoras algumas informações se repetem em relação à coleção aprovada para o PNLD de 2017 e outras são especificadas. Dessa forma, Trinconi é apresentada como mestra em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, bacharela e licenciada em Letras pela USP, licenciada em Pedagogia pela Unifai-SP, especialista em “Práticas de Leitura na Sociedade da Informação” pelo Instituto de Estudos Avançados da USP e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental nas redes particular, municipal e estadual de São Paulo. Bertin é mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, pós-graduada em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, licenciada em Letras pela USP, atuou como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental na rede municipal e de ensino médio na rede estadual de São Paulo, atuou como professora universitária e é assessora e palestrante em escolas das redes pública e particular, especialmente na área de práticas e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa. Marchezi é mestra em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, licenciada em Letras pela Universidade

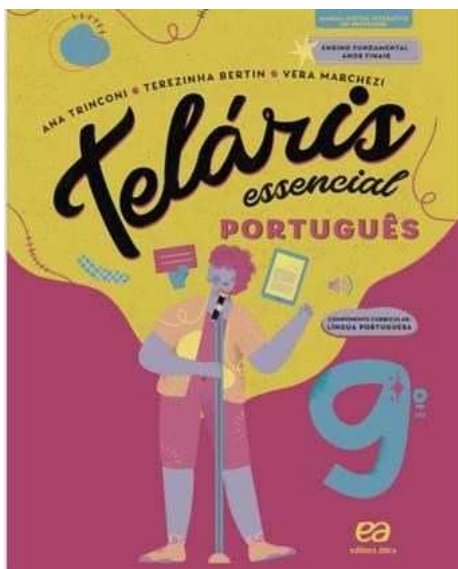
Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp- Araraquara, SP) e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental nas redes municipal e particular de São Paulo. Na carta de apresentação, as autoras destacam as mudanças em relação às tecnologias digitais pelas quais o mundo vem passando, em que se faz necessário conviver e interagir com diferentes linguagens. O objetivo da coleção didática é fazer com que os estudantes interajam e se comuniquem com adequação, refletindo sobre os usos da língua portuguesa.

O volume do nono ano analisado é a primeira edição da coleção, publicado em 2022, com 316 páginas. Quanto à organização, o livro se divide em oito unidades. Cada unidade traz um tema e um gênero do discurso a ser trabalhado. A quantidade de textos principais das unidades varia de um a quatro textos. As unidades são introduzidas com uma imagem e algumas questões sobre os conteúdos a serem abordados. As seções das unidades são: “Leitura”, em que há a proposta de leitura de um ou mais textos pertencentes ao gênero da unidade, seguida de atividades de interpretação, sobre a linguagem e sobre a construção do texto; “Prática de oralidade”, com propostas de conversa e atividades que abordam um gênero oral; “Conexões”, que traz textos verbais e imagéticos relacionados ao texto de leitura, propondo reflexões interdisciplinares; “Conhecimento em ação”, com uma proposta de atividade prática abordando o conhecimento trabalhado nas seções anteriores; “Língua: usos e reflexão”, abordando aspectos linguísticos e gramaticais do gênero da unidade; “Outro texto do mesmo gênero”, com interpretação de um ou mais textos do mesmo gênero da unidade; “Interatividade”, que propõe a elaboração de textos multissemióticos; “Produção de texto”, que orienta a produção de textos orais e escritos que se relacionem ao gênero da unidade; por fim, a seção “Autoavaliação”, presente no final da unidade, que traz um quadro com os conteúdos trabalhados a fim de que os estudantes avaliem seu aprendizado.

A capa apresenta um fundo amarelo e magenta, com ilustrações estilizadas. Ao centro, há uma personagem com tom de pele lilás, com traços estilizados. O cabelo segue a mesma paleta do tom da pele, mas um pouco mais escuro. O formato do cabelo permite-nos perceber que é um cabelo crespo. Não é possível identificar se se trata de uma imagem masculina ou feminina. A personagem está segurando um microfone, o que remete à ideia de voz ativa, interação e comunicação, elementos centrais para o ensino da língua portuguesa. Outras imagens, em tamanho menor e próximas à cabeça, como uma mão

segurando um papel, a tela de um *tablet* e o ícone de som, também compõem a ilustração, conforme Figura 102.

Figura 102 – Capa *Teláris essencial: português – 9º ano*



Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi (2022).

A escolha por um corpo de cor lilás pode ser um indicativo de neutralização racial: a figura não representa diretamente um pertencimento racial definido (branco, negro, indígena etc.). Ao mesmo tempo em que podemos ler a imagem como um corpo “universal”, também é um corpo que não se pode dizer humanizado, visto que não existem pessoas com o tom de pele da figura ilustrativa.

O sumário do volume analisado apresenta 23 textos e 23 autorias, sendo que há dois textos de um mesmo autor (Leonardo Brasiliense) e um texto com dois autores (Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti). Das 23 autorias, 22 são pessoais e apenas uma é institucional (*Greenpeace*).

Quadro 24 – Nome dos autores, título do texto e racialidade inferida – *Teláris essencial: português – 9º ano*

Autor(a)	Título do texto	Racialidade inferida
Oswald de Andrade	Balada da Esplanada	Branca
Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti	Imagem	Branca/Branca
Ronaldo Azeredo	[Sem título]	Branca
Sérgio Capparelli	Dígito	Branca
Fernando Pessoa	O amor, quando se revela	Branca
Ferreira Gullar	Mar azul	Branca

Ignácio de Loyola Brandão	O homem que devia entregar a carta	Branca
Leonardo Brasiliense	No messenger, O vizinho	Branca
Rogério Augusto	Monólogo com a sombra	?
Edson Rossatto	[Sem título]	Branca
Pepetela	As aventuras de Ngunga	Branca
Luiz Antonio Aguiar	O voo do hipopótamo	Branca
Clara Cerioni	Uma conversa com Kobra, um dos maiores muralistas do Brasil	Branca (entrevista com artista branco)
Lara Paiva	Shiko e a expansão dos quadrinistas do Nordeste	Branca (sobre autor nordestino negro)
Fábio de Castro	Órbita da Terra já acumula 7,5 mil toneladas de sucata	Branca
Paloma Oliveto	Cientistas sugerem meios para reciclar matérias-primas de lixo eletrônico	Branca
Becky S. Korich	Relações mal agasalhadas	Branca
Vanessa Barbara	Impressionada	Branca
Luli Radfahrer	Celebridades descelebradas	Branca
Dagomir Marquezi	Eles estão seguindo nossos passos	Branca
Greenpeace	Carta aberta pela defesa dos Corais da Amazônia	Institucional
Lyanne Rehder	Carta aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia	Branca

Fonte: Elaboração da autora.

Das 22 autorias pessoais, 21 são brancas (15 homens e 6 mulheres), já que não foi possível identificar a racialidade do autor Rogério Augusto. A partir da análise do quadro, podemos constatar, ainda em 2024, a predominância absoluta de autoria branca e predominantemente masculina, revelando um padrão recorrente nos materiais didáticos analisados ao longo das décadas. Mesmo que haja a presença de seis autoras mulheres, não há mulheres negras.

Essa seleção autoral dos principais textos do livro evidencia não só a ausência total de representatividade de pessoas negras, como também de indígenas, nos espaços de autoria legitimados pelo livro didático. No ano de 2023, a Lei 10.639/03 completou 20 anos e a manutenção de autores brancos nos textos que são apresentados no sumário esteve presente ao longo de todo esse tempo. Entendemos, dessa forma, a partir dos nossos dados concretos de análise, que é um aspecto que demonstra como a branquitude

ocupa espaços de maneira discreta, mas sempre dominante. Esse espaço de visibilidade autoral, como os principais textos de onde partem as atividades de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa, está há quase 40 anos contribuindo para a manutenção de uma memória literária, jornalística e científica que reforça a centralidade da branquitude como voz autorizada e hegemônica na constituição do discurso escolar. Tal cenário perpetua silenciamentos históricos e limita as possibilidades de identificação e pertencimento de estudantes racialmente diversos.

Ao analisarmos os critérios avaliativos dos editais e dos guias do PNLD, bem como a homologação de leis de inserção da temática racial na escola e de outros documentos oficiais norteadores, constatamos que no plano institucional há mudanças significativas, mas que na prática escapam à sua execução. Não queremos com isso demonstrar que os movimentos nos documentos oficiais são inúteis, muito pelo contrário, eles são o ponto de partida para uma mudança efetiva, mas não são o ponto de chegada a um cenário racialmente equitativo. Como nosso objeto de análise são os discursos da branquitude, os fatos a que estamos lançando luz demonstram um *modus operandi* extremamente eficaz, que traz em si o paradoxo de passar despercebido, ao mesmo tempo em que mantém a sua força. Bento (2022, p. 120), ao nomear os pactos narcísicos da branquitude, sobre eles diz que “Sempre os entendi como acordos tácitos, como pactos não verbalizados, não formalizados. Pactos feitos para se manter em situação de privilégio, higienizados da usurpação que os constituiu”. Também não acreditamos que as editoras e autores ajam intencionalmente e procurem apenas autores brancos ao elaborarem as unidades e capítulos dos livros, mas acreditamos que isso demonstra como as pessoas brancas muito naturalmente escolhem aqueles que consigo se parecem, ou seja, quando pensam em autorias admiráveis ou relevantes para a escolha dos textos de leitura dos livros didáticos, são seus iguais que priorizam.

Da análise dos textos presentes no sumário vamos para a unidade 3, intitulada “A eterna arte de narrar”, que aborda principalmente o gênero *romance*. O primeiro e o segundo texto da unidade são “capítulo vinte e seis” e “capítulo vinte e sete”, que são trechos do romance *As aventuras de Ngunga*, do escritor Pepetela. Ao término do segundo texto o livro traz uma foto e uma mini-biografia do escritor, conforme Figura 103:

Figura 103 – Mini-biografia de Pepetela



— Tu podes saber. Só tu! Se um dia quiseres, podes avisar-me para eu vir buscar-te. Escolhe o meu novo nome.

Uassamba pensou, pensou, apertando-lhe a mão. Encostou a boca ao ouvido dele e pronunciou uma palavra. Mas fê-lo tão baixinho que o barulho da chinjanguila a cobriu e só Ngunga pôde perceber. Nem as árvores, nem as borboletas noturnas, nem os pássaros adormecidos, nem mesmo o vento fraquinho, puderam ouvir para depois nos dizer.

Ngunga só se despediu de Mavinga. Explicou-lhe porque queria ir secretamente. Pediu-lhe para não contar a ninguém onde ia e não voltar a falar de Ngunga, que tinha morrido nessa noite inesquecível. E não revelou o seu novo nome ao Comandante.

Partiu sozinho para a escola.

Um homem tinha nascido dentro do pequeno Ngunga.

PEPETELA. *As aventuras de Ngunga*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1981, p. 55-57 (Autores africanos).

Arthur Carlos Pestana dos Santos, mais conhecido por **Pepetela**, nasceu em Angola em 1941. É um dos maiores romancistas angolanos e um dos mais renomados autores africanos de língua portuguesa. Lutou pela libertação de Angola, que conquistou sua independência em 1975, depois de quase quinhentos anos de dominação portuguesa.

Interpretação do texto

NÃO ESCRVA NO LIVRO

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi (2022, p. 103).

A presença de um autor africano no livro didático de Língua Portuguesa é importante por valorizar vozes negras africanas em língua portuguesa, para a ampliação do diálogo entre língua, cultura e história e, entre outros motivos, contribuir para a desmistificação da África, cujos estereótipos relacionados à precariedade, à vulnerabilidade e ao “atraso” são frequentemente divulgados pela mídia.

Entretanto, como podemos observar na Figura 103, Pepetela é um autor branco. Dentre os vários escritores africanos consagrados, principalmente de países que falam a língua portuguesa, a escolha foi por um autor branco. Não estamos silenciando o reconhecido talento de Pepetela e a grandiosidade da sua produção literária, mas entendemos que sua presença no livro didático de Língua Portuguesa, em um primeiro momento, pode parecer uma fissura no discurso da branquitude, já que é uma voz decolonial. Entretanto, quando entre os escritores africanos a escolha foi por um autor branco, percebemos que é uma artimanha da branquitude. A escolha por Pepetela representando a literatura africana materializa uma valoração ideológica (Medviédev, 2018 [1928]), de modo que sua presença não desloca a centralidade do branco como norma.

Continuando a apresentação da análise do volume, apesar de não configurar entre os textos principais, destacados no sumário, a seção “Prática de oralidade”, na subseção “Conversa em jogo” apresenta um texto da escritora Thereza Santos: *Liberdade de expressão ou discurso de ódio?*. Assim como fez com Pepetela e outros autores, o livro

traz uma foto e uma mini-biografia da autora. No texto biográfico, é destacada a sua atuação na militância negra brasileira, conforme Figura 104:

Figura 104 – Prática de oralidade – unidade 3 – *Projeto Teláris essencial: português - 9º ano*

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Liberdade de expressão ou discurso de ódio?

Leia um trecho do depoimento de Thereza Santos.

Na vila, onde morava, minhas colegas de brincadeiras eram as menininhas brancas e a nossa relação era marcada por altos e baixos. Foi lá que ganhei a verdadeira percepção das diferenças entre negros e brancos, e digo até hoje que devo minha consciência negra à crueldade dos brancos na relação com os negros. Quando eu fazia tudo que elas mandavam, eu era maravilhosa e suas mães diziam que eu era uma verdadeira "negrinha de alma branca", porém, quando durante as brincadeiras, eu brigava com algumas delas, voltavam-se todas contra mim e me chamavam de "Tiziu", "Macaca" [...]

SANTOS, Thereza. *Malunga Thereza Santos: a história de vida de uma guerreira*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2008. p. 17-18.

Conversen sobre estas questões: *Resposta pessoal.*

- Você já presenciou ou vivenciou situações em que ocorreram discursos de ódio ou preconceito racial?
- O que foi feito em relação a essas situações?
- O que você acha que deveria ter sido feito?
- Em sua opinião, as pessoas têm liberdade de se expressar mesmo que ofendam alguém?
- O que você acha que poderia contribuir para o combate aos discursos de ódio e ao preconceito racial?

Fale sobre como você pensa essas questões e ouça os colegas, lembrando-se da importância de se expressar com clareza e de apresentar a eles seus argumentos, assim como ouvir com atenção e respeito a opinião dos colegas.

Encenação

Chegou o momento de encenar um trecho da história de amor de Nigunga e Uassamba.

Preparação

- Em grupo.** Escolham uma das cenas de um dos capítulos que gostariam de encenar.
- Reliam o trecho escolhido e pensem em um cenário.
- Decidam quem serão os atores que representarão os personagens.
- Reescrevam a cena com a estrutura de um texto teatral para ser encenado. Para isso:
 - Leiam juntos a cena do texto teatral *Romeu e Julieta* na seção *Conexões*, mais adiante nesta unidade.
 - Observem a estrutura do texto: como estão escritos os diálogos, como são as rubricas e o que elas indicam.

Thereza Santos era uma mulher negra. Nasceu em 7 de julho de 1938, no Rio de Janeiro, e faleceu em 18 de dezembro de 2012. Foi camaleõesca, fã de teatro, professora e militante em defesa do povo negro na África e no Brasil. Ela mesma apresentou sua história de vida no livro *Malunga Thereza Santos: a história de vida de uma guerreira*, publicado em 2008 pela editora da UFSCar.

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi (2022, p. 110).

A partir do texto de Santos, o qual aborda a atuação da branquitude sobre a vida da autora, as atividades contemplam diretamente a tematização do racismo. Ao incluir o depoimento de Thereza Santos, uma mulher negra, intelectual, militante e artista, o livro didático nessa atividade rompe com a lógica de silenciamento das vozes negras. O texto da autora reenunciado no livro didático não dá voltas, não utiliza eufemismos. É a realidade das relações raciais brasileiras escancarada.

A proposta pedagógica que acompanha o texto estimula o posicionamento crítico dos estudantes diante de situações de preconceito e violência simbólica, levando-os a refletirem sobre suas experiências, como a questão “a”, que pergunta: “Você já presenciou ou vivenciou situações em que ocorreram discursos de ódio ou preconceito racial?”. A questão “b” depende da resposta à questão “a”, pois pergunta o que foi feito em relação a essas situações. As questões “c”, “d” e “e” direcionam-se para as opiniões

dos estudantes, perguntando o que eles acham que deveria ter sido feito, se acham que as pessoas têm liberdade de se expressar ofendendo alguém e o que poderia ser feito no combate aos discursos de ódio. Por fim, a orientação para a conversa em grupo é para que os estudantes se ouçam, expressem-se com clareza, apresentem seus argumentos e respeitem a opinião dos colegas.

Diferentemente de outras atividades analisadas que abordam a questão do racismo, as perguntas desta seção não questionam se os estudantes acham que existe ou não racismo. Entretanto, a questão não é nomeada como de fato é: crime. As atividades provocam os estudantes a pensarem em suas realidades, mas não fornece subsídios para que a questão seja aprofundada. Em uma sala de aula de escola pública no Brasil há muita diversidade. Convivem diariamente estudantes negros e brancos e, muitas vezes, é no espaço escolar que crianças e adolescentes negras têm o primeiro contato com o racismo. Assim, não seria absurdo pensar que estudantes de nono ano do Ensino Fundamental possam tanto praticar como serem as vítimas de atitudes racistas. Cabe ao professor orientar o debate, mas sem informações e orientações no livro do estudante e no manual do professor, o próprio professor pode silenciar ou não saber como agir diante da reprodução de um discurso racista em sala de aula. Pinheiro (2023), no já citado *Como ser um educador antirracista*, apresenta um capítulo intitulado *Um caso de racismo na escola: como atuar?*. Para a autora, faz-se necessário tratar o racismo como crime. Dentre outras questões levantadas pela intelectual, ela aponta para a necessidade de se formar educadores antirracistas.

Atentamos para a importância da atividade, da abordagem da temática e da presença de uma voz negra no livro didático como ponto de partida para a reflexão. Mas ressaltamos a importância de que não seja uma presença incompleta e que possa, inclusive, legitimar discursos racistas sem que os adolescentes tenham o devido acesso à informação sobre o tema.

Nesse sentido, a atividade evidencia a tentativa de deslocamento do ponto de vista branco universal e a abertura para discursos que historicamente foram subalternizados nos livros didáticos. Entretanto, consideramos que essa inserção, sem a atuação incisiva, consciente e informativa do professor pode proporcionar um espaço de refração dos discursos da branquitude, e não de inflexão. Do mesmo modo, a ausência de autores negros nos textos principais também significa e produz sentidos no todo do volume da

coleção. Explorar um texto em uma abertura de capítulo, indicado no sumário, ou em uma subseção produz sentidos de quem pode ocupar os espaços discursivos centrais.

Com relação às imagens ilustrativas que acompanham as atividades ao longo do livro, de modo geral, são representações diversas, tanto em imagens fotográficas quanto em desenhos, como podemos observar nos excertos na Figura 105:

Figura 105 – Imagens ilustrativas *Projeto Teláris essencial: português – 9º ano*



Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi (2022, p. 63; p.16, p. 135; p. 138).

A partir dessa constatação, podemos perceber um movimento discursivo de representar a diversidade racial nos sujeitos retratados. Há personagens negros e brancos em situações de interação, de estudo e de introspecção. Essa abordagem pode ampliar os referenciais de pertencimento e de representação dos estudantes em contato com o livro didático de Língua Portuguesa. Ainda que a diversidade visual por si só não garanta uma abordagem antirracista, sua presença recorrente no livro didático tensiona o padrão

imagético dominante ao longo dos anos, que privilegiou sujeitos brancos como universais.

A importância das imagens nos livros didáticos aparece há muito tempo nos guias e editais do PNLD. Como já mencionado na seção 6 “A trajetória do Programa Nacional do Livro e do Material Didático: reflexões sobre a avaliação e as políticas raciais”, a primeira vez que o critério classificatório “aspectos gráfico-editoriais” recomendou a adequada representação gráfica da diversidade étnica da população brasileira foi na Edição de 2002 do PNLD (que por se tratar dos anos iniciais do Ensino Fundamental não se insere no nosso recorte de pesquisa). Em nossa pesquisa, encontramos no Guia do PNLD de 2005, nas fichas de avaliação dos livros de Língua Portuguesa, o questionamento sobre a presença de imagens isentas de preconceito e de discriminação de qualquer tipo, e a contemplação da diversidade da experiência humana (Brasil, 2004c, p. 276). Nesse mesmo documento, o critério classificatório comum a todas as áreas “aspectos gráfico-editoriais” também ressaltou que as ilustrações “Devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos [...]” (Brasil, 2004b, p. 12). Através da nossa análise, demonstramos que ao longo do tempo nem sempre essas orientações foram plenamente seguidas.

As principais transformações que constatamos durante a análise do livro *Teláris essencial: português – 9º ano* ocorrem em relação ao deslocamento do campo imagético, com maior diversidade nas representações visuais, incluindo sujeitos negros em diferentes situações sociais e interativas, o que tensiona o padrão histórico de invisibilização. Destacamos, ainda, a presença do texto de Thereza Santos, que, ao trazer uma voz negra feminina e militante, representa um avanço importante na inclusão de perspectivas historicamente silenciadas. No entanto, a forma como as atividades são propostas, muitas vezes tratando o racismo como tema de opinião pessoal e sem aprofundamento crítico, ainda evidencia os limites da abordagem.

Também constatamos a manutenção da hegemonia branca nas autorias dos textos principais, com a total ausência de autores negros ou indígenas no sumário, o que reforça a centralidade da branquitude como voz legitimada no livro didático de Língua Portuguesa. Assim, o livro refrata de maneira ambígua as orientações dos editais e leis de inserção da temática racial na escola: incorpora alguns avanços, mas preserva estruturas discursivas que mantêm a branquitude em seu lugar de poder simbólico, demonstrando

que as transformações, embora em curso, ainda são parciais e insuficientes frente ao horizonte de uma educação antirracista efetiva.

7.1.5.2 *Jornadas: novos caminhos — Língua Portuguesa – 9º ano*

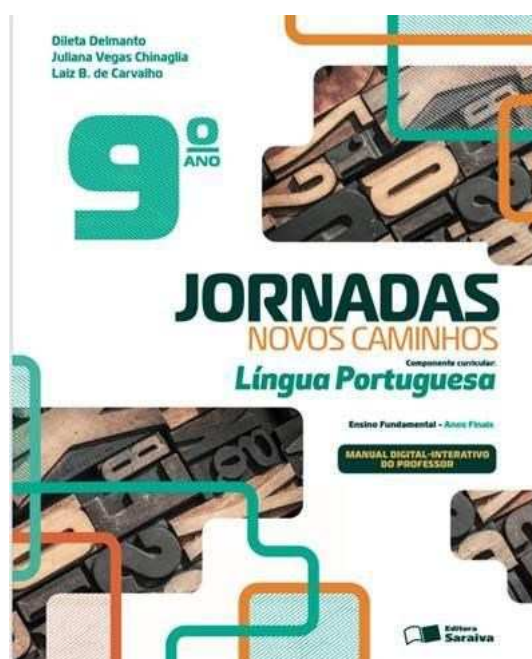
A coleção *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa*, da editora Saraiva, é de autoria de Dileta Antonieta Delmanto Franklin de Matos, Juliana Vegas Chinaglia e Laiz Barbosa de Carvalho. Matos é licenciada em Letras (Português e Inglês) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Botucatu do Instituto Toledo de Ensino Superior de Botucatu (ITE –SP), Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e professora das redes estadual e particular de São Paulo. Chinaglia é licenciada em Letras Português, mestra e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP), pesquisadora, editora e autora de materiais didáticos e autora de materiais didáticos de Língua Portuguesa e Linguagens e suas tecnologias. Carvalho é bacharela e licenciada em Letras pela Universidade do Sagrado Coração (USC – Bauru – SP), mestra em Literatura Brasileira pela USC – Bauru – SP e atuou como professora das redes estadual e particular de São Paulo. Na carta de apresentação, as autoras destacam o papel das palavras para a humanidade, a importância da leitura e das novas tecnologias. Dentre os vários objetivos da coleção, as autoras mencionam a importância de se ter uma visão plural do outro, o que, na opinião delas, torna-nos melhores e mais felizes.

O volume do nono ano analisado é a primeira edição da coleção, publicado em 2022, com 288 páginas. O livro organiza-se em oito unidades temáticas, compostas por seções com finalidades específicas. As seções em que se dividem as unidades são: “Abertura da unidade”, com a leitura de uma imagem e de um texto verbal introdutório; “Leitura 1” e “Leitura 2”, com textos de gêneros diferentes, ou seja, a unidade não aborda um único gênero como principal; “Exploração do texto”, que traz atividades de interpretação do texto e explora as características e organização do gênero; “Do texto para o cotidiano”, que contempla atividades que abordam os temas contemporâneos transversais e práticas de pesquisa; “Atividade de escuta”, que contempla gêneros orais. “Reflexão sobre a língua”, em que são abordados conteúdos gramaticais e usos de recursos linguísticos; “Produção escrita” e “Produção oral”, com propostas de produção textual; “Aprender a aprender”, que contempla procedimentos de estudo e pesquisa;

“Cultura digital”, que apresenta propostas relacionadas ao mundo virtual; e “Conhecimento interligado”, que explora uma produção de texto ao final do livro, a ser produzida no final do ano letivo.

A capa apresenta fundo branco e a prevalência de elementos gráficos abstratos – como tipos tipográficos antigos e linhas geométricas, o que remete à história da tecnologia da escrita. O elemento verbal que mais se destaca é o ano do livro da coleção, “9º ano”, seguido pelo título – *Jornadas: novos caminhos* e pela indicação do componente curricular e da etapa do Ensino Fundamental, como observamos na Figura 106, a seguir:

Figura 106 – Capa *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano*



Fonte: Delmanto; Chinaglia; Carvalho (2022).

Como em outros livros analisados, por não apresentar figuras humanas nem elementos visuais diretamente vinculados a representações raciais, não oferece uma leitura explícita dos discursos da branquitude. Mas, como já abordamos em outras capas, nenhuma escolha no livro didático é neutra. Neste caso, a ausência de determinadas presenças, como representações humanas, também diz. E diz sobre uma escolha que se dirige a um discurso de isenção, de não comprometimento com representações humanas, o que se dirige para um lugar de conforto e apagamento. Neste caso, percebemos a sutil presença da branquitude nas escolhas que remetem a um universo ocidental, uma vez que a tipografia tenha surgido na Ásia, mas se expandiu na modernidade ocidental, com a

prensa de Gutenberg no século XV. Em termos bakhtinianos, a imagem pode ser lida como signo ideológico da palavra autorizada em esferas de comunicação hegemônicas.

O sumário do volume analisado apresenta 17 textos principais assinados por 24 autorias, sendo que há um texto com duas autoras (Caterina V. Bernardi e Pietra Louback), um texto com duas autorias identificadas por iniciais, apenas (A. P. e J. G.), um texto com três autores (Martinho da Vila, Rodolpho de Souza, Tião Graúna) e um texto com quatro autores (Anna Muylaert, Bráulio Mantovani, Cláudio Galperin, Cao Hamburger). Duas autorias são institucionais (*BBC Brasil* e *Folha de Londrina*).

Quadro 25 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa - 9º ano*

Autor (a)	Título do texto	Racialidade inferida
Conceição Evaristo	Olhos d'água	Negra
Marcelino Freire (org.)	Os cem menores contos brasileiros do século	Branca
Manoel de Barros	Sobre meu corpo se deitou a noite...	Branca
BBC Brasil	Bem-formada, nova geração chega mal-educada às empresas	Institucional
Caterina V. Bernardi e Pietra Louback	Técnicas citológicas – Esfregaço bucal	?
A. P. e J. G.	Relatório da visita ao Museu Nacional de Etnologia	?
Martinho da Vila, Rodolpho de Souza, Tião Graúna	Sonho de um sonho	Negras (Martinho da Vila e Tião Graúna), Branca (Rodolpho de Souza)
Flora Matos	Minha voz	Negra
Maíra Calidone Recchia	Participação feminina na política precisa ser real e efetiva	Branca
Graça Graúna	Canção peregrina	Indígena
Anna Muylaert, Bráulio Mantovani, Cláudio Galperin, Cao Hamburger	O ano em que meus pais saíram de férias	Branca/Branco/Branco
Dias Gomes	O bem-amado	Branca
Roald Dahl	A dona da pensão	Branca
Murilo Rubião	A noiva da casa azul	Branca
Folha de Londrina	O risco da Covid-19 em crianças	Institucional
Jean Galvão	Charge	Branca
Quino	Cartum	Branca

Fonte: Elaboração da autora.

Assim, das 22 autorias pessoais, 13 são brancas (11 homens e duas mulheres), quatro são negras (dois homens e duas mulheres) e uma é indígena (uma mulher). Como duas autorias são nomeadas apenas pelas iniciais (A. P. e J. G.) não foi possível identificar a racialidade e o gênero. Também não conseguimos identificar a racialidade de Caterina V. Bernardi e de Pietra Louback.

Embora ainda não possamos falar em uma composição equitativa no tocante à raça e ao gênero das autorias dos textos presentes no sumário, observa-se um avanço importante em comparação com os livros didáticos das décadas anteriores: há um número mais expressivo de mulheres e, sobretudo, a presença de duas mulheres negras e de uma mulher indígena. Dentro do recorte que fizemos para esta pesquisa, considerando a análise das coleções das editoras Ática e Saraiva, especificamente dos livros de oitava série e nono ano, é a primeira vez que um texto de autoria de uma mulher negra configura entre os textos principais, que são aqueles destacados no sumário dos livros.

Viemos demonstrando a discrepância que há entre o número de autores brancos e negros, entre autores homens e autoras mulheres, mas quando realizamos o recorte interseccional pelos marcadores de raça e gênero, uma questão maior se impõe: se ainda há diferença no número de autores brancos e negros, essa diferença é ainda maior quando olhamos para o número de autoras negras. Ferreira (2014, p. 113), em artigo intitulado *Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada*, a partir de suas pesquisas, já alertava para a necessidade de os livros didáticos demonstrarem a realidade brasileira, não privilegiando apenas um grupo de pessoas, “[...] um perfil hegemônico de sociedade, perfil que faz pensar que somente pode ser ‘bem-sucedido’, estar representado nos LD e fazer parte da sociedade brasileira quem for branco, heterossexual e de classe média alta”. O fato de o livro *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano* apresentar Conceição Evaristo e Flora Matos entre as principais autorias contribui para ampliar as vozes representadas no material didático e tensionar a hegemonia da autoria masculina branca, ao mesmo tempo em que nos indica um longo caminho ainda a ser percorrido, mesmo após mais de 20 anos da homologação da Lei 10.339/03.

Pela importância em termos o primeiro texto de uma autora negra dentre os textos principais dos livros que analisamos, selecionamos a unidade 1, com o título “Um conflito, uma história”, em que o texto da primeira leitura é o conto *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo.

Antes de apresentar o conto, a unidade é aberta com a reprodução do quadro *Diáspora*, de Antônio Sérgio Moreira, de 2012, conforme a Figura 107. O texto verbal que acompanha a tela expõe o conceito de diáspora como a “[...] dispersão de um povo ou de um grande número de pessoas que saíram, não por vontade própria, do lugar onde viviam e foram para outros locais”. Em seguida traz algumas perguntas direcionadas aos conhecimentos prévios dos estudantes sobre *diáspora*, relacionadas à leitura da obra.

Figura 107 – Quadro Diáspora



Fonte: Delmanto; Chinaglia; Carvalho (2022, p. 13).

Após a apresentação da obra *Diáspora*, a seção “Leitura 1” apresenta o conto *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo. No fim do conto, há uma pequena foto da escritora, acompanhada das seguintes informações, conforme Figura 108:

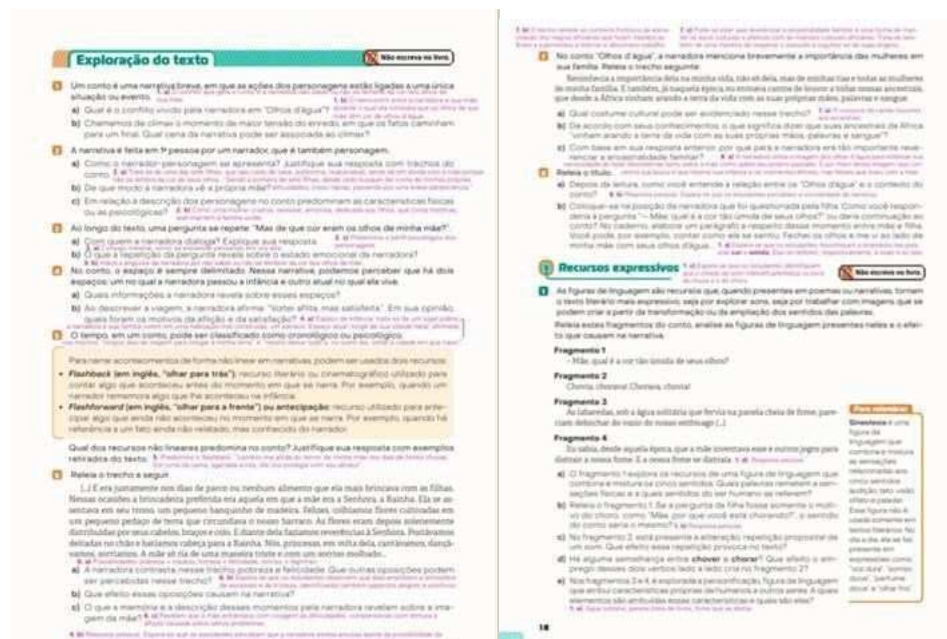
Figura 108 – Mini-biografia Conceição Evaristo



Fonte: Delmanto; Chinaglia; Carvalho (2022, p. 16).

Ressaltamos a importância de o livro trazer a foto da escritora, para a visibilização de escritores negros e para o rompimento do histórico apagamento das corporalidades negras nos espaços de legitimação do saber, como o livro didático de Língua Portuguesa. Tal fato contribui para que os estudantes, especialmente os negros, reconheçam-se nesse lugar de autoria, de prestígio intelectual e de produção artística, pois, como defende Gomes (2017, p. 94) ao refletir sobre a corporeidade negra, “A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se enuncie individual”. O *box*, aliando a foto com a apresentação da trajetória de Conceição Evaristo, efetua a representatividade positiva, representa o “corpo emancipado”⁵⁶ (Gomes, 2017, p. 97), além de deslocar a branquitude como referência única de intelectualidade e competência. A seção “Exploração do texto”, conforme Figura 109, apresenta as atividades sobre o conto.

Figura 109 – Exploração do texto – unidade 1 – *Jornadas – novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano*



Fonte: Delmanto; Chinaglia; Carvalho (2022, p. 17-18).

A maioria das perguntas propostas na seção “Exploração do texto” evidencia uma condução de leitura textual voltada à compreensão da narrativa e aos elementos estruturais do conto, tais como o conflito, o clímax (como na questão número 1), o

⁵⁶ “Os corpos negros se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização. A construção política da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil” (Gomes, 2017, p.97).

narrador da primeira pessoa e a descrição das personagens (como na questão número 2), o tempo (questão número 5) e o espaço (questão número 4). Tal fato demonstra a adoção de uma abordagem mais técnica, voltada para a imanência do texto, fazendo com que a potência crítica e identitária do texto, bem como as dimensões racializadas da narradora fiquem em segundo plano. Trata-se ainda de uma abordagem textual em que se abstraem os elementos da situação social de interação, que são partes do enunciado, em uma concepção teórica do Círculo de Bakhtin. O foco recai sobre a estrutura do texto narrativo.

Volóchinov (2017 [1929] p. 220) propõe uma ordem metodológica que fundamenta o estudo da língua em que se parte da dimensão social para a verbal (Rodrigues, 2001). Mas apenas a questão número 7 vai contemplar, parcialmente, as questões de raça e gênero que atravessam todo o conto:

7. No conto “Olhos d’água, a narradora menciona brevemente a importância das mulheres em sua família. Releia o trecho seguinte:
Reconhecia a importância dela na minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue.
Qual costume cultural pode ser evidenciado nesse trecho?
De acordo com seus conhecimentos, o que significa dizer que suas ancestrais da África “vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue?”
Com base em sua resposta anterior, por que para a narradora era tão importante reverenciar a ancestralidade familiar? (Delmanto; Chinaglia; Carvalho, 2022, p. 18).

O enunciado ressalta a importância que a narradora do conto dá às mulheres de sua família e o excerto apresentado em seguida destaca o hábito familiar de cantarem louvores aos ancestrais. A proposição “b” faz com que os estudantes reflitam sobre a herança da escravização, quando questiona: “De acordo com seus conhecimentos, o que significa dizer que suas ancestrais da África ‘vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue’?” (Delmanto; Chinaglia; Carvalho, 2022, p. 18). Entretanto, ainda mantém uma abordagem sutil e superficial, de modo que não há um convite explícito para a reflexão sobre a historicidade da violência racial, tampouco sobre a resistência elaborada nas vozes femininas negras evocadas pela narradora.

Sob a perspectiva bakhtiniana, o enunciado literário de Evaristo é um acontecimento concreto da vida social, pleno de vozes sociais e ideológicas que se cruzam como em um campo de batalha. O sentimento da narradora não é apenas psicológico, mas está atravessado por um processo de silenciamento histórico, de apagamento do olhar da mãe negra e do reconhecimento de si como sujeito negro. Ao discutir a tensão entre regulação-emancipação do corpo negro, Gomes (2017, p. 98) ressalta que “O corpo negro

pode ser entendido como existência material e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político”. Os “olhos de minha mãe”, dessa forma, representam tanto a materialidade da existência quanto o simbolismo histórico que carregam, já que, ainda segundo Gomes (2017, p. 98), “[...] a relação da negra e do negro com sua corporeidade produz saberes”. Ao perguntar “de que cor eram os olhos da minha mãe?”, a narradora tensiona os apagamentos impostos pela ideologia da branquitude, que, como discurso hegemônico, limita a visibilidade dos corpos, afetos e existências negras. São enunciados que se tensionam na arena discursiva.

Assim, nem todas as perguntas da atividade favorecem o diálogo com esse plano de sentido mais profundo, proporcionando a reflexão sobre os efeitos do racismo na narrativa e no discurso da narradora. O conto *Olhos d’água* é um convite a uma leitura não apenas sensível e poética, mas também crítica e racializada. Assim, embora o texto de Evaristo traga uma força que desestabiliza os discursos hegemônicos e que a própria presença da escritora entre os textos principais de um livro didático de Língua Portuguesa represente um progresso, como viemos mostrando, a proposta de exploração do texto ainda apresenta limitações. Falta-lhe o que Bakhtin (2017 [1986]), como abordamos em nosso referencial teórico, chamaria de resposta responsável, que se forma no encontro ético com a alteridade e que permite ao sujeito se ver implicado no discurso do outro.

A seção “Produção oral” traz, ainda a partir do conto de Evaristo, o tema “representatividade” para o debate, e menciona a candidatura da escritora para a Academia Brasileira de Letras (ABL) como um exemplo de representatividade da mulher negra. Ao demonstrar que uma mulher negra candidata a uma cadeira da ABL é um fato excepcional⁵⁷, o enunciado tensiona a norma da branquitude institucionalizada. Há uma presença na enunciação que explicita o não dito: o fato de que ser uma mulher negra candidata ainda é uma ruptura. Almeida (2021), ao refletir sobre o racismo institucional, destaca que as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que, para impor seus interesses, utilizam-se de mecanismos institucionais. O racismo institucional, apesar de menos evidente, não é menos destrutivo.

A subseção “Antes de começar” apresenta os seguintes tópicos para serem conversados em dupla, conforme Figura 110:

⁵⁷ Em 25 de julho de 2025 Ana Maria Gonçalves tornou-se a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. A instituição tem 128 anos de história.

Figura 110 – Antes de começar – unidade 1 – *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano*

Produção oral Não escreva no livro.

Debate Pólice de proposta

Ao longo desta unidade, abordamos aspectos da obra de Conceição Evaristo. Para a autora, sua obra está relacionada à representatividade da mulher negra. Quando apresentou sua candidatura à Academia Brasileira de Letras, também tinha esse foco.

O termo **representatividade** é discutido e defendido por vários e diferentes movimentos sociais. Está relacionado à forma como negros, indígenas, mulheres e outras minorias aparecem nos meios de comunicação. Representatividade tem a ver com a presença da diversidade social e cultural na mídia, se está presente e de que forma (representada por estereótipos ou por diferentes ângulos, por exemplo).
Vamos conversar sobre representatividade?

Antes de começar

1. Reúna-se com um colega e converse com ele sobre os tópicos a seguir. Façam uma pesquisa sobre os itens mencionados, troquem ideias e tentem mapear como vocês são expostos à representatividade étnica de nosso país. Para fazer a pesquisa, vocês podem consultar acervos de bibliotecas, catálogos de programação de televisão, livros de história da arte e peças publicitárias em diversas mídias.
 - a) Vocês encontraram algum livro em que o personagem principal é de um grupo étnico diferente do branco? Se sim, comente o enredo.
 - b) Como as populações negras e indígenas brasileiras aparecem nos programas de TV, nas novelas, nas séries ou nos filmes? De que maneira são representadas?
 - c) Há figuras importantes de diferentes grupos étnicos na arte brasileira. Você sabe quem são? Que papéis desenvolvem?
 - d) Como são representados os diferentes grupos étnicos em peças publicitárias na mídia impressa ou digital, em outdoors, na TV?
2. O tema de nosso debate será "Quais ações podem levar à representatividade étnica nos diferentes setores da sociedade?". Leia as propostas dos aspectos de que poderemos tratar.
 - a) Como a falta de representatividade étnica atinge a realidade de toda a população brasileira?
 - b) Como as emissoras de TV ou as produtoras de cinema podem contribuir para a representatividade étnica na mídia brasileira?
 - c) O que é possível ser feito para pressionar as autoridades que detêm o poder para que haja representatividade?
 - d) O que se pode fazer na comunidade escolar para dar visibilidade para a diversidade de nosso país?
 - e) Como o governo pode agir para mudar esse quadro?
 - f) O sistema de cotas é justo?
 - g) As cotas conseguem contribuir para contornar a falta de representatividade dos grupos étnicos nas universidades e no mercado de trabalho?

Planejando o debate

De acordo com a orientação do professor, formem um grupo com outros colegas para realizar estas tarefas.

24

Fonte: Delmanto; Chinaglia; Carvalho (2022, p. 24).

As perguntas “a”, “b”, “c” e “d” da proposição de número 1 conduzem os estudantes a um processo de responsividade ativa, que, como abordamos na Seção 3, é um conceito fundamental na teoria do Círculo de Bakhtin. O interlocutor não é passivo, mas alguém convocado a tomar posição. Desse modo, as questões solicitam aos estudantes que realizem uma pesquisa a fim de analisarem como se dá a representatividade étnica de nosso país nas personagens de livros, nos programas de TV, novelas, séries e filmes, nas artes e na publicidade.

O processo de responsividade ativa continua na proposição número dois, quando o tema do debate é apresentado em forma de um convite para a reflexão-ação: “Quais ações podem levar à representatividade étnica nos diferentes setores da sociedade?”. As perguntas “a”, “b”, “c”, “d” e “e” direcionam o olhar para ações em diferentes segmentos da sociedade, como a mídia, as autoridades, a comunidade escolar e o governo. Entretanto, a pergunta “f” questiona se o sistema de cotas é justo. Pinheiro (2023), na seção *Um direito conquistado com muita luta*, em *Como ser um educador antirracista*, relembra as lutas históricas dos movimentos negros até a homologação da Lei de Cotas:

No campo das relações étnico-raciais, as cotas são fruto de uma luta histórica que atravessa desde o movimento quilombista, passando pelo movimento abolicionista, o movimento fretenegrino, a guarda negra, a imprensa negra brasileira, o teatro experimental do negro, o Movimento Negro Unificado (MNU), a marcha Zumbi dos Palmares, até a marcha de mulheres negras para Brasília, entre outros (Pinheiro, 2023, p. 134).

Como demonstrado no Quadro 1, da subseção 5.2 “Entre documentos oficiais e livros didáticos: constituição e seleção dos dados”, a Lei nº 12.711, popularmente chamada de Lei de Cotas, foi homologada em 29 de agosto de 2012. Dessa forma, passados mais de dez anos, não cabe ao livro didático tratá-la como uma questão de opinião. A função do discurso pedagógico-escolar é justamente trazer informações que desmistificam os argumentos usados por aqueles que resistem em abrir mão do seu lugar de privilégio. Nesse caso, a branquitude atua na atividade do livro ao abrir a possibilidade de opinião contrária a um direito consolidado, questionando se os estudantes acham o sistema “justo”. Não se questiona, por exemplo, se as inúmeras desigualdades raciais que acarretam em prejuízos materiais e simbólicos à população negra são justas, mas sim, o foco da questão recai sobre o questionamento de um direito que existe como forma de correção, mesmo que parcial, dessas injustiças. Como encaminhamento da atividade, as demais subseções, “Planejando o debate”, “Realizando o debate” e “Avaliação”, dizem respeito a orientações de planejamento, execução e avaliação da atividade.

De modo geral, as atividades tanto de exploração do conto de Conceição Evaristo quanto da proposta de produção oral criam condições para o desenvolvimento de uma consciência responsiva crítica, mas poderiam avançar se abordassem de maneira mais direta o lugar da branquitude na história da literatura brasileira e nas instituições canônicas. Do ponto de vista bakhtiniano, trata-se de assumir que os textos e suas explorações são enunciados situados, que participam de uma arena de vozes e disputas, e que é nesse embate que a linguagem se torna ideologicamente densa.

Da unidade 1 partimos para a unidade 5, cujo título é “Como vejo o mundo”. Essa unidade traz apresenta autoras mulheres nos dois textos principais. Na “Leitura 1”, o artigo assinado *Participação feminina na política precisa ser real e efetiva*, de Maíra Calidone Recchia; na “Leitura 2”, o poema *Canção peregrina*, da escritora de origem indígena Graça Graúna.

O artigo assinado *Participação feminina na política precisa ser real e efetiva*, publicado na *Folha de S. Paulo* em 24 de fevereiro de 2022, como o próprio título

antecipa, aborda a temática da participação das mulheres na política, e aponta os desafios para a equidade de gênero nesta esfera, como pode-se visualizar na Figura 111:

Figura 111 – Artigo *Participação feminina na política precisa ser real e efetiva*



Fonte: Delmanto; Chinaglia; Carvalho (2022, p. 146-147).

Em um dos parágrafos do artigo, Recchia menciona o fato de que a desigualdade de gênero na política é ainda maior quando observada a intersecção com raça. Nas suas palavras:

A estrutura machista, racista e patriarcal que atualmente é posta merece e deve ser modificada para garantir que a maior parte da população brasileira (51% segundo IBGE) tenha representatividade adequada nos espaços de poder político do país. Dentre estas, **a maior parte quantitativa da população – a mulher negra – é a que menos é eleita e a que mais sofre com a desigualdade eleitoral**, de modo que essa dívida histórica também deve ser saldada e reparada (Recchia, 2022 *apud* Delmanto; Chinaglia; Carvalho, 2022, grifo nosso).

O foco das atividades da seção “Exploração de texto”, Figura 112, é a questão de gênero, da participação das mulheres na política e das desigualdades ainda existentes. Como o artigo menciona o fato de que a participação de mulheres negras na política é ainda menor que de mulheres brancas, as atividades, mesmo que pontualmente, trazem essa abordagem interpretativa interseccional, que é de extrema relevância para se pensar

na questão da igualdade racial, nas reverberações do racismo estrutural e institucional e, principalmente, em como as mulheres negras são afetadas

Figura 112 – Exploração do texto – unidade 5 – *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano*

Exploração do texto Não escreva no livro

1. O texto que você leu é chamado de artigo de opinião. Relembre o que sabe:

a) Com qual finalidade esse foi escrito?

b) Qual é o leitor com quem o artigo dialoga?

O artigo de opinião é um gênero textual que circula na esfera jornalística. Pode ser publicado em jornais e revistas, impressos ou virtuais e também ser apresentado oralmente na televisão e no rádio.

2. Leia os dois primeiros parágrafos do texto.

Nesta quinta-feira (14) são comemorados 90 anos da conquista do voto feminino e, embora essa aquisição seja motivo de grande comemoração e ruptura de paradigmas, certo é que esse direito, à época, não contemplou todas as mulheres.

Como parte integrante de um sistema que dividia privilégios e não concedia direitos a todas, as beneficiadas a exercer sua escolha política eram as mulheres solteiras com renda, as casadas, desde que com autorização de seus maridos, e ainda as viúvas. Esse importante exercício da cidadania só foi ampliado a todas as mulheres, de maneira universal e obrigatória, em 1946.

a) Por que, para a articulista, os 90 anos do voto feminino não é só um motivo de comemoração?

b) Como a articulista enxerga os avanços conquistados até os dias de hoje, levando em consideração a inserção das mulheres na política?

3. Onde foi publicado o artigo? No site de um jornal.

4. Existem questões que são objeto de debates na sociedade e que, muitas vezes, geram os jornais em forma de notícias, reportagens e artigos de opinião.

a) Qual é a questão social que o artigo discute?

b) Na sociedade em que vivemos, existe concordância de opiniões sobre essa questão? Explique.

Hoje o artigo de opinião, há sempre a presença de uma questão polémica, pois esse gênero textual é construído em torno de assuntos controversos, que admitem diferentes opiniões. O articulista assume e defende um ponto de vista em relação ao assunto.

5. Que posição ou tese a articulista defende no artigo?

6. Os autores de artigos de opinião são, geralmente, pessoas que dominem o assunto a ser discutido. A autora do texto foi qualificada para escrever sobre o assunto que expõe no artigo? Por quê?

7. a) O artigo apresenta alguns fatos, há poucas mulheres em cargos de estruturas políticas. Muitas mulheres são puxadas de peso para candidatar-se porque já foram eleitas em 2018 e foram eleitas em 2016. Uma das principais ideias de Maira Calidone Recchia é a que o ambiente político é hostil para as mulheres.

b) Quais são os fatos apresentados no texto que permitem confirmar essa afirmação?

c) Depois de ler todo o texto integralmente, você concorda com essa afirmação? Explique sua resposta.

d) Tente explicar a importância dessa afirmação para o conjunto do que é apresentado no texto.

8. A autora destaca a participação das mulheres na política como um fato necessário em uma democracia. Em especial, alerta sobre a necessidade de mais mulheres negras em cargos políticos.

a) Segundo ela, por que isso seria importante?

b) Reflita sobre as ideias levantadas por Maira Calidone Recchia e responda: Em sua opinião, podemos ter igualdade em um país em que não houvesse participação feminina na política? Por quê?

9. No texto, é mencionada a existência de cotas para a inclusão das mulheres na política. Leia um trecho da Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997 que estabelece normas para as eleições.

Art. 10. Cada partido poderá registrar candidaturas para a Câmara dos Deputados, a Câmara Legislativa, as Assembleias Legislativas e as Câmaras Municipais no total de até 100% (cento por cento) do número de lugares a preencher mais 1 (um). (Redação dada pela Lei nº 14.230, de 2021)

§ 1º Do número de vagas resultante das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo. (Redação dada pela Lei nº 14.230, de 2021)

§ 2º Do número de vagas resultante das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo. (Redação dada pela Lei nº 14.230, de 2021)

10. a) No texto, segundo a articulista, há uma desigualdade entre homens e mulheres em cargos políticos. Isso é verdade? Justifique sua resposta.

b) Segundo o texto, a legislação de cotas de gênero para as candidaturas, tem se mostrado suficiente?

c) Qual é a finalidade de por lei, se estabelecerem cotas em determinados espaços sociais?

d) Sobre quais políticas de cotas você já ouviu falar?

e) Em sua opinião, por que essas políticas seriam necessárias em um país com a nossa realidade?

11. O texto não diz se os resultados eleitorais que mostram a presença de mulheres em cargos políticos são uma forma de superar a desigualdade de gênero. Você concorda com isso? Justifique sua resposta.

As primeiras reivindicações das mulheres por melhores condições de trabalho, qualidade de vida e direitos sociais ocorreram no século XIX. Montagem de 2016.

Fonte: Delmanto; Chinaglia; Carvalho (2022, p. 148-149).

A questão número 8 volta-se para o destaque que a articulista dá em seu texto para a necessidade de mais mulheres negras em cargos políticos, e solicita aos estudantes que encontrem o argumento que defende a importância da representatividade das mulheres negras na política. A partir da perspectiva dialógica bakhtiniana, consideramos que essas atividades podem ser lidas como enunciados que estabelecem relações responsivas com discursos sociais mais amplos, como o silenciamento das vozes negras e femininas, ao mesmo tempo em que colocam em circulação enunciados que tensionam a normatividade branca e masculina historicamente predominante nesses materiais. A forma como os estudantes são convidados a interpretar, refletir e responder a esses textos também demonstra a orientação valorativa das práticas de ensino de Língua Portuguesa em relação à racialização dos saberes e à construção de sujeitos políticos.

A representatividade das mulheres negras no livro *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano* está presente não só entre os textos principais do livro e nos argumentos de um artigo assinado. Nas ilustrações, tanto dos desenhos quanto das

imagens realistas, há uma diversidade de representações, como na seção “Do texto para o cotidiano”, Figura 113, que trabalha a argumentação e a persuasão por meio de um anúncio publicitário, e que traz Camila Pitanga, uma atriz negra, como garota-propaganda.

Figura 113 – Do texto para o cotidiano – unidade 5 – *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano*

Do texto para o cotidiano

Não escreva no livro.

Argumentação e persuasão

A argumentação e os gêneros argumentativos, como o artigo de opinião que estudamos na Leitura 1, são numerosos e presentes em quase todos os campos da atuação humana. Um dos gêneros argumentativos com presença maciça no dia a dia é o texto de propaganda. Por meio dela, por exemplo, atribui-se valor a um produto, a um serviço, a uma causa, de forma a despertar no interlocutor a vontade de adquirir o produto ou serviço ou de aderir à causa em questão.

O cartaz a seguir é um exemplo de propaganda empregada para levar o leitor a aderir a uma causa. Leia-o atentamente.



2. O cartaz promove a conscientização da população a respeito da disparidade entre homens e mulheres na política, tema discutido anteriormente.

Campanha "Ocupação feminina em espaços de poder: Me representa". Tribunal Superior Eleitoral. Disponível em: <https://www.facebook.com/TSEJus/photos/3575405289146250/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

- 1 Qual é o argumento por trás da causa a que o Tribunal Superior Eleitoral quer que o público faça a adesão? Pode-se dizer que o argumento é o de que há poucas mulheres na política, portanto é preciso que o público passe a eleger mais mulheres nos espaços de poder.
- 2 De que forma o cartaz dialoga com outras discussões que você fez anteriormente?
- 3 Você sabe quem é a mulher que está no cartaz? Por que ela pode ter sido escolhida? A mulher do cartaz é a atriz Camila Pitanga. Ela pode ter sido escolhida por ser um alguém que representa as mulheres brasileiras.
- 4 O slogan da campanha é "Mais mulheres na política. A gente pode. O Brasil precisa".
 - a) Com base no contexto da campanha, quem é **a gente**? Mulheres.
 - b) Do que o Brasil precisa? De mais mulheres na política.
 - c) Qual é o efeito de sentido de começar com a afirmação "Mais mulheres na política"? Ao começar com a afirmação, coloca-se maior ênfase na ideia expressa pela afirmação.
- 5 Observe o plano de fundo da campanha.
 - a) Você sabe o que significa o símbolo representado e repetido ao longo da imagem? Chamado de "símbolo de Venus", ele representa o feminino em diversos contextos.
 - b) Por que ele pode ter sido escolhido? Pode-se dizer que ele foi escolhido por representar as mulheres na linguagem visual. Trata-se também de um símbolo universal.

173

Fonte: Delmanto; Chinaglia; Carvalho (2022, p. 173).

Dessa forma, consideramos que a análise do volume *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano*, da edição de 2024 do PNLD, evidencia movimentos importantes de deslocamento em relação à hegemonia autoral e representacional branca que marcou os livros didáticos de Língua Portuguesa analisados anteriormente. A

presença de autoras negras e indígenas entre os textos principais marca um avanço relevante no campo da representatividade. O livro também proporciona algumas abordagens interseccionais, como no artigo assinado de Maíra Recchia, que articula gênero e raça, e nas atividades de produção oral que mobilizam o conceito de representatividade de forma mais explícita. Do ponto de vista da materialidade visual, avança ao diversificar as representações humanas. Desse modo, o livro alinha-se aos critérios avaliativos do Edital do PNLD ao não reproduzir estereótipos e preconceitos étnico-raciais e ao promover positivamente da imagem de afrodescendentes (Brasil, 2022).

Entretanto, apesar dessas conquistas, a análise também aponta limitações que devem ser consideradas: a abordagem da temática racial, quando presente, ainda necessita de um enfrentamento direto da branquitude enquanto lugar de privilégio, como no caso das atividades sobre o conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo.

Assim, o volume *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano* representa uma importante inflexão, mas reforça que a superação efetiva da lógica da branquitude no livro didático de Língua Portuguesa ainda é um processo em curso, que exige compromisso contínuo com uma educação antirracista, crítica e transformadora.

7.1.5.3 Português: linguagens - 9º ano

A coleção *Português: linguagens*, da editora Saraiva, é de autoria de William Cereja e Carolina Dias Vianna. Cereja é Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP), bacharel em Letras-Português e Linguística e licenciado em Letras-Português pela Universidade de São Paulo (USP), professor da rede particular de ensino de São Paulo. Vianna é doutora em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp – SP), mestra em Linguística Aplicada na área de língua materna pela Unicamp, bacharela e licenciada em Letras-Português pela Unicamp – SP e professora das redes pública e particular de ensino nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Como na edição do PNLD de 2008 e do PNLD de 2017, a carta de apresentação se dirige aos estudantes, ressaltando que a coleção objetiva aprimorar a capacidade de interação com as pessoas e o mundo.

O volume do nono ano analisado é a décima primeira edição da coleção, publicado em 2022, com 312 páginas. O livro possui quatro unidades temáticas, cada uma com três capítulos. Na abertura das unidades é apresentado o tema a ser discutido nos capítulos. Em “Fique ligado”, há sugestões de livros, filmes, *sites*, entre outros recursos para ampliação dos estudos. Os capítulos iniciam com um texto sobre o tema da unidade, seguido de atividades de compreensão, interpretação e exploração dos recursos linguísticos. Também há atividades de leitura oral do texto, discussões em grupo, textos variados e gráficos/infográficos que se relacionam com o tema do texto principal do capítulo. As seções dos capítulos são: “A língua em foco”, que se propõe a abordar o estudo da língua portuguesa, construindo conceitos, conceituando e trazendo exercícios de sistematização; “Semântica e discurso”, que parte de cartazes, poemas, gráficos, entre outros, para explorar tópicos abordados em “A língua em foco”; “De olho na escrita”, que propõe o estudo da língua voltado para questões de escrita e de norma-padrão; “Para escrever com...”, que pretende colaborar com o desenvolvimento da coerência e da coesão nos textos escritos; “Produção de texto”, que propõe o estudo de um gênero e a produção textual desse gênero em “Agora é a sua vez”; “Passando a limpo”, no final de cada unidade, que traz atividades de revisão; e “Intervalo”, que encerra as unidades com a proposta de produção de um evento para compartilhamento das produções textuais com a comunidade escolar.

O principal elemento visual da capa é a ilustração de uma garota negra, de cabelos lisos, vestida jovialmente, empunhando um megafone, em posição que indica protagonismo, movimento, fala e liderança e que remetem a uma ação política e discursiva, conforme a Figura 114. No plano de fundo há um ambiente periférico, com casas sem reboco, postes, fiação aparente e a indicação de um protesto popular, pelas imagens de faixas, braços levantados e punhos cerrados.

Figura 114 – Capa *Português: linguagens* – 9º ano

Fonte: Cereja; Vianna (2022).

A composição das imagens evoca elementos da vida concreta de grande parte da população brasileira. A multidão em protesto, cinza e sem cor, ao fundo, contrasta com a imagem da garota, em primeiro plano, que ganha cor, rosto e voz. No elo dialógico estabelecido entre a imagem da garota e do ambiente de fundo são estabelecidos sentidos que remetem à protagonismo discursivo periférico, tensionando a hegemonia da branquitude como voz autorizada.

Chegada a análise da última capa dos livros didáticos selecionados para esta pesquisa, há o protagonismo de uma adolescente negra neste espaço, representado pela imagem. Como viemos demonstrando, as capas dos livros analisados, em sua maioria, trouxeram imagens de pessoas brancas, ou então, imagens abstratas. Como exposto na seção 6 “Trajetória do Programa Nacional do Livro e do Material Didático: reflexões sobre a avaliação e as políticas raciais”, os critérios avaliativos do PNLD no tocante ao enfoque racial foram se aperfeiçoando e se consolidando ao longo do tempo. Inicialmente, com a determinação de exclusão de estereótipos e preconceitos raciais, para inclusão de princípios gerais de representação positiva de afrodescendentes, da história e da cultura afro-brasileira. Esses princípios migraram para critérios eliminatórios, consolidando sua importância. Entretanto, não há, nesses documentos, a exigência de que tais representações ocorram em proporção equivalente à presença da população negra no Brasil. Em outras palavras, a orientação normativa limita-se a coibir distorções ou representações negativas, mas não garante quantitativamente a visibilidade proporcional

de imagens e representações nos livros didáticos. Por isso, a capa do livro *Português: linguagens – 9º ano* é uma resposta a um histórico de disputas de sentido, produzido pelas vozes dos movimentos sociais, políticos e acadêmicos que, ao longo do tempo, vêm exigindo a presença de outras identidades raciais. Nesse processo dialógico, a materialidade da capa refrata essas pressões históricas.

O sumário do volume analisado apresenta 13 textos principais, de 14 autorias, sendo que há um texto com três autores (Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Marisa Monte) e um autor (Antônio Prata) com dois textos. Dessas autorias, 13 são pessoais e uma é institucional (*Carta Capital*).

Quadro 26 – Nome dos autores, título dos textos e racialidade inferida – *Português: linguagens – 9º ano*

Autor(a)	Título do texto	Racialidade inferida
Carta Capital (revista)	Como sair das bolhas?	Institucional
Antônio Prata	Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos; Cruzamento	Branca
Marcelo Coelho	Selfies	Branca
Carlos Drummond de Andrade	O tempo passa? Não passa	Branca
Vinicius de Moraes	Soneto de fidelidade	Branca
Clarice Lispector	Felicidade clandestina	Branca
Fernando Pessoa	Todas as cartas de amor são ridículas	Branca
Drauzio Varella	Adolescência	Branca
Walcyr Carrasco	A crueldade dos jovens	Branca
Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Marisa Monte	Diáspora	Branca/Negra/Branca
Fernando Sabino	Psicopata ao volante	Branca
Ivan Ângelo	Calma, gente	Branca

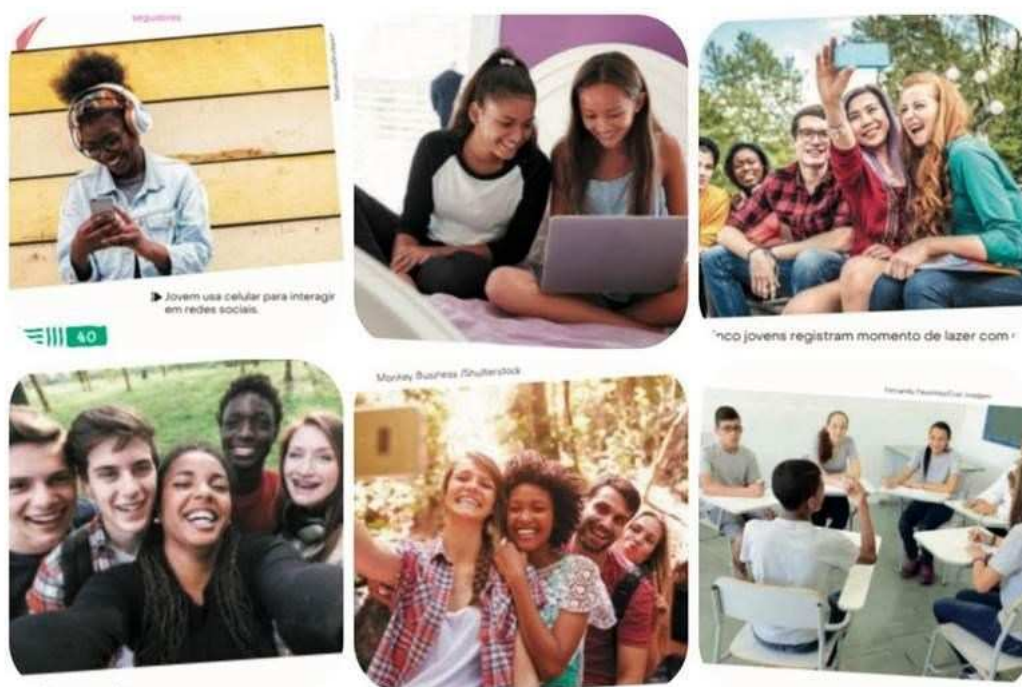
Fonte: Elaboração da autora.

Dentre os 13 autores pessoais, 12 autores são brancos (10 homens e duas mulheres) e apenas um autor é negro (homem). Não há textos de mulheres negras. Os dados revelam, portanto, um desequilíbrio tanto em termos de racialidade quanto de gênero, com uma forte prevalência de autorias brancas e masculinas, indicando que a centralidade dos textos que aparecem no sumário ainda recai sobre autorias hegemônicas.

Ao observarmos as imagens e ilustrações do volume do nono ano constatamos que há a inserção de uma representação racial diversificada, assim como determina o

Edital do PNLD 2024, no item “d” do critério eliminatório “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia”: “Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social” (Brasil, 2022, p. 37), como podemos observar nas diversas ilustrações presentes no livro, apresentadas na Figura 115:

Figura 115 – Ilustrações – *Português: linguagens – 9º ano*



Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 40; p. 59; p. 61; p. 63; p. 82; p. 85).

Essas imagens evidenciam a presença da diversidade racial entre os jovens retratados, em diferentes situações de interação: na presença de uma jovem negra sozinha, na composição de grupos racialmente diversos e em contextos positivos de sociabilidade, como *selfies*, momentos de lazer, de estudos e discussões em sala de aula.

Já chamamos a atenção durante a análise de outros livros para a questão da ausência de representação de uma juventude racialmente diversa, visto que o público para o qual se dirigem os livros do nono ano é adolescente. Vimos também exemplos de livros que representavam uma adolescência unicamente branca em situações de interação entre jovens, salvo em imagens de adolescentes grávidas ou de jovens em situação de vulnerabilidade. É na edição do PNLD de 2024 que começamos a constatar uma representatividade juvenil positiva e integral, não apenas pontual.

Entretanto, ao analisarmos com profundidade os capítulos do volume, na unidade 3, cujo título é “Ser jovem”, o capítulo 3, intitulado “O jovem e o consumo” é aberto com a seguinte imagem, conforme Figura 116:

Figura 116 – Ilustração de abertura do capítulo 3 – unidade 3 – *Português: linguagens – 9º ano*



Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 202).

Na figura ilustrativa, uma mulher negra coleta recicláveis entre o lixo acumulado, acompanhada pela legenda: “Mulher selecionando objetos recicláveis em lixo na cidade de Lauro Freitas (BA), em 2019”. Mais uma vez mencionamos o item “d” do critério eliminatório “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia” do Edital do PNLD de 2024, que destaca a necessidade de representações negras positivas em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder. Ao escolher a imagem de uma mulher negra em um trabalho precário, informal e subalternizado reforça-se uma construção histórica da

racialização do trabalho no Brasil, em que corpos negros foram e continuam sendo inseridos em segmentos mais explorados do sistema produtivo. Mais uma representação do “corpo regulado”, que, como aponta Gomes (2017, p. 96), primeiro foi escravizado, não como humano, mas como força de trabalho e coisa.

Não se trata de impedimento de o livro didático em suas imagens retratar a realidade, visto que é uma imagem fotográfica, mas de questionarmos a ausência de problematização da história e do sistema que mantém esse quadro real. A presença de uma mulher negra em situação de exclusão e vulnerabilidade sem o devido questionamento crítico dos processos históricos e estruturais que produzem essa realidade faz com que a reação responsiva e valorativa provocada no leitor/interlocutor seja a de naturalização. A condição do corpo negro é tratada como um reflexo da realidade e não como uma questão de refração histórico-ideológica.

A escolha por essa imagem também demonstra um dos mecanismos silenciosos da branquitude, o qual viemos abordando ao longo de nossa análise: a sua não representação negativa, a invisibilidade do seu privilégio e os seus benefícios nas desigualdades que produz. Aqueles que só observam sem identificação. Em um capítulo que objetiva tratar o consumo de forma crítica, o ponto de partida visual reforça estereótipos e isenta a branquitude da sua participação no tema.

No capítulo 2 da unidade 3, intitulado “De repente cresci”, a seção “Produção de texto” aborda o gênero *dissertativo-argumentativo*, explorando o argumento de autoridade e a comprovação. O texto introdutório apresenta uma redação que obteve nota máxima do ENEM de 2016, cujo tema foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. No texto da redação é mencionado que as religiões de matriz africana são os maiores alvos da intolerância religiosa no país, conforme Figura 117:

Figura 117 – Produção de texto – capítulo 2 – unidade 3 – *Português: linguagens – 9º ano*



4. Observe como se estrutura o terceiro parágrafo. Responda às questões no caderno.
- a) Que fatos comprováveis são utilizados para introduzir a argumentação feita nesse parágrafo?
 - b) Para contrapor a realidade à suposta liberdade religiosa no Brasil, o autor recorre a uma definição etimológica. Qual é essa definição? O modo como o país tem lidado com a questão corresponde ao significado da palavra definida etimologicamente?
 - c) No parágrafo, o autor utiliza também um argumento de autoridade ou citação. Qual é ele?
5. A conclusão de textos dissertativo-argumentativos pode ser do tipo síntese, em que se faz uma retomada breve da tese e/ou dos argumentos, seguida de um fechamento; do tipo proposta, em que são apresentadas propostas ou sugestões para que o problema em análise seja resolvido; ou, ainda, do tipo pergunta, em que o autor provoca o leitor com questões já respondidas ou parcialmente respondidas no texto. Pode ser, também, uma combinação desses tipos de síntese. Na redação em estudo, como é a conclusão desenvolvida pelo candidato? Justifique sua resposta.

Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 196-198).

Mesmo que o termo “racismo” não seja utilizado de maneira explícita na redação-exemplo, ao citar as “religiões afro-brasileiras” como alvo da intolerância, o texto reconhece a dimensão racial da violência. Também menciona a história da colonização no Brasil e a sua responsabilidade pela intolerância religiosa existente no presente. Ao

selecionar uma redação do ENEM de 2016, cujo tema dialoga com o racismo religioso, o livro tensiona o silenciamento que é produzido sobre o tema nos espaços escolares. O vínculo entre a intolerância religiosa e a repressão às culturas africanas não é o foco principal das atividades, que visam explorar os aspectos estruturais do gênero *redação do ENEM*, mas está presente como pano de fundo. Assim, com essa atividade, o volume *Português: linguagens – 9º ano* contempla o item “i. Promover práticas (orais e escritas) de argumentação fundamentada em dados científicos a respeito dos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia;”, do critério eliminatório “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia”, do Edital do PNLD 2024. (Brasil, 2022, p.37).

Ao abordarem estratégias argumentativas como alusão histórica e fatos comprováveis (questão 3, proposições a e b) as atividades lançam luz sobre o problema da intolerância religiosa como construção de um processo histórico e discriminatório que envolve a questão racial no Brasil. Ao direcionar os estudantes a buscarem o argumento de que a colonização europeia impôs sua religião aos indígenas e africanos escravizados, a branquitude é responsabilizada pela estrutura mantenedora dessas violências. De certa forma, trata-se de uma fissura no discurso hegemônico da branquitude, tanto pela presença da temática quanto pela condução da leitura nas atividades sobre o texto.

A ilustração que acompanha as atividades, a obra *Regra de ouro*, de Norman Rockwell (Cereja; Vianna, 2022, p. 196-197, Figura 117), exposta na sede da Organização das Nações Unidas, e que homenageia a diversidade religiosa, compõe a possibilidade de uma leitura crítica nas questões de leitura do texto verbal.

A unidade 4, intitulada “Nosso tempo”, em seu capítulo 1, “Mundo em movimento”, aborda a temática da migração. Logo após a introdução do capítulo, o livro apresenta a letra da canção *Diáspora*, de Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte. A letra traz trechos de *Canto 11 de O Guesa*, de Joaquim de Sousa Andrade e de *Vozes d’África*, de Castro Alves (Figura 118). As imagens que acompanham a letra da música são fotografias de imigrantes chegando a um campo de refugiados na Macedônia, de emigrantes no México indo em direção aos Estados Unidos, de uma mulher refugiada Rohingya ao chegar na travessia de barco e dos três compositores da música *Diáspora*, apresentadas na Figura 118:

Figura 118 – capítulo 1 – unidade 4 – *Português: linguagens – 9º ano*

Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 238-239).

Na página 239 há um glossário com algumas palavras e expressões da letra da música. O conceito de diáspora, título da música, é apresentado como a “dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política, religiosa ou étnica. O termo era empregado em referência aos judeus que, por milênios, foram forçados a se deslocar pelo mundo. Mais recentemente, o conceito também é utilizado para se referir aos africanos que foram trazidos para a América na condição de escravizados” (Cereja; Vianna, 2022, p. 239).

A Figura 119 apresenta as páginas do volume em que constam as atividades de estudo do texto. Na página 241 há um box com um trecho de *Vozes d’África*, de Castro Alves, a mini-biografia e uma pintura do rosto do poeta.

Figura 119 – Estudo do texto - capítulo 1 – unidade 4 - *Português: linguagens – 9º ano*

ESTUDO do texto

COMPREensão E INTERPREtação

1. A letra da canção aborda um tema bastante atual, que vem ganhando destaque em todo o mundo. Qual é o tema? O que é a migração?

2. Segundo a informação logo abaixo do título da letra da canção, o texto incorpora alguns versos de Joaquim de Sousa Andrade, conhecido como Souzândrade, e de Castro Alves, ambos poetas que viveram no século XIX. Observe a primeira estrofe da canção, entre aspas, em que são incorporados trechos da obra de Souzândrade.

a) Nos versos dessa estrofe, há inversão sintática. No caderno, reescreva-os na ordem direta.

b) A que esses versos se referem? Tais se referem a pessoas que atravessaram os mares, alguns momentos, outros permanentemente.

3. Na segunda estrofe da canção, falando na 1ª pessoa do plural (nós), o eu lírico faz referência a fatos religiosos e históricos. “Travessamos o mar Egeu / O barco cheio de fariseus / Com os cubanos, sírios, ciganos”. Faça uma pesquisa em livros de História ou em sites confiáveis e responda:

a) Qual é a mais importante travessia mencionada pela Bíblia? Quem participava dessa travessia?

b) No Novo Testamento, os fariseus são criticados. Por quê?

c) O que têm em comum “cubanos, sírios, ciganos” para estarem no mesmo barco?

d) Explique a comparação estabelecida pelo verso “como romanos sem Coliseu”.

e) Leia o box “Castro Alves e ‘Vozes d’África’”. Depois, dê uma interpretação coerente aos versos: “Nos center shopping / Superlatados / De retirantes / Refugiados”.

f) Com base nas respostas aos itens anteriores, conclua: Quem é o eu lírico, que fala na 1ª pessoa do plural? Que sentido esse dado acrescenta ao texto?

4. Na quarta estrofe, há constante repetição de determinada preposição.

a) Qual é essa preposição? A preposição “de” aparece várias vezes no texto.

b) Explique a relação entre essa repetição e o conteúdo dos versos. A repetição da preposição “de” indica a origem dos migrantes, os países de origem.

5. Observe o refrão, na terceira estrofe. No contexto, qual é o sentido do refrão “Where are you?” O refrão “Where are you?” indica a origem dos migrantes, os países de origem.

Castro Alves e “Vozes d’África”

Antônio Frederico de **Castro Alves** (1847-1871) viveu no século XIX e se notabilizou por sua poesia abolicionista. Entre as obras que publicou destaca-se *Os escravos*, à qual pertencem os poemas “Vozes d’África” e “Navio negreiro”. “Vozes d’África” foi publicado em 1868, portanto, vinte anos antes da abolição oficial da escravidão no Brasil. O eu lírico do poema é o continente africano (uma das cinco irmãs ou cinco continentes), que lamenta o aprisionamento e o exílio de seus filhos para outros continentes.

Nos versos a seguir, a África faz uma crítica à América, que vergonhosamente recebe seus filhos escravizados:

“Pois eu, terra asseada e América se sente
Constar que transformada se em abutre.
Am da escravidão,
Eu tanto em te vejo, amã te vejo
Chão de José se via andrô negro
Vendendo seu irmão!”

Castro Alves. Pintura a óleo de Carlos Oswald. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro (RJ). O poema completo está disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/j0000010.pdf>. Acesso em: 3 maio 2022.

3. a) No primeiro verso do poema, dentro e entre travessões do mar Egeu, há o nome do mar Egeu, entre o Egeu e o Egeu, há o nome do mar Egeu, entre o Egeu e o Egeu, há o nome do mar Egeu.

4. Na quinta estrofe da letra da música são incorporados os versos iniciais do poema “Vozes d’África”, de Castro Alves. Releia o box “Castro Alves e ‘Vozes d’África’” e, depois, responda: Que relação existe entre o poema de Castro Alves, os versos de Souzândrade e os demais versos da canção “Diáspora”? A relação está no tema de migração que é comum aos três textos.

7. Leia o box “A crise migratória no mundo atual”. Considerando que a canção “Diáspora” foi lançada em 2017, responda:

a) A canção é atual, isto é, ela trata do nosso tempo? Sim.

b) Por que, então, ela remete a fatos bíblicos e históricos e estabelece relações com escritores do passado?

c) Segundo a mesma linha de interpretação, levante hipóteses: Por que o refrão do texto foi escrito em inglês?

8. Leia os comentários que Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes fizeram na ocasião do lançamento da canção.

• Eu acho que em alguns momentos há um pouco de ironia, estamos sempre procurando o outro como uma maneira de construímos algo. Esse outro é o teu (do Trilidade) mas que não não temos Brasil.

3. a) Além de, entre as travessias, o refrão se repete várias vezes, há também a repetição do nome do mar Egeu, entre o Egeu e o Egeu, há o nome do mar Egeu, entre o Egeu e o Egeu, há o nome do mar Egeu.

Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 238-239).

De modo geral, as atividades abordam a questão da migração de diferentes povos, mas não tocam na questão da responsabilização histórica de sujeitos brancos, colonizadores e escravizadores, como beneficiários das fronteiras e privilégios. Para Bento (2022), ao analisar a relação entre branquitude e colonização europeia, nesse processo a identidade europeia ganhou força, “uma espécie de identidade substituta, clandestina, subterrânea, colocando-o como ‘homem universal’” quando comparada aos não europeus. Dessa forma, a branquitude se constituiu no processo de colonização. O livro didático, abordando o tema das diásporas e da imigração no passado e no presente, não pode ignorar os fios ideológicos e dialógicos que o constituem, pois, mais uma vez, pode cair no lugar de tratamento asséptico de um tema complexo.

Por fim, assim como viemos destacando nas análises dos livros da edição de 2024 do PNLD, o volume *Português: Linguagens – 9º ano* demonstra avanços e permanências em relação aos discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa. A

imagem da capa marca a representação de uma juventude negra, em posição de protagonismo discursivo e político. Ao longo do livro, a diversidade racial está presente em várias ilustrações, representando jovens negros em situações cotidianas positivas, fato que contribui para ampliar os horizontes de pertencimento dos estudantes.

Entretanto, a análise também evidenciou que há representações visuais que ainda reforçam estereótipos raciais, como a representação de uma mulher negra em situação de trabalho precarizado, sem o devido tensionamento crítico. No campo verbal, há um predomínio de autorias brancas e masculinas entre os textos principais, com apenas um autor negro identificado, mostrando que neste critério de análise há uma maior persistência de desigualdades representacionais. Ainda que temas como intolerância religiosa e migração estejam presentes, a responsabilização da branquitude pelos processos históricos de exclusão aparece de forma sutil e indireta.

Desse modo, a ausência de reflexões mais profundas sobre os privilégios raciais dos sujeitos brancos e sobre o papel das instituições na manutenção das desigualdades demonstra que o enfrentamento ao racismo no livro didático ainda encontra limites, pois sem questionamentos mais contundentes, a responsabilidade sobre a abordagem crítica recai exclusivamente sobre o professor de Língua Portuguesa.

A análise dos volumes das coleções do PNLD 2024, selecionadas para esta pesquisa, permitiu-nos perceber que, passados 20 anos da homologação da Lei 10.63/03 e chegando aos 40 anos de PNLD, os livros didáticos de 2024 não são mais os mesmos de 1985 no tocante às questões raciais. Há de se olhar para os avanços, que começaram na década de 1990 com o estabelecimento de critérios avaliativos que proibiram a veiculação de preconceitos raciais, evoluindo para a inclusão da representação positiva de afrodescendentes, em diferentes papéis sociais, bem como para a valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira. Se em 1985 havia livros sem uma única imagem de pessoas negras, ou então, uma representação estereotipada, em 2024 percebemos maior diversidade de representações imagéticas, como exigido pelo Edital e pelo Guia do PNLD.

Isso não quer dizer que na atualidade ainda não possamos encontrar imagens que contribuam para o reforço de um imaginário social em que as pessoas negras estejam representadas em lugares de vulnerabilidade e exclusão. Mesmo que haja a presença de autorias negras dentre os textos expostos no sumário, a maioria ainda é branca e masculina. Por mais que as atividades de leitura e compreensão dos textos e de produção

textual contemplem a temática do racismo, falta aprofundamento das questões nos aspectos históricos, políticos e culturais que participam do racismo na atualidade. Ou seja, não basta a condenação superficial e genérica do racismo, reduzida a uma questão de opinião, deslocada dos seus reais efeitos na vida daqueles que atingem. Não basta a presença pontual e minoritária de autores negros; não basta que as imagens positivas de pessoas negras estejam presentes, porque ainda esporádicas e que ainda podem trazer representações negativas.

Ao abordar a temática racial faz-se necessário entender como a branquitude se discursiviza, nas suas presenças e nas suas ausências; compreender quais são as formas pelas quais se mantém, se atualiza e continua existindo. Nomear a branquitude nos livros didáticos é romper com o conforto do branco como norma e reconhecer que nenhuma escolha no livro didático, seja nos textos verbais e imagéticos, seja na condução das atividades de leitura desses textos, está isenta da ideologia. E como pudemos constatar através de nossa análise, a ideologia da branquitude é dominante. Resta saber se intentamos a sua manutenção ou a sua ruptura.

7.2 ENTRE DISCURSOS: CONFLUÊNCIAS DISCURSIVAS DA BRANQUITUDE AO LONGO DO PNLD

Chegar ao final da etapa analítica desta pesquisa é emergir do mergulho na arena enunciativa do discurso da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo de 40 anos de PNLD. E agora, nessa tarefa de emersão, as lentes de análise se voltam para a discussão das refrações do discurso da branquitude no livro didático: como se relaciona com outros discursos, quais suas regularidades discursivas nessa arena do livro didático de Língua Portuguesa. Trata-se de um movimento comprometido com a perspectiva dialógica da linguagem, orientado pela compreensão de que todo enunciado é constituído na/pela interação social, pela história e pela ideologia (Bakhtin, 2011 [1979], Volóchinov, 2017 [1929]), em relação de alteridade com outros enunciados. Neste caminho, interessa-nos destacar nos discursos da branquitude seus modos de atuação e permanência, mas também de fissuras.

Ao longo deste trabalho, a branquitude foi compreendida não como ausência de racialização (Bento, 2022; Schuman, 2014), mas como um sistema racial hegemônico, marcado por estratégias de apagamento, silenciamento, universalização e normatização

de si mesma como medida de humanidade, saber e civilidade, o qual acarreta bens simbólicos e materiais. Nesse sentido, os discursos da branquitude são aqui entendidos como aqueles que sustentam, silenciam e ressignificam essa posição, operando, nos livros didáticos, por meio de enunciados que podem reafirmá-los. Entretanto, pela sua relação dialógica com outros discursos, também podem ser tensionados no sentido de deslocar a lógica racial hegemônica.

Ancorando-nos na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, reconhecemos que os discursos não são reflexos diretos da realidade, mas formas refratadas de ideologia. Assim, o último movimento de análise que realizamos nesta seção parte da observação responsiva aos discursos que emergem dos livros didáticos, buscando entender os modos como a branquitude se diz, se cala, silencia o outro ou é tensionada nesses materiais ao longo das quatro décadas cobertas por esta pesquisa.

No primeiro momento de análise dos volumes das coleções de livros didáticos selecionadas, não tínhamos um conjunto de critérios prévios estabelecidos, pois isso contrariaria nosso referencial teórico bakhtiniano, como exposto na Seção 5, “Rumo ao diálogo: percursos metodológicos para a análise dos discursos da branquitude”. Assim sendo, o movimento analítico partiu do nosso próprio encontro dialógico imersivo com os livros didáticos de Língua Portuguesa: são os enunciados que convidam à ausculta e ao olhar, em um encontro dialógico-analítico que busca ouvir e ver continuidades, estratégias de atualização/manutenção e/ou *fissuras nos discursos da branquitude*.

Em contato com os livros didáticos de Língua Portuguesa, após a leitura inicial de todos os volumes, um percurso analítico foi sendo construído, a partir do que esses livros enunciavam. E assim, após essa ausculta inicial, construímos três movimentos analíticos, que se mostraram proeminentes durante a leitura, porque são lugares mais relevantes de manifestação da branquitude no livro didático de Língua Portuguesa. Esses três movimentos nos levam para uma leitura orientada e focalizada de todos os volumes das coleções. Assim sendo, retomamos nosso diálogo analítico pela capa, com suas materialidades visuais. Em seguida, partimos para o sumário, mais precisamente, para a autoria dos textos principais e auxiliares naquele espaço destacado. Esses textos possuem uma importância central nos livros didáticos de Língua Portuguesa, pois é a partir deles que as unidades e/ou capítulos desenvolvem as diferentes atividades. Por isso, na subseção anterior, elaboramos um quadro para cada um dos volumes, a partir do sumário, em que constam os nomes dos autores, os títulos dos textos e a racialidade inferida dos

autores desses textos. Na sequência, analisamos os discursos da branquitude nos textos verbais e imagéticos reenunciados e/ou produzidos pelos autores dos volumes e as atividades de leitura e compreensão desses textos e demais atividades, quando relevantes para nosso objetivo de pesquisa.

Ressaltamos que como trabalhamos com 18 livros didáticos de Língua Portuguesa nesta pesquisa foi um trabalho extenso e denso de análise discursiva. Todo esse processo analítico acima descrito foi realizado em cada um dos volumes selecionados, seguindo a cronologia das coleções didáticas, em cotejamento com as leis e as orientações do PNLD (1985, 1999, 2008, 2017 e 2024). Realizamos a análise dialógica, fundamentada em nosso referencial teórico, que buscou evidenciar as posições raciais mobilizadas, os sentidos produzidos e as adequações (ou não) com os dispositivos legais, orientações e critérios avaliativos do PNLD.

Feito isso, ou seja, a análise volume por volume, que apresentamos na subseção 7.1 “Entre cronotopos: o discurso da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa em quatro décadas de PNLD”, buscamos um novo olhar sobre os livros, em busca das regularidades dos dados a partir de sua análise. Dessa forma, esta subseção é o quarto movimento de análise, em que realizamos um sobrevoo pelos dados analisados, observando as regularidades mais evidentes ao longo dos 40 anos do PNLD, pois encontramos algumas formas reiteradas de manifestação dos discursos da branquitude, que explicitam a sua forma de atuação nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Ao analisarmos essas regularidades, percebemos que elas estão sempre em diálogo com o que são e com o que não são, com o que dizem e com o que deixam de dizer, com o que é permanência e o que é mudança.

Esse caráter relacional revela que cada regularidade carrega em si a marca da alteridade, ou seja, só pode ser compreendida em relação com aquilo que silencia, apaga ou é transformado. Assim, ao constataremos a presença majoritária de autores brancos, constatamos também a ausência de autorias negras; na predominância de representações imagéticas de pessoas brancas revela-se ausência de pessoas negras; a representação imagética de pessoas negras em situações de vulnerabilidade e exclusão indica que esse não é um lugar das pessoas brancas; a não nomeação da branquitude mantém o seu lugar protegido; as fissuras identificadas nos discursos, por sua vez, só podem ser compreendidas na relação com as forças hegemônicas com as quais colidem.

Sendo assim, guiamo-nos pelo princípio bakhtiniano de que o dialogismo é condição para a elaboração de sentidos dos discursos, sendo ele também ideológico. Por isso, destacamos quatro regularidades discursivas, que dialogam entre si, pois não funcionam em blocos isolados, mas em relações de tensão e responsividade, nas quais há silenciamentos, autoimagem de si, artimanhas para adaptação aos critérios avaliativos do PNLD e à legislação educacional e fissuras discursivas. Apesar de apresentarmos as regularidades mais evidentes que encontramos, como dito, essas não existem de forma isolada, mas dialogam entre si de modo a constituir um todo que sustenta a manutenção da branquitude. Tampouco acreditamos que essas regularidades deem conta de compreender o mecanismo complexo de atuação discursiva da branquitude, mas contribuem para o aprofundamento do seu entendimento. Foi a partir dessas regularidades que organizamos esta subseção de apresentação dos resultados de análise.

Nesta análise, apresentamos uma sistematização das regularidades dos discursos da branquitude ao longo dos 40 anos de PNLD, compondo uma visão mais ampla das continuidades e fissuras que atravessam essa trajetória.

7.2.1 A branquitude como norma universal: o silenciamento do outro

Ao longo deste trabalho, trouxemos reflexões fundamentadas nos estudos raciais, que demonstraram que historicamente o branco se constituiu como não racializado, a partir da alteridade implicada na construção do outro, o negro. Entretanto, a partir dessa mesma relação alteritária que cria o outro, negro, racializado, também se cria o “ser branco”. Ou seja, se a raça é uma construção social, ser branco também é uma identidade socialmente construída (Hall, 2017; Mbembe, 2014; hooks, 2008).

No entanto, a branquitude, enquanto sistema, possui meios de atuação eficientes no projeto de garantia de seus privilégios. É um lugar confortável, que se faz, por um lado, invisível, por rejeitar sua racialidade; por outro, ocupa todos os espaços, principalmente os que envolvem poder e destaque (Bento, 2022). Isso ocorre, pois a ideologia, e aqui se trata da ideologia da branquitude, naturaliza o que não é natural, fazendo-se dominante (Volóchinov, 2017 [1929]). Neste lugar de conforto, pessoas brancas não estão acostumadas a pensar na sua raça e nas relações raciais, por mais que, diariamente, nos movimentos de interação estruturados na raça e estruturantes da raça,

aprendam o que é ser branco, ao mesmo tempo em que constroem o “ser branco” (Schucman, 2014).

Mbembe (2014), em *Crítica da razão negra*, refletiu sobre o processo de construção da desumanização do outro, trabalhado pelo vazio, pela negação da existência. Em nosso referencial teórico discutimos a alteridade desta relação, atravessada pela ideologia dominante e pelo olhar exotópico e valorado de um eu, que se coloca como centro de valor (Bakhtin 2017 [1986]).

Para Mbembe (2014), a raça reúne ideologia e tecnologia de governo. Assim, não só estrutura as relações sociais como também molda as políticas do Estado. Nesta pesquisa analisamos os livros didáticos de Língua Portuguesa, por compreendê-los como produtos ideológicos que, ao refratarem valores sociais, participam da (re) produção da vida social (Volóchinov, 2017 [1929]). Desse modo, *a branquitude como norma universal* emergiu com recorrência nos livros didáticos ao longo dos 40 anos do PNLD, configurando-se como uma das regularidades discursivas da análise. Ao identificarmos essa recorrência discursiva, buscamos desnaturalizar a naturalidade ideológica da *branquitude como norma universal*, demonstrando a forma como se constrói discursivamente nos livros didáticos.

Nomeamos esta subseção por “Branquitude como norma universal: o silenciamento do outro”, porque para que um “eu” seja ideologicamente construído como norma há um “outro” silenciado. É essa alteridade negativada que está no cerne na relação entre racismo e branquitude (Mbembe, 2014; Bakhtin, 2017 [1986]). Ou seja, discursivamente, a presença também diz sobre a ausência e o que não é dito também diz.

Bakhtin, em *Apontamentos de 1970 – 1971*, presente em *Estética da criação verbal*, propõe uma distinção fundamental entre silêncio e mutismo, que permite compreendermos o não dito como constitutivo da dimensão linguística. O silêncio é abordado como ausência de som e como manifestação física e fisiológica; ou seja, o silêncio diz respeito à percepção sonora: “No silêncio nada ecoa (ou algo não ecoa)”. Já o mutismo diz respeito à ausência de palavra e só é possível no mundo humano, uma vez que implica o campo interlocutivo, do discurso e, portanto, a presença de um sujeito responsável; é consciente, ou seja, há um propósito e está no projeto discursivo do sujeito: “[...] no mutismo ninguém fala (Ou alguém não fala)” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 369).

Assim, quando Bakhtin afirma que no silêncio nada ecoa enquanto no mutismo ninguém fala (ou alguém não fala), explicita também que o mutismo não é neutro, mas

uma posição discursiva da qual decorrem escolhas, imposições e apagamentos. A abordagem bakhtiniana sobre silêncio e mutismo perpassa a regularidade *A branquitude como norma universal: o silenciamento do outro*, pois a ausência de representações imagéticas e de autorias negras estão no âmbito do “alguém não fala”. Trata-se de um silenciamento que não se reduz ao plano físico do silêncio, mas que expõe a palavra validada e reconhecida, resultado de escolhas editoriais que delimitam o “quem fala”. O mutismo, nesta pesquisa, é o não dito, resultado do ato de silenciamento.

Ao longo da análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa, a branquitude se manifestou como norma de diferentes maneiras, mas escolhemos apresentar essa regularidade por meio da análise das representações imagéticas das capas e das autorias dos textos presentes no sumário. Assim, apresentamos nesta subseção uma organização desses dados, analisados na seção 7.1, “Entre cronotopos: os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa em quatro décadas de PNLD”, em forma de quadros e figuras, bem como a reflexão sobre o que eles nos dizem. Também ressaltamos que as possibilidades de análise desses dados não se esgotam aqui, dada a sua dimensão. Mas apresentamos as reflexões que julgamos mais visíveis e representativas dessa regularidade discursiva.

Quando observamos as imagens das capas dos volumes selecionados para análise nesta pesquisa, visualmente é possível perceber o domínio de representações de pessoas brancas ao longo dos 40 anos. Em termos quantitativos, dos 18 volumes do livros didáticos de Língua Portuguesa analisados, em dez capas há apenas representações humanas (apresentam exclusivamente pessoas, em fotografias ou ilustrações); em quatro capas há representações mistas (quando a capa combina imagens de seres humanos com outros elementos, como obras de arte, objetos, figuras gráficas, paisagens), o que faz com que consideremos **14 capas com representações humanas**; e em quatro capas há representações abstratas (quando a capa não apresenta figuras humanas, mas elementos gráficos, formas geométricas, composições visuais ou artísticas sem referência direta a pessoas)⁵⁸.

As quatro capas com representações abstratas são: PNLD 2008: *Tudo é linguagem - 8ª série*; PNLD 2017: *Projeto Teláris Português - 9º ano*, *Viva Português - 9º ano*;

⁵⁸ As capas de livros didáticos são compostas por elementos verbais, visuais e multimodais. Esta classificação se deu a partir da observação dos elementos imagéticos predominantes.

PNLD 2024: *Jornadas novos caminhos Língua Portuguesa - 9º ano*. Entretanto, interessam-nos as 14 capas em que há figuras humanas.

Voltamo-nos para a análise geral das quatorze capas que trazem representações imagéticas humanas. São **sete capas apenas com representações humanas brancas** (PNLD 1985: *Comunicação em língua portuguesa - 8ª série, Português básico - 8ª série*; PNLD 1999: *Linguagem nova - 8ª série, Português: ideias e linguagens - 8ª série*; PNLD 2008: *Viva português - 8ª série, Português: ideias e linguagens - 8ª série*; PNLD 2017: *Português linguagens - 9º ano*); **três capas apenas com representações humanas negras** (PNLD 1999: *Português linguagem e realidade - 8ª série*; PNLD 2008: *Linguagem nova - 8ª série*; PNLD 2024: *Português linguagens - 9º ano*); **três capas com representações humanas diversas** (PNLD 1985: *PAI: comunicação e expressão - 8ª série*; PNLD 2008: *Português linguagens - 8ª série*; PNLD 2017: *Jornadas.port Língua Portuguesa - 9º ano*); e **uma capa cuja representação humana não possibilita a identificação racial** (PNLD 2024: *Teláris essencial Português - 9º ano*).

O Quadro 27 possibilita a visualização das representações humanas com relação à racialidade nas capas dos volumes dos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo dos 40 anos do PNLD.

Quadro 27 – Capas com representações humanas nos livros Didáticos de Língua Portuguesa (1985–2024)

PNLD / Edição	Apenas brancas	Apenas negras	Diversas	Não identificáveis
1985	<i>Comunicação em língua portuguesa – 8ª série; Português básico – 8ª série</i>		<i>PAI: comunicação e expressão – 8ª série</i>	
1999	<i>Linguagem nova – 8ª série; Português: ideias e linguagens – 8ª série</i>	<i>Português linguagem e realidade – 8ª série</i>		
2008	<i>Viva português – 8ª série; Português: ideias e linguagens – 8ª série</i>	<i>Linguagem nova – 8ª série</i>	<i>Português linguagens – 8ª série</i>	
2017	<i>Português linguagens – 9º ano</i>		<i>Jornadas.port Língua Portuguesa – 9º ano</i>	

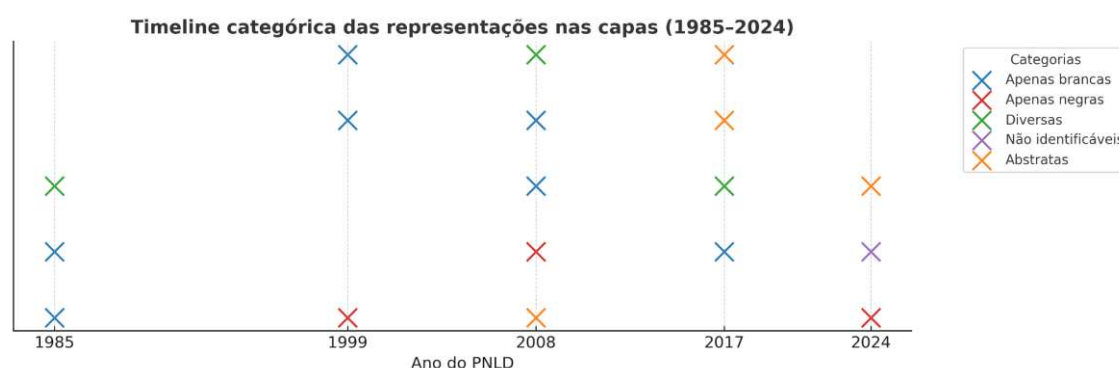
2024		<i>Português linguagens – 9º ano</i>		<i>Teláris essencial Português – 9º ano</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Olhando para as ilustrações das capas no cronotopo dos nossos dados, percebemos que de 1985 a 2024 há um movimento em que as ilustrações passam a ser menos humanas para incluírem elementos gráficos e tecnológicos. Nesse processo, os volumes pertencentes às edições do PNLD de 1985, 1999, 2008 e 2017 são os que apresentam as capas com representações humanas exclusivamente brancas. A primeira capa com representação negra ocorre na edição do PNLD de 1999, quando há o estabelecimento de critérios avaliativos para a etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais. A partir da edição do PNLD de 1999, com exceção da edição do PNLD de 2017, há, pelo menos, uma capa com representação apenas negra. As edições de 1985, 2008 e 2017 trazem capas com grupos diversos racialmente.

Na Figura 120, a seguir, há a representação das 18 capas dos livros didáticos analisados, a partir das regularidades já apresentadas: representações humanas apenas brancas, representações humanas apenas negras, representações humanas diversas, representações humanas não identificáveis e imagens abstratas. Também consideramos a distribuição ao longo do tempo das categorias identificadas.

Figura 120 – Timeline das representações nas capas (1985 - 2024)



Fonte: Imagem gerada por OpenAI a partir de prompt da autora, em 26.09.25.

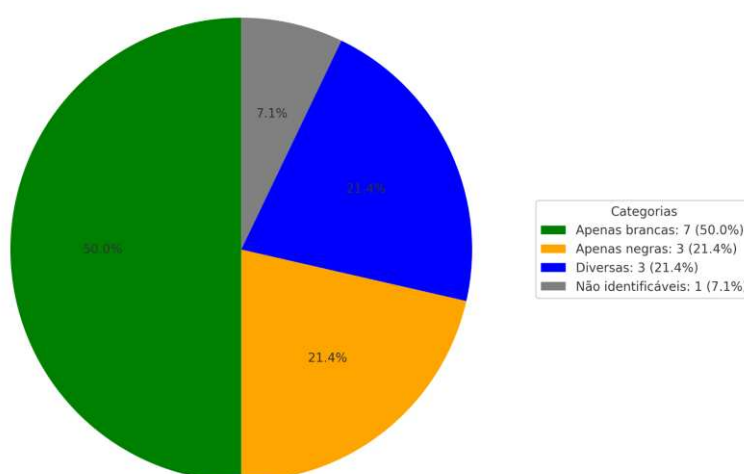
Isso nos diz que desde a gênese do PNLD há fissuras no discurso da branquitude presente nas representações humanas nas capas dos livros didáticos de Língua Portuguesa, já que a representação imagética negra, com exceção do PNLD de 1985, quando não havia critérios avaliativos estabelecidos, vai estar presente em todas as edições que fazem parte do nosso recorte de pesquisa: ou com capas em que há apenas

negros, ou em capas em que há representações diversas. A edição do PNLD 2024 não traz nenhuma das capas analisadas nesta pesquisa com representações apenas brancas, mas traz uma capa com apenas representação negra. Isso pode demonstrar, mesmo considerando que esta pesquisa faz recortes nas coleções aprovadas e nos volumes selecionados para a análise, que tanto a Lei 10.639/03 quanto a evolução dos princípios gerais e critérios avaliativos dos editais e guias do PNLD com relação a questões raciais incidiu sobre as representações humanas das capas.

No entanto, quando reunimos os dados em um gráfico que compreende o período do PNLD de 1985 a 2024, de modo geral, nas capas dos 14 livros em que há imagens humanas, as representações de pessoas brancas prevalecem, conforme podemos observar na Figura 121:

Figura 121 – Proporção total das representações humanas nas capas

Proporção total das representações humanas nas capas (1985-2024)



Fonte: Imagem gerada por OpenAI a partir de prompt da autora, em 24.09.25.

O gráfico nos permite visualizar a predominância da branquitude como norma nas capas dos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo de quatro décadas de PNLD. As representações exclusivamente brancas são predominantes, aparecendo em sete capas, o que corresponde a 50% dos livros que trazem imagens de representações humanas. Mbembe (2014) discutiu que o pensamento europeu abordou a identidade como um processo desigual, onde a diferença reduz-se à inferioridade, estabelecendo posições de

valor, que são forças axiológicas da ideologia da branquitude. Nesse sentido, a predominância de discursos imagéticos com pessoas brancas nas capas dos livros didáticos reitera uma determinada imagem de humanidade, ao mesmo tempo em que o silenciamento discursiviza o menos humano.

Tal fato evidencia a centralidade da branquitude como referência visual e cultural, no primeiro contato que os estudantes têm com o livro didático. Em contrapartida, as representações apenas negras, que aparecem em três capas, correspondendo a 21,4% dos livros que trazem representações humanas, configuram-se, como já dito, em movimentos discursivos de fissuras. Apesar de não alterarem a hegemonia da branquitude, são respostas que emergem do conflito da arena discursiva e que tensionam a centralidade branca. As capas diversas, que trazem representações humanas racialmente distintas, somam três ocorrências, 21,4%, indicando que imagens que contemplam a diversidade também não são predominantes nesse espaço.

Entendemos que as capas são enunciados ideológicos que produzem sentidos sociais (Volóchinov, 2017 [1929]). Assim, a permanência das representações humanas brancas como norma acarreta no silenciamento das representações humanas negras, em um movimento dialógico autoritário e excludente, já que a presença de um grupo existe na relação com o silenciamento de outro. Para que um seja norma, outro tem que ser silenciado. A predominância de representações humanas brancas é um ato valorativo que constrói um horizonte apreciativo de mais humanidade sobre essas representações, pela repetição enunciativa visual. Desse modo, tanto a distribuição temporal, explicitada na Figura 120, quanto a proporção total, na Figura 121, embora demonstrem fissuras, deslocamentos e respostas aos editais e guias do PNLD e à legislação educacional, demonstram que no grande tempo as capas refratam a persistência da branquitude como medida de humanidade.

Outro ponto de análise desta pesquisa do qual emerge a regularidade do branco como norma e do *silenciamento do outro* se deu pela análise dos autores dos textos que aparecem nos índices e sumários dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

No Quadro 28, a seguir, organizamos a quantidade de autorias pessoais (já que os livros também apresentam autorias institucionais) que aparecem nos índices e sumários dos volumes dos livros didáticos de Língua Portuguesa analisados; a quantidade de autores brancos, negros, amarelos e indígenas, divididos por gênero; bem como a quantidade de autores cuja racialidade não foi possível identificar.

Quadro 28 – Autores dos sumários dos livros didáticos de Língua Portuguesa (1985–2024)

PNLD / Livro	Nº autores pessoais	Brancos (H/M) ⁵⁹	Negros (H/M)	Amarelos (H/M)	Indígenas (H/M)	Sem identificação
1985 – <i>Comunicação em língua portuguesa - 8ª série</i>	18	16/2	0	0	0	0
1985 – <i>PAI: comunicação e expressão - 8ª série</i>	24	18/3	1/0	1/0	0	1
1985 – <i>Português básico - 8ª série</i>	22	17/4	0	0	0	1
1999 – <i>Linguagem nova - 8ª série</i>	25	17/6	1/0	0	0	1
1999 – <i>Português: ideias & linguagens - 8ª série</i>	21	14/5	0	0	0	2
1999 – <i>Português: linguagem & realidade - 8ª série</i>	23	14/9	0	0	0	0
2008 – <i>Tudo é linguagem - 8ª série</i>	25	16/5	3/0	1/0	0	0
2008 – <i>Viva português - 8ª série</i>	11	9/0	2/0	0	0	0
2008 – <i>Linguagem nova - 8ª série</i>	37	31/2	3/0	0	0	1
2008 - <i>Português: ideias & linguagens - 8ª série</i>	18	10/5	1			2

⁵⁹ H - homens / M - mulheres

2008 – <i>Português: linguagens - 8ª série</i>	10	7/2	0	1/0	0	0
2017 – <i>Projeto Teláris - 9º ano</i>	18	15/2	1/0	0	0	0
2017 – <i>Viva português - 9º ano</i>	14	12/1	1/0	0	0	0
2017 – <i>Jornadas.port - 9º ano</i>	14	10/1	3/0	0	0	0
2017 – <i>Português: linguagens - 9º ano</i>	8	7/1	0	0	0	0
2024 – <i>Teláris essencial português - 9º ano</i>	22	15/6	0	0	0	1
2024 – <i>Jornadas: novos caminhos - 9º ano</i>	22	11/2	2/2	0	0/1	4
2024 – <i>Português: linguagens - 9º ano</i>	13	10/2	1/0	0/0	0	0

Fonte: Elaboração da autora.

A partir da análise do Quadro, percebemos, no grande tempo, a predominância do discurso da branquitude como referência cultural e intelectual, ou seja, a branquitude como norma. Em todas as cinco edições do PNLD examinadas, os autores brancos são a maioria. Em seis dos 18 volumes analisados, considerando que há autores cuja racialidade não foi possível inferir, há apenas autores brancos (PNLD 1985: *Comunicação em língua portuguesa - 8ª série, Português básico - 8ª série*; PNLD 1999: *Português: idéias & linguagens - 8ª série, Português: linguagem & realidade - 8ª série*; PNLD 2017: *Português: linguagens - 9º ano*; PNLD 2024: *Teláris essencial português - 9º ano*). A edição do PNLD 2008 apresentou em quatro, dos cinco volumes selecionados, autores negros. Mais uma vez ressaltamos a importância da Lei 10.639/03 e das transformações nos critérios avaliativos dos editais e guias do PNLD no tocante à questão racial.

Entretanto, como já exposto na subseção 7.1 “Entre cronotopos: os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa em quatro décadas de PNLD”, as edições do PNLD de 2017 e de 2024 se inscreveram em cronotopos de mudanças e disputas políticas que incidiram e incidem sobre a educação, o que pode ter feito com que a diversidade de autores da edição do PNLD de 2008 (mesmo que ainda desigual) não tenha se mantido ao longo do tempo. Isso mostra que não há avanços que sejam garantidos ao longo do tempo, é necessário que estejamos atentos para que não se retroceda.

Com relação aos autores negros, há a presença de 14 autores negros em 11 dos 18 livros analisados. Há livros com autores negros em todas as edições do PNLD (1985, 1999, 2008, 2017 e 2024), porém nem todos os volumes das edições apresentam autorias negras, como demonstram os resultados apresentados no Quadro 27 (PNLD 1985: *Comunicação em língua portuguesa – 8ª série, Português básico – 8ª série*; PNLD 1999: *Português: ideias & linguagens – 8ª série, Português: linguagem & realidade – 8ª série*; PNLD 2008: *Português: linguagens – 8ª série*; PNLD 2017: *Português: linguagens – 9º ano*; PNLD 2024: *Teláris essencial português – 9º ano*). Destaca-se, nesse caso, a coleção *Português: linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2008 e 2017) e Cereja e Vianna (2024), da editora Saraiva, cujos volumes nas edições do PNLD de 2008, 2017 e 2024 são os únicos dentro da seleção de análise que não trazem autores negros entre os textos verbais destacados no sumário.

Também consideramos importante a observação sobre quem são os autores negros presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Chamou-nos a atenção o fato de dez dos 14 autores serem da esfera artístico-musical, configurando-se em um padrão de enquadramento da autoria negra no campo da música popular ou da oralidade. De certa forma, há um reforço de estereótipo histórico de associação da visibilidade de pessoas negras ligadas à música, constituindo um imaginário que muitas vezes delimita quem pode ocupar determinado espaço na sociedade, além de reduzir as autorias negras a poucos lugares de enunciação. Camargo e Ferreira, em artigo intitulado *Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma* (2014), propuseram-se a olhar como a identidade racial negra e branca estava sendo representada nos livros didáticos de Língua Inglesa. Ao identificarem a identidade branca como norma, também observaram que a presença negra comumente aparecia em espaços profissionais limitados, relacionados à sorte, esporte ou dom.

Da esfera artístico-literária há apenas três escritores negros: Conceição Evaristo, João do Rio e Machado de Assis, sendo que esse último aparece com recorrência em quatro livros (PNLD 1985: *PAI: comunicação e expressão – 8ª série*; PNLD 2008: *Tudo é linguagem – 8ª série*, *Linguagem nova – 8ª série*; PNLD 2017: *Projeto teláris – 9º ano*). Tal fato confere pouca pluralidade entre os autores negros de textos literários e consiste em um apagamento da produção de intelectuais, escritores, pensadores e pesquisadores negros, o que remete ao epistemicídio, discutido por Sueli Carneiro. Para a autora, a tradição filosófica ocidental exclui a diversidade, reservando um destino para o Outro. Nas suas palavras:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta (Carneiro, 2023, p. 88-89).

A longa citação se faz necessária para que possamos refletir sobre as possíveis reverberações do que enunciam nossos dados em análise. A recorrência de Machado de Assis bem como a predominância de músicos entre os autores negros indica que a presença de autorias negras nos livros didáticos de Língua Portuguesa não é apenas uma questão relacionada ao número de autores negros, mas que implica também a não variedade dos lugares de enunciação possíveis para os sujeitos negros. A música brasileira é um lugar de honra, orgulho e admiração, mas não é o único lugar de produção cultural e intelectual negra. Machado de Assis é um grande nome da literatura brasileira e universal, que inclusive por muito tempo teve sua negritude velada, mas ao longo da história houve muitos outros e outras esquecidos. Essa regularidade de silenciamento e de apagamento se assemelha ao que Carneiro denomina epistemicídio, por ser não só um processo que não se resume à ausência da produção intelectual negra, mas também à deslegitimação e ao sequestro de outras formas de conhecimento. Assim, o apagamento numérico e o silenciamento em relação ao lugar de enunciação (esfera social e autoria)

das vozes negras no livro didático acaba por centralizar a branquitude como medida de conhecimento legítimo.

De modo geral, a análise das autorias presentes nos sumários dos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo das edições do PNLD demonstra a predominância da *branquitude como norma universal*, pois em todas as edições examinadas os autores brancos assinam a maioria dos textos dos sumários, reafirmando esse grupo como discurso hegemônico nesse espaço. Mesmo que haja presença de autores negros a partir de 1985, é uma presença pontual e minoritária, com um ou dois nomes por volume, não abalando a centralidade das autorias brancas. Na edição do PNLD de 2008 é possível observar um aumento, com alguns livros incorporando dois ou três autores negros. Mas em comparação com o número de autores brancos não consiste em uma mudança estrutural. É no PNLD de 2024 que há uma ampliação mais significativa, principalmente pelo livro *Jornadas: novos caminhos – 9º ano*, que traz quatro autorias negras, sendo duas delas mulheres.

Em relação ao gênero, há predominância de autores homens brancos e mulheres brancas. Considerando os marcadores homens e mulheres brancos, o número de autores homens brancos é maior que o número de autoras mulheres brancas. Isso demonstra que a interseccionalidade não está presente apenas nos grupos minoritários, mas também nos grupos hegemônicos. Apesar dessa pouca representatividade, ela ainda pode ser silenciada, como é o caso do volume *Viva português – 8ª série*, do PNLD 2008, que não traz mulheres entre as autorias dos textos do sumário.

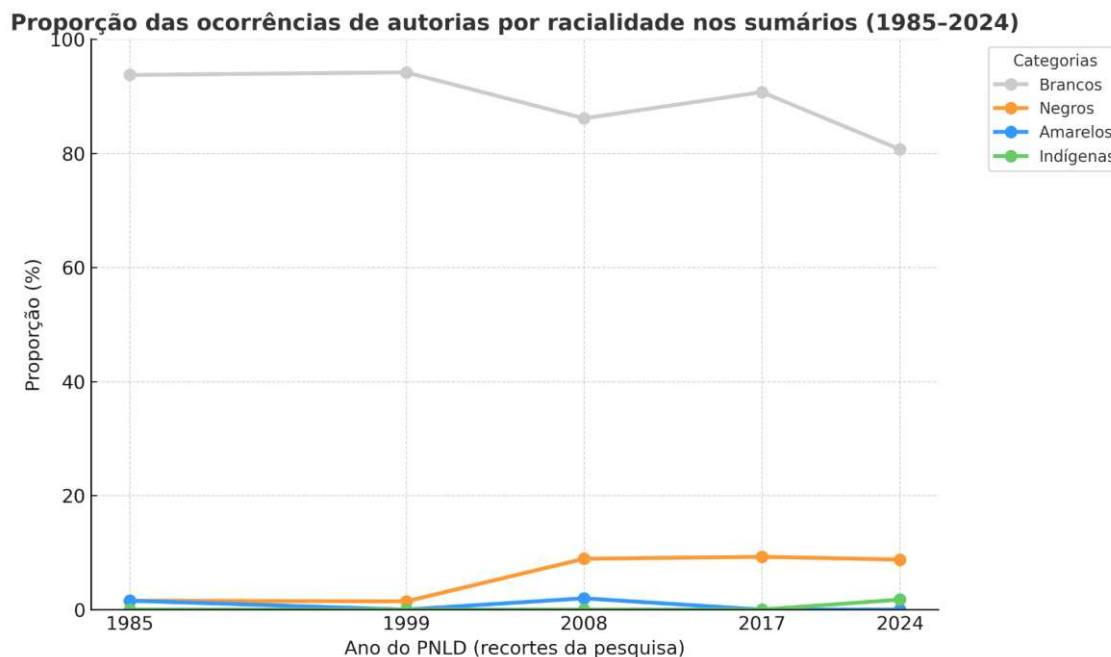
Em relação a autores homens negros e mulheres negras, também prevalecem as autorias masculinas, já que autorias femininas negras aparecem apenas na edição de 2024 do PNLD, em *Jornadas: novos caminhos – 9º ano*, com textos de Conceição Evaristo e Flora Matos, além da escritora indígena Graça Graúna. Isso demonstra que quando interseccionamos raça e gênero as mulheres negras aparecem em uma posição de desvantagem em relação às mulheres brancas, presentes em todas as edições do PNLD analisadas (mas não em todos os volumes, como já demonstramos), assim como em relação com os homens negros.

Outra observação que a análise dos dados nos proporciona é que o número de autoras mulheres brancas é maior que o número de autores homens negros. Assim, em ordem decrescente predominam autorias de homens brancos, seguidas pelas mulheres brancas, homens negros e, por fim, mulheres negras.

O fato de as autorias femininas negras estarem na base da representatividade nos livros didáticos remete ao que Grada Kilomba denomina “terceiro espaço”, no qual mulheres negras são sistematicamente excluídas dos discursos que moldam a compreensão das opressões. Em um dos capítulos de *Memórias da Plantação, Racismo genderizado*, ela reflete sobre como raça e gênero são inseparáveis, de modo que raça não pode ser separada do gênero e o gênero não pode ser separado da raça, pois as construções racistas baseiam-se em papéis de gênero, assim como papéis de gênero se baseiam em construções racistas. Para ela, muitas vezes as mulheres negras são incluídas em discursos que não interpretam a sua realidade, como debates sobre o racismo pautados em um sujeito homem negro, debates sobre gênero em que o sujeito é a mulher branca, ou, então, debates sobre classe em que a questão da raça não tem lugar. Nesse cenário, as mulheres negras habitam um espaço vazio, sobreposto às margens de gênero e raça, o “terceiro espaço” (Kilomba, 2021, p. 94). Esse silenciamento, reiterado também nos livros didáticos analisados, faz parte do efeito ideológico da branquitude e do patriarcado, que opera pelo silenciamento e pela representação seletiva.

No gráfico da Figura 122, a seguir, apresentamos a proporção total das ocorrências de autorias por racialidade nos sumários dos livros didáticos de Língua Portuguesa (1985 - 2024). O dado não corresponde ao número de autores individuais, mas sim à quantidade de vezes que determinadas racialidades aparecem nas autorias dos textos dos volumes analisados, visto que há autores que aparecem em vários volumes, repetidamente.

Figura 122: Proporção das ocorrências de autorias por racialidade nos sumários (1985 - 2024)



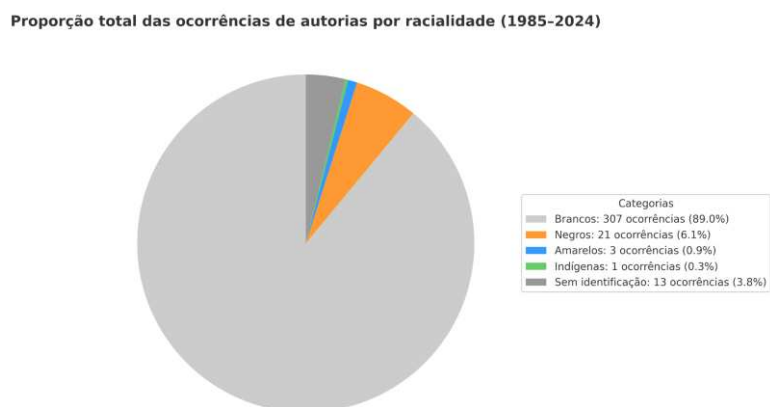
Fonte: Imagem gerada por OpenAI a partir de prompt da autora, em 25.09.25.

O gráfico proporciona a visualização da permanência gritante da branquitude entre as autorias nos sumários ao longo dos 40 anos de PNLD, mas também demonstra que essa permanência sofre pequenas fissuras, já que a ocorrência de autorias brancas cai entre 1985 e 2024 e a ocorrência de autorias negras aumenta entre 1985 e 2024, atingindo seu ápice na edição do PNLD de 2008, muito provavelmente por se tratar da primeira edição do PNLD, etapa Ensino Fundamental – Anos Finais, após a homologação da Lei 10.639/03. A última ocorrência de um autor amarelo dentre os sumários analisados foi em 2008 e a única ocorrência de uma autora indígena foi apenas em 2024.

Por fim, na Figura 123 apresentamos um gráfico que esboça a proporção total das ocorrências de autorias por racialidade, compreendendo o período de 1985 a 2024. Neste caso, temos uma visão ampla do grande cronotopo, sem considerar as mudanças ao longo das edições do PNLD, as quais foram discutidas anteriormente. Os números compreendem a ocorrência de autores de acordo com a racialidade inferida, de modo que há autores com diversas ocorrências em diferentes volumes analisados. Consideramos necessária essa exposição, pois como nosso olhar volta-se para os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa, ela demonstra uma das regularidades da análise: *a branquitude como norma universal e o silenciamento* de vozes negras, indígenas e amarelas. As mudanças visíveis ao longo do tempo retratadas na

Figura 122 são lentas e pontuais, são fissuras que indicam a necessidade de ampliação na questão da diversidade étnico-racial e de gênero nas autorias dos textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Figura 123 - Proporção total das ocorrências de autorias por racialidade (1985 - 2024)



Fonte: Imagem gerada por OpenAI a partir de prompt da autora, em 25.09.25.

Os números demonstram a hegemonia branca como referência intelectual e cultural nos livros didáticos de Língua Portuguesa, com 89,0% das autorias presentes nos sumários. As demais autorias, negra (6,1%), amarela (0,9%) e indígena (0,3%) consistem em números pouco expressivos em comparação com as autorias brancas. Já refletimos sobre a forma invisível e silenciosa pela qual a branquitude atua, ao tomar-se ideologicamente como representação universal da humanidade. A figura mostra que essa invisibilidade é estratégica, pois não há nada mais visível que a branquitude.

Para Volóchinov (2017 [1929], p. 110): “Ao realizar-se no processo da comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social”. E, ainda, “[...] todas as ênfases ideológicas, embora feitas por uma voz individual, são ênfases sociais, que pretendem o *reconhecimento social*, e apenas em prol desse reconhecimento são realizadas no exterior, no material ideológico” (Volóchinov, 2017 [1929]), p. 111). Os números apresentados na figura revelam a ênfase valorativa que orienta a escolha dos autores dos textos principais, que, no caso, é a branquitude ocupando o lugar de reconhecimento. De 1985 a 2024 a predominância de autores brancos se mantém, determinada pelo horizonte social de cada época e do grupo social que representa, ou seja, as autorias brancas. Na relação alteritária que constitui as relações raciais entre negros e brancos, o silenciamento das autorias

negras é condição para a predominância das vozes de autorias brancas. E para que a arena discursiva seja alterada, para que haja representações autorais mais equânimes e diversas, é imperativo o deslocamento, com a perda do privilégio de ocupação do espaço autoral dos autores brancos nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

No epílogo de *Pacto da branquitude*, Bento (2022) faz alguns apontamentos para o exercício da mudança estrutural, com base na sua pesquisa de doutoramento em contexto institucional de empresas, mas que pode ser estendido para o âmbito dos livros didáticos. Para tal, indica que é necessário:

[...] reconhecer ao mesmo tempo o outro e o que somos, aprender nossos lugares recíprocos, situar nossos papéis, identificar na estrutura de nossas organizações os elementos que fomentam a supremacia e a história que gerou ônus para uns e bônus para outros. E seguir realizando as mudanças institucionais imprescindíveis (Bento, 2022, p. 129).

As reflexões sobre a regularidade aqui apresentada nos proporcionam a indicação de alguns pontos de atenção no caminho para transformações mais equânimes em relação às questões raciais nos livros didáticos de Língua Portuguesa: maior diversidade autoral entre os autores dos textos selecionados, visto que alguns autores aparecem com recorrência em diferentes volumes analisados. Quanto maior a diversidade autoral e de textos, maior a possibilidade de ampliação de repertório literário, intelectual, científico e informativo dos estudantes durante as aulas. Tornar o espaço dos principais textos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa mais democrático e diversificado não apenas em termos de gêneros do discurso, mas também em termos de autoria.

Dentro dessa ampliação da diversidade, é preciso contemplar um maior número de autores negros, principalmente de mulheres negras, de modo que a configuração da sociedade brasileira seja proporcionalmente representada, para que a presença da autoria negra não seja uma presença pontual e desproporcional em relação às autorias brancas. A representação dos negros nos livros didáticos nos quarenta anos de PNLD contribui para a construção de estereótipos que criam imaginários de que há poucos autores negros, como pudemos perceber na recorrência de textos de Machado de Assis. Além disso, a presença de autores negros de diferentes esferas sociais, como científica, literária, jornalística, entre outras, para que não predominem, como demostramos, textos que trazem apenas letras de música de autores negros.

Desse modo, como consta no critério avaliativo do PNLD de 2024, “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social

republicano em prol da democracia”, que nas proposições “d” aborda a promoção positiva da “[...] imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social” e “f” “[...] história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando cada um desses segmentos sociais em suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social;” (Brasil, 2022, p. 37), complementamos que a representação positiva negra necessita de ser equânime em comparação com a presença branca nos livros didáticos. Tal equidade não deve ser uma presença simbólica, mas materializar-se em uma mudança estrutural na seleção de textos, autores e imagens, de forma a romper com a lógica histórica de uma branquitude, que quer a si mesma como invisível e silenciosa, mas que é impositiva e gritante.

7.2.2 O discurso da branquitude: a autoimagem de si e a estereotipação do outro

A segunda regularidade discursiva nomeada como *a autoimagem de si e a estereotipação do outro* diz respeito ao modo pelo qual a branquitude constrói uma autoimagem positiva de si e estereotipa o outro racializado. Já mencionamos a centralidade da alteridade (Bakhtin, 2017 [1986]) nas relações raciais e o diálogo que existe entre a norma universal e o silenciamento. Os estereótipos, por meio de elementos diferenciadores, criam e reafirmam identidades através da oposição. Estereotipar é marcar a diferença do “eu” em relação ao “outro”, a partir de um enquadramento axiológico que o desqualifica. E essa desqualificação tem como contraparte discursiva a construção de uma *autoimagem de si* como superior, como a norma, humanizada.

Por *autoimagem de si* entendemos a forma pela qual a branquitude constrói discursivamente a si mesma, atribuindo valores, características e posições que se apresentam como naturais ou universais. Trata-se de uma imagem projetada de si e para si, o que explica a aparente redundância do termo, que é estabelecida na relação de alteridade entre seus pares. Para Bakhtin (2011 [1979], p.373) o eu só existe através do outro, pois “Tudo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros [...] A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo”. Como abordamos na seção 3, Volóchinov (2017 [1929]) defende que a autovivência individualista é um tipo de “vivência do nós”,

ou seja, vem de fora, determinada por uma orientação social. Desse modo, a autoimagem da branquitude, que positiva a si mesma, só pode ser construída na alteridade entre brancos e que produz a estereotipação do outro.

Por estereótipos⁶⁰ raciais entendemos construções discursivas, ideológicas, historicamente situadas e sustentadas pela branquitude, que constroem identidades e determinam lugares a serem ocupados pelos sujeitos negros na sociedade em relação com o marcador racial. Quando o “outro” é estereotipado, o “eu” também marca a sua diferença em relação a ele. Neste caso, o estereótipo é construído na alteridade entre brancos e negros, de modo que a *estereotipação do outro* também dialoga com a *autoimagem de si*.

Nesta subseção, observamos os modos pelos quais a branquitude discursiviza a si e ao outro nos textos verbais e imagéticos dos livros didáticos de Língua Portuguesa analisados. Consideramos que os discursos não são neutros, mas produzidos ideologicamente a partir de valorações que atribuem diferentes sentidos e axiologias aos corpos discursivizados. Também nos ancoramos nas reflexões de Nilma Lino Gomes (2017) sobre a tensão entre regulação e emancipação social sobre a corporeidade negra.

Retomando Volóchinov (2017 [1929]), todo enunciado é um acontecimento histórico e ideológico. Dessa forma, o discurso sobre brancos e negros no livro didático vem acompanhado de uma posição valorativa que reflete e refrata valores sociais historicamente construídos. Ou seja, ao mesmo tempo em que traz a historicidade discursiva, o passado também incide sobre o presente e o futuro.

Sobrevoando nossos dados pelas diferentes edições do PNLD, identificamos que a autoimagem branca se manifesta, principalmente, das seguintes formas: como predominância imagética, reafirmando o traço mais humano, como representação da beleza, do saber, da dignidade e na adolescência pressuposta branca. Já os estereótipos negros se manifestam, principalmente, pela naturalização da miséria e do abandono e pela desumanização. Nos parágrafos a seguir retomaremos alguns exemplos da análise realizada na Seção 7.1, enfocando a questão da autoimagem branca, da estereotipação negra e do diálogo constitutivo entre elas.

Nas representações imagéticas, a humanização do branco se fez presente ao longo de todas as edições do PNLD que analisamos. Na subseção anterior, quando refletimos

⁶⁰Estereótipos são conceitos ou imagens preconcebidas e generalizadas pelo senso comum sobre algo ou alguém. Têm a finalidade de definir ou limitar pessoas quanto a sua aparência ou comportamento. Disponível em: [Guia sobre racismos – Educando para Diversidade](#). Acesso em: 02.10.2025.

sobre o branco como norma universal de humanidade, fizemo-lo principalmente por meio da análise das imagens das capas, cuja presença de representações humanas brancas foi majoritária. Essa predominância se estende, de maneira geral, dos livros, em que as representações brancas se materializam em diferentes espaços sociais, em situações corriqueiras, diversificadas. Essa discussão não é nova, visto que Guerreiro Ramos, na década de 1950, ao apontar para o branco brasileiro e para as consequências da ideologia do branqueamento, já havia denunciado o positivismo da estética branca e o negativismo da estética negra. Dessa forma, nossas reflexões voltam-se para os modos de perpetuação desses discursos ao longo do tempo, considerando que, como afirma Ribeiro (2019), a branquitude também é um traço identitário.

Na edição de 1985 do PNLD, uma das características dos três livros analisados foram as poucas ilustrações presentes, muitas vezes resumindo-se a uma imagem de abertura da unidade. Entretanto, a maior parte das ilustrações com representações humanas foi de pessoas brancas. A construção da imagem positiva do branco também se manifestou no discurso verbal, como no volume *PAI – comunicação e expressão – 8ª série* e *Português básico – 8ª série*. A unidade 9 é aberta com o poema *Essa que eu hei de amar*, de Guilherme de Almeida. No texto, o eu-lírico fala sobre uma amada que “[...] será tão loura, e clara, e vagarosa, e bela [...]”. Em uma das questões da atividade de leitura, solicita-se aos estudantes que encontrem as características da amada, mencionadas no poema. Ou seja, a questão não é apenas a presença do poema, que inclusive aparece em dois dos três livros analisados nesta edição do PNLD, mas também a valorização que as atividades dão para a construção discursiva que exalta como padrão de beleza a brancura, reforçando uma determinada imagem, e de beleza e, mais subjetivamente, de quem merece ser amada, de quem é objeto amoroso de desejo e afeto. Schucman (2014, p. 148) em sua pesquisa de doutoramento, ao analisar os atravessamentos entre gênero e raça em seus entrevistados, observou que a branquitude é um valor que opera nas relações de gênero. Assim, a ideia de beleza branca fez-se mais presente nas falas das mulheres brancas. Entendemos que o enfoque aos adjetivos que associam beleza e brancura nas atividades sobre o poema de Almeida dialoga com a perpetuação de um imaginário do que é considerado belo.

Outro exemplo de como discursivamente se constrói uma imagem branca mais humanizada pode ser encontrado no volume *Comunicação em Língua Portuguesa – 8ª série*, também da edição de 1985 do PNLD, nas atividades com a crônica *Notícia de*

jornal, de Fernando Sabino. A notícia de que um homem branco morreu de fome possui um tom de crítica e de indignação, não só no texto da crônica, mas também nas atividades de leitura de texto, cujas perguntas instigam os estudantes a identificarem a falta de solidariedade humana e a questionarem os responsáveis pelo problema social. Ou seja, em um texto que aborda a questão da desumanização, da privação de direitos humanos básicos, como alimentação, as atividades do volume analisado visam à humanização do sujeito branco.

Na edição de 1999, no volume *Linguagem nova – 8ª série* também encontramos exemplos de discursos verbais e imagéticos que associam a branquitude aos direitos dos cidadãos, como a unidade 3 que apresenta uma imagem com eleitores apenas brancos.

Se, como já abordamos, a edição do PNLD de 2008 consiste em um marco essencial para esta pesquisa, visto que é a primeira edição do PNLD etapa Ensino Fundamental – Anos Finais após a homologação da Lei 10.639/03, era de se esperar alguma alteração no que se refere à questão dos estereótipos. Não obstante as imagens positivas brancas se mantiveram presentes de diferentes formas. Destacamos como mais marcantes a autoimagem branca como medida de intelectualidade, arte e cultura. No volume *Tudo é linguagem – 8ª série*, a unidade 4, cujo gênero do discurso trabalhado é a entrevista, o texto apresenta três entrevistados brancos por entrevistadores também brancos. As fotografias dos entrevistados reforçam a criação da autoimagem como medida do saber científico, artístico e literário, áreas dos entrevistados.

O volume de *Viva português – 8ª série*, também do PNLD 2008, aborda na sua unidade 3 a temática dos estereótipos e padrões de beleza. Entretanto, o próprio livro também constrói estereótipos na sua abordagem sobre o tema. A começar pela seleção do texto *Inteligência é fundamental*, publicado em 2005 na *Revista MTV*, que traz dados de uma pesquisa que indicam que as pessoas acreditam que ser bonito é uma vantagem social. Obviamente a pesquisa reflete a opinião das pessoas entrevistadas, de modo que é a voz dos entrevistados que fala nos números apresentados. Entretanto, as atividades não direcionam para uma leitura crítica sobre os dados, no sentido de proporcionar reflexões sobre as construções históricas dos estereótipos de beleza, o que pode os reforçar, porque os estudantes vão ler e construir suas reações-resposta a partir dos seus horizontes apreciativos, marcados pelos discursos dominantes.

Ainda do cronotopo do PNLD 2008, o volume *Português: linguagens – 8ª série*, aborda a temática das diferenças na unidade 1, cujo título é “Valores”. O painel de

abertura do capítulo 1 apresenta imagens fotográficas de quatro mulheres, identificadas como uma mulher punk, de Londres, uma mulher do Zaire, na África, uma mulher hindu, do noroeste da Índia, e uma mulher-girafa da Tailândia. Como refletido na subseção anterior, apesar de a proposta do capítulo ser o exercício de um olhar alteritário sobre as diferenças, esse ainda é feito a partir do olhar ocidental, o que pode reafirmar o estereótipo do outro como o exótico, como objeto de curiosidade.

Mbembe (2014, p. 66-71), ao refletir sobre os processos de racialização, define raça como “[...] um lugar de realidade e de verdade – a verdade das aparências”. Ou seja, a materialidade visual, a aparência, participam desses processos, de modo que é a raça uma das matérias-primas com as quais fabricamos a diferença, o que nos permite identificar e definir quais grupos de populações são portadores de traços diferenciais. Dessa forma, o grupo de imagens de mulheres consideradas exóticas, diferentes, fora de um padrão, pressupõe que há um ideal de referência do qual elas se afastam, de modo que o ocidental continua sendo o humano-norma, reafirmando o discurso da branquitude.

Na edição de 2017 do PNLD, no volume *Projeto teláris: português – 9º ano*, chamou-nos a atenção um fato que participa tanto da dimensão da regularidade da *branquitude como norma universal* quanto da *autoimagem de si*: as ilustrações que acompanham os textos literários retratam personagens como pessoas brancas, ainda que os textos verbais não especifiquem qualquer traço racial. Tal escolha imagética incide sobre o imaginário social e escolar, construindo uma relação entre personagem literário e branquitude. Trouxemos como exemplo a ilustração do texto *Metonímia, ou a vingança do enganado*, de Rachel de Queiroz, a ilustração do texto *Dona Custódia*, de Fernando Sabino, e a ilustração de um trecho de *Memória Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, na seção 7.1 “Entre cronotopos: os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa em quatro décadas de PNLD”. No processo de ilustração das personagens há a valoração racial do enunciado imagético, que se dá no sistema ideológico que dele participa, que, neste caso, é ideologia da branquitude.

A construção da autoimagem que coloca o humano branco no lugar de personagem literária também se dá na relação alteritária com o apagamento de representação de personagens negras, que poderia constituir o horizonte de humanidade dos estudantes. As escolhas imagéticas de um texto literário dialogam com o leitor e moldam a sua compreensão de mundo. Assim, a branquitude, ao ser reiterada nas

representações das personagens, silenciosamente, priva o leitor de possibilidades de imaginar e representar o humano de outras formas.

Também na edição de 2017 do PNLD, no volume *Português: linguagens – 8ª série*, percebemos que a maior parte das ilustrações em que há representações humanas é de pessoas brancas. Como viemos expondo, essa predominância imagética contribui para a construção de uma *autoimagem de si* como humano universal. As ilustrações humanas que acompanham os textos verbais, literários ou de outros gêneros, também trazem representações brancas.

Assim, por meio da frequência de imagens de pessoas brancas, da representação imagética de personagens brancas, pela escolha de entrevistados somente brancos, os discursos da branquitude vão criando e reforçando a autoimagem sobre si mesmo, centralizando-se como norma universal silenciosa, mas muito presente.

Outra manifestação da autoimagem da branquitude pode ser observada nos volumes que abordam a temática da juventude/adolescência, recorrente nos livros didáticos de oitava série e nono ano. A partir de nossa análise, pudemos refletir sobre a discursivização da adolescência presente nos livros. Na edição de 1999 do PNLD, no volume de *Português: ideias & linguagens – 8ª série*, a adolescência é branca, de classe média, escolarizada e privilegiada, convocada a refletir com distância sobre aqueles que vivem em situações menos privilegiadas. Na unidade 3, cujo tema é “Adolescência”, as imagens de abertura da unidade representam uma adolescência branca em momentos de descontração. Essa é a adolescência representada como espaço de futuro, estudo e subjetividade valorizada.

Na edição de 2008 do PNLD, o volume *Viva português – 8ª série*, ao abordar a temática da gravidez na adolescência, apresenta como figura ilustrativa uma adolescente negra grávida. Tal escolha enunciativa não é neutra, já que o tema da gravidez na adolescência pode ser abordado de diferentes maneiras. Ao escolher associá-la a um corpo negro, há a repetição histórica de discursos sociais e midiáticos, em que a maternidade compulsória é relacionada a um imaginário colonial e escravocrata. Como enunciado concreto, a imagem da adolescente negra grávida carrega valorações históricas e sociais e reflete e refrata valores ideológicos que circulam na sociedade e contribui para a construção de um estereótipo histórico de corpos de mulheres negras relacionados à sexualidade.

Ainda na edição de 2008 do PNLD, o volume *Linguagem nova – 8ª série*, também aborda o tema da gravidez na adolescência, na unidade 3, cujo tema é “Juventude”. O capítulo 2, na seção “Produção de texto”, aborda o gênero *debate regrado*. Dentre os textos de apoio para a elaboração dos argumentos, está *Quanto mais pobre, mais filhos*, publicado no *Estado de S. Paulo*. O texto não vem acompanhado de atividades de leitura e compreensão. Apesar de ser um texto que traz dados de pesquisa, a associação de gravidez na adolescência à pobreza, sem a reflexão de fatores sócio-históricos que perpassam a questão, contribui para a construção de um estereótipo que determina um destino pré-estabelecido para determinados jovens na sociedade.

Na edição do PNLD de 2017, o volume de *Projeto teláris: português – 9º ano*, no capítulo 5, da unidade 3, a construção da *autoimagem de si* se manifesta na seleção de duas entrevistas com dois entrevistados brancos. Um deles, o adolescente João Montanaro, colunista da revista *Mad* e autor de tiras para a *Folha de S. Paulo*, representa o que viemos analisando como discursivização de uma adolescência branca, de classe média, ao longo dos livros. O título da entrevista *Prodígio responsável* discursiviza verbalmente a associação entre a sua imagem e suas qualidades pessoais, ligadas ao sucesso, ao talento e ao esforço individual. Por isso, viemos chamando a atenção para a necessidade de os textos selecionados e as atividades de leitura proporcionarem leituras críticas que considerem quem fala, de onde fala, o que fala, por que fala e como fala, que são elementos constitutivos dos enunciados. Assim, o discurso de uma juventude branca, de classe média, como modelo de realização e de competência é reafirmado no livro didático. Tanto Bento (2022) quanto Melo, Júnior e Marques (2022) destacam a questão da meritocracia e sua relação com a branquitude, de modo que se relacionam dialogicamente, já que a meritocracia destaca o esforço individual e as habilidades intrínsecas sem considerar contextos sócio-históricos mais amplos. Como defende Bento (2002), ao partir de uma ideia falsa chega-se a uma conclusão igualmente falsa.

A *autoimagem de si* como representante de intelectualidade também está presente no capítulo 6 da unidade 3, quando o livro apresenta um quadro com a foto e uma minibiografia com personalidades citadas na crônica *A desoras, desfeliz*, de Roberto Pompeu de Toledo. Como todos os citados na crônica são pessoas brancas, cria-se um imaginário de representantes brancos da inteligência e do saber.

Na edição de 2017 do PNLD o tema da juventude também está presente no volume *Português: linguagens – 9º ano*. A unidade 3, intitulada “Ser jovem”, é aberta com uma

ilustração de três jovens, sendo todos brancos. Como já expusemos, nossas recorrências discursivas dialogam entre si, de modo que esse tipo de ocorrência contribui tanto para normatização do branco humano universal, como também cria imaginários de sociabilidade, diversão, amizade e lazer apenas entre os jovens brancos. É uma juventude branca retratada para jovens brancos.

O mesmo não acontece com as representações negras, que, como já expusemos, no campo imagético são minoria, apesar de não serem inexistentes. A estereotipação de corpos negros nos volumes do PNLD de 1985 analisados nesta pesquisa também se manifesta tanto nos discursos visuais quanto verbais. No plano verbal, por exemplo, o poema *Romance II ou Do ouro incansável*, de Cecília Meireles, é reenunciado em dois dos três volumes analisados. Trata-se de um poema que aborda a exploração do ouro no período colonial, mas cujo potencial reflexivo sobre os responsáveis pela escravidão não é explorado pelas atividades, ou seja, a branquitude e sua responsabilidade sobre a escravidão, nesse caso, é silenciada. Ao voltar-se apenas para as consequências da escravização, reforça um estereótipo de dor e sofrimento da população negra escravizada no Brasil, que os reduz à passividade diante da exploração, o que não condiz com a realidade histórica. Esse exemplo dialoga com a regularidade anterior, do silenciamento que cria discursos e sentidos. Neste caso, ao não abordar a responsabilidade branca, o discurso da branquitude contribui para o silenciamento estratégico, conveniente; e ao silenciar e apagar a luta e a resistência negra, contribui com um estereótipo de inércia diante da exploração. Para Fanon (2023 [1952]), a colonização desumanizou o colonizado, constituindo-o como o outro, mas um outro objetificado diferente, acrescentamos, tendo o eu como referência. A exotopia que se constitui pela denegação da humanidade do outro, que é estereotipado, não é a mesma que constitui e a *autoimagem de si*, pois essa se constitui pelo excedente de visão com outros brancos, ou seja, a branquitude é narcísica, mais uma vez citando Bento (2022).

É importante retomarmos a informação de que a proibição da reprodução de estereótipos raciais nos livros didáticos está presente nos critérios avaliativos do PNLD desde 1996 e, ao longo dos anos, nas diferentes edições, esses critérios foram se aperfeiçoando, incluindo as representações positivas de pessoas negras. Na edição de 1999 do PNLD, na imagem de abertura da unidade 4, de *Linguagem nova – 8ª série*, um corpo negro dorme na rua, em cima de papelões. A imagem acompanha o poema *O bicho*, de Manuel Bandeira. O discurso da branquitude produz a racialização da vulnerabilidade

e da miséria. Produz a associação entre negritude, exclusão e animalização. Ao mesmo tempo em que a imagem reforça a naturalização de um corpo negro na situação de abandono e vulnerabilidade, também naturaliza a ausência de um corpo branco nessa situação.

No mesmo livro, na unidade 12, a imagem de uma menina negra em situação de trabalho infantil aparece para ilustrar as atividades interpretativas do texto *Na escuridão miserável*, de Fernando Sabino. A associação entre o texto da crônica e a imagem ilustrativa é evidente: “Voltei e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, através do vidro da janela, junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente, encostada ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos”. Mbemb (2014), em *A questão da raça*, refletiu sobre como, historicamente, os negros foram transformados em coisa, em objeto e em mercadoria. Por isso, o texto de Sabino associado à imagem da menina negra são refrações históricas do processo de desumanização de corpos negros.

A justaposição imagética de representações negras associadas a textos verbais que remetem à animalização não consiste em uma novidade. Como abordamos na seção 4, no início do século XX os ideais eugênicos ganharam força no Brasil, participando da construção de um imaginário racial. Assim, a animalização do corpo negro é um dos mecanismos de atuação da branquitude e do racismo, que os destitui da humanidade para justificar atrocidades e desigualdades. A imagem de um corpo negro dormindo na rua, em cima de papelões, acompanhada do poema *O bicho*, por mais que tenha potencial de desenvolvimento da criticidade sobre a situação, pode atuar como reforço de um estereótipo racial que a naturaliza. No texto de Sabino, os trechos “olhos grandes e parados como os de um bicho” e “encostada ao poste como um animalzinho”, acompanhados de uma imagem de uma criança negra provocam esse efeito de sentido.

Na mesma edição do PNLD, o volume *Português: ideias & linguagens – 8ª série* apresenta na maior parte das ilustrações representações humanas brancas. Mas na unidade 9 há a ilustração de um homem negro que acompanha o poema *Operário em construção*, de Vinícius de Moraes. No desenho, um homem negro, forte, segura um homem branco, de joelhos, para que um outro homem branco possa bater. Aqui o estereótipo do homem negro violento é reproduzido, de modo que o sujeito negro é impelido a participar da opressão da qual também é vítima.

Na edição de 2008 do PNLD, o volume *Linguagem nova – 8ª série* apresenta elementos já destacados na seção anterior, mas importantes para reflexão sob a ótica das regularidades discursivas emergentes. A unidade 6 apresenta textos verbais e imagéticos cujo tema é a orfandade e a adoção. A matéria, *Os filhos de ninguém*, publicada na revista *Veja* em dezembro de 2006, aborda a temática das crianças abandonadas em abrigo. As imagens que ilustram a matéria jornalística, com muitas crianças negras, reforçam o estereótipo do abandono e da carência. Por outro lado, contrastam com a imagem da branquitude, na voz de uma das crianças entrevistadas, que idealizam uma mãe “francesa e loira”, centralizando o branco europeu como referência de cuidado e proteção.

Outro exemplo de presença de estereótipos no volume encontra-se na unidade 9, que apresenta um texto que aborda a temática do uso de drogas, *Vida sim, drogas não!*, de Frei Betto. Na ilustração cartunesca que acompanha as atividades de leitura do texto, um homem branco, dentro do seu carro, olha para um menino negro, a sua porta, que lhe estende a mão em sinal de mendicância. Também nessa imagem há uma relação dialógica e alteritária que constrói tanto uma imagem branca quanto um estereótipo negro. O homem branco está na posição do privilégio, da proteção dentro do seu carro; a ele é concebido o poder de ajudar ou não a criança negra que lhe estende a mão e pede ajuda. Já a criança negra está na rua, em situação de vulnerabilidade e desamparo. Em diálogo com o texto verbal que aborda a questão do uso de drogas, a imagem opera como um enunciado que reitera imaginários raciais, vinculando crianças negras a situações de vulnerabilidade e ao uso de drogas.

Para Omi e Winant (2015), compreender um indivíduo racializado é identificá-lo dentro de um conjunto social e histórico que envolve limites demográficos, culturais, ações do Estado, oportunidades de vida e construções de identidade, diferenças e desigualdades. A raça reflete e refrata a sociedade e a sociedade refrata e reflete a raça, no individual e no coletivo. Retomando o conceito de *projetos raciais* de Omi e Winant (2015, p. 126), esses moldam racialmente a forma pelas quais as estruturas sociais são significadas e a forma pela qual os significados raciais são incorporados nas estruturas sociais. Ou seja, é uma relação dialógica. Nesse sentido, os livros didáticos participam dos projetos raciais, pois também ensinam regras de classificação racial de si e do outro. A construção de estereótipos “atesta a forma como uma estrutura social racializada molda a experiência racial e socializa os significados raciais”.

Fanon (2023 [1952]), ao definir a “zona de não ser” negra, destituída de humanidade, também definiu a “zona de ser”, branca, constituída na humanidade. Para constituir-se a si mesmo como mais humano, como “zona de ser”, faz-se necessário constituir o outro como “zona de não ser”. Retomando o conceito bakhtiniano de exotopia e relacionado-o às construções de sentido das imagens, como signos ideológicos, entendemos que elas criam uma relação alteritária que determina lugares sociais marcados racialmente, já que predominam imagens de crianças negras em situação de abandono. A exotopia, nesse caso, reforça a “zona do não ser”.

Na edição de 2017 do PNLD, no volume *Português: linguagens – 8ª série*, também há ilustrações com representações humanas negras, como, por exemplo, na unidade 4, capítulo 3, acompanhando o texto *No trânsito, a ciranda das crianças*, de Ignácio Loyola Brandão. O tema da crônica são as crianças que trabalham no trânsito de São Paulo. Mesmo sem elementos textuais que se refiram à racialidade dessas crianças, a imagem que acompanha o texto apresenta um menino negro fazendo malabares, em primeiro plano. Já discutimos anteriormente como essas escolhas ilustrativas, que não são neutras, reforçam imaginários coletivos que naturalizam aquilo que não é natural: crianças e corpos negros em situação de vulnerabilidade, de miséria, de exclusão e de perda de direitos básicos. Além disso, leva-nos a questionar o porquê de um livro que apresenta na maioria das ilustrações pessoas brancas escolher ilustrar uma criança negra justamente nessa situação.

Por fim, na edição de 2024 do PNLD, no volume *Português: linguagens – 9ª ano*, ainda encontramos imagens com reprodução de estereótipos de pessoas negras. Referimo-nos à imagem de abertura do capítulo 3, da unidade 3, cujo título é “O jovem e o consumo”. A escolha por uma mulher negra coletando recicláveis em um lixão não se configura como uma representação negra positiva, tal qual preconiza um dos critérios eliminatórios do PNLD de 2024. É uma imagem, que como já mencionamos em outras análises, reafirma visualmente um lugar de miséria, de trabalho informal e precarizado. Os estereótipos se mantêm pela repetição, de modo que, atravessados pela ideologia, naturalizam o que não é natural, mas ideológico.

Schucman (2014), ao refletir sobre a invisibilidade branca, observou que a depender dos interesses, a identidade racial branca pode ser anunciada. No processo de análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa, o discurso da branquitude com a *autoimagem de si* e a reprodução de estereótipos emergiu principalmente ao observamos

as representações verbais e imagéticas sobre negros e brancos, bem como as diferenças presentes nessas representações. Ao longo da nossa análise, observamos que corpos brancos são comumente associados e representados como símbolos do humano universal, da norma e do padrão, o que dialoga com a regularidade apresentada na seção anterior. Mas também pudemos observar que em situações específicas, como em contextos de pobreza, de mendicância, de violência, há um apagamento da imagem do branco universal para a visibilidade de corpos negros. Assim, o branco configura-se como universal quando a humanidade está presente, mas, na sua ausência, nas situações em há privação da dignidade ou da humanidade, o corpo negro é uma presença. Dessa forma, há uma relação dialógica entre as representações mais ou menos humanas, de corpos mais ou menos racializados, de modo que quanto menos próxima da humanidade é a representação, mais preto é esse corpo, enquanto mais próximo da humanização, mais branco é esse corpo. E as representações verbais e imagéticas nos livros didáticos, ao longo de 40 anos, mostram-nos isso.

A análise da *autoimagem de si* e dos estereótipos nos livros didáticos de Língua Portuguesa evidencia padrões nos discursos da branquitude: discursiviza a si como mais humano, discursiviza o outro como menos humano; positiva a estética branca, negativa a estética negra. Os estereótipos que trouxemos aqui são signos ideológicos carregados de valoração que dialogam com os leitores e participam da sua compreensão do mundo. Por isso, faz-se necessário romper com o padrão discursivo que associa branquitude à norma e negritude à alteridade marcada, criando novas possibilidades de representação que ampliem o horizonte de humanidade dos estudantes e que possibilitem a construção de outros sentidos sobre as relações raciais.

O sobrevoo sobre os livros didáticos analisados, destacando a *autoimagem de si* e a *estereotipação do outro* nos discursos da branquitude, demonstra que mesmo com a proibição da reprodução de estereótipos e de preconceitos durante a década de 1990, eles continuaram existindo, de forma mais ou menos perceptível, a depender do caso. A esta regularidade, relaciona-se a regularidade que apresentamos na próxima seção: *as artimanhas da branquitude*, em que retomamos alguns exemplos analisados sob a ótica das maneiras pelas quais a branquitude atua discursivamente a fim de manter seus privilégios.

7.2.3 Artimanhas discursivas da adequação: adaptações às exigências legais e aos critérios do PNLD

No sentido de dicionário, *artimanha* é um plano, uma estratégia que induz ao engano, a fim de que se consiga algo. Ao longo da análise, identificamos uma regularidade que denominamos *artimanhas discursivas da adequação*, que diz respeito às formas discursivas por meio das quais discursivamente a branquitude se acomoda às exigências dos critérios avaliativos do PNLD e às legislações que tratam da inserção da temática racial na educação.

Quando identificamos as *artimanhas discursivas* para adequar-se às exigências do PNLD, percebemos que elas não são tão explícitas quanto as outras regularidades, pois justamente uma das suas características consiste na sutileza com que estão presentes. Elas exigem um olhar mais crítico e apurado sobre os textos verbais e imagéticos, assim como sobre a relação, o diálogo que é estabelecido entre eles e entre eles e o PNLD.

As *artimanhas discursivas da adequação* não estão na ausência da temática racial nos livros didáticos de Língua Portuguesa, mas justamente na sua presença. É a maneira pela qual as relações raciais são discursivizadas que demonstra a atuação da branquitude na manutenção dos seus privilégios. Como demonstramos, as questões raciais estão presentes ao longo de todas as edições do PNLD analisadas nesta pesquisa. Nesse sentido, nosso olhar se voltou para a compreensão de como a branquitude se discursiviza para manter-se ao longo do tempo, diante das leis de inserção da temática racial na educação e do aprimoramento dos critérios avaliativos do PNLD.

Nesse processo, destacamos alguns exemplos importantes, como o tratamento de temas como racismo e cotas como questão de opinião; a abordagem superficial sobre os efeitos do racismo, com foco apenas nas consequências e não nas causas; a presença de vozes negras mediadas por vozes brancas e a presença negra pontual em textos verbais e imagéticos, o que implica, como já demonstramos, a predominância da presença branca. Essas formas pelas quais a branquitude se discursiviza nos livros didáticos são refrações carregadas das condições históricas e ideológicas de sua produção. Assim, retomamos alguns exemplos analíticos do percurso dos 40 anos do PNLD, lançando luz sobre a regularidade da artimanha da adequação.

Como exposto anteriormente, a temática racial já aparece na edição de 1985 do PNLD, no volume *Comunicação em língua portuguesa – 8ª série*. Na unidade 6, a proposta de redação trouxe duas opções para os estudantes: na primeira, escrever uma

reportagem sobre a torcida no futebol brasileiro; na segunda, escrever um parágrafo expondo a opinião sobre a existência ou não do preconceito racial no Brasil.

Na subseção anterior, 7.1, discutimos sobre o privilégio da branquitude que permite pessoas brancas se isentarem da reflexão sobre o racismo e sobre os privilégios que recaem sobre elas. Nessa atividade, isso se manifesta, primeiramente, quando os estudantes podem optar por refletir ou não sobre o racismo. Dessa forma, a presença de uma proposta de reflexão sobre o preconceito racial não garante sua realização. Depois, a forma como a orientação temática é feita abre a possibilidade de um posicionamento que negue a existência do racismo ou do “preconceito racial”, como nomeado pelo livro.

Na posição particular sobre a existência do racismo há a marca de um excedente de visão que impede de ver a si mesmo fora de si (Bakhtin, 2011 [1979]). É somente pelo excedente de visão do negro para com o branco que outro acabamento pode emergir, permitindo ao sujeito branco enxergar-se como constituído no racismo estrutural. Como afirma Bakhtin (2011 [1979, p. 13]), “Ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro”. O eu-para-mim não é o mesmo que o eu-para o outro (Bakhtin, 2017 [1986]), e quando ao outro racializado é negado o lugar legítimo de percepção e enunciação, o branco escapa do acabamento que pode lhe mostrar sua participação e responsabilidade nas relações raciais.

A formação racial atravessa a todos. Como argumentam Omi e Winant (2015), há uma relação estreita entre racismo, ideologias, políticas e práticas. Para os autores, o racismo sustenta-se invisivelmente no senso comum, na vida cotidiana e na estrutura social. Por isso, quando uma atividade que abre a possibilidade para questionar a sua existência, muito provavelmente indica um caminho de sua reafirmação. Ser “quase invisível” não o faz inexistente; pelo contrário, é justamente essa quase invisibilidade que mantém sua força social. Atividades antirracistas não podem, portanto, reforçar máscaras ou ambiguidades, necessitam de lançar luz justamente sobre seu ocultamento. Neste caso, a artimanha da branquitude está em criar a possibilidade de não *se pensar* sobre o racismo, abordando-o como uma questão de opinião e não propondo a reflexão sobre a estrutura histórica que o sustenta.

Identificamos uma maneira de atuação discursiva próxima a que apresentamos também na edição de 2024 do PNLD, no volume *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano*, ao abordar o tema das cotas raciais, o que representa sua permanência ao longo dos 40 anos do PNLD. Na unidade 1, na seção “Produção oral”,

subseção “Antes de começar”, a partir da presença da escritora Conceição Evaristo e da menção da sua candidatura à ABL, a coleção didática aborda a questão da representatividade, já que em 2022, data de publicação do volume, não havia nenhuma mulher negra entre os membros da ABL. Dentre as proposições da atividade que visam à reflexão sobre o tema, encontra-se o seguinte questionamento direcionado aos estudantes: “f) O sistema de cotas é justo?”. Replicamos mais uma vez a pergunta, dada a necessidade de fidelidade para a análise. Entendemos que a reflexão sobre o sistema de cotas é um tema de relevância e interesse social, cujo espaço no livro didático de Língua Portuguesa é pertinente. Entretanto, aqui, a pergunta feita aos estudantes, abre espaço para o questionamento de um direito homologado por lei há mais de dez anos (Lei nº 12.711/2012). Quando a questão coloca as palavras “cotas” e “justo” lado a lado, instigando os estudantes a se posicionarem sobre a relação entre elas estabelecida, proporciona que um direito historicamente adquirido e que faz parte da realidade social e legal seja colocado em xeque. Assim, é possível perceber a discursivização de uma artimanha da branquitude, que aborda a questão da representatividade racial, mas abre brechas para que os estudantes questionem um direito histórico adquirido pela população negra. Não há, por exemplo, o questionamento do porquê de as cotas serem necessárias, o que levaria o debate para um plano mais amplo.

Nossa provocação vai no sentido de refletir sobre a ausência de questionamento de privilégios brancos. Não se questiona o fato de a maioria dos cargos de destaque, públicos e privados, serem ocupados por pessoas brancas e nem as estruturas que mantêm esse panorama. Se o livro didático quer orientar a discussão sobre as cotas raciais, também precisa dar visibilidade para a participação da branquitude nessa relação. Do contrário, corre o risco de reforçar discursivamente a ideia de que determinadas vagas são das pessoas brancas e que as cotas são injustas, pois tiram esse direito “inquestionável” delas.

Identificamos outra manifestação da artimanha da adequação na edição do PNLD de 1999: a voz negra mediada pela voz branca. No volume *Linguagem & realidade – 8ª série*, o texto *Antigamente*, na unidade 9, reenuncia o depoimento de vida de uma mulher negra, D. Risoleta, filha de escravizados. Entretanto, esse relato é mediado pela voz de uma estudiosa branca, Ecléa Bosi, que a entrevista. Também nesse exemplo podemos identificar uma artimanha da branquitude na presença da questão racial, que centraliza a voz branca como autoridade, de modo que há uma mediação branca sobre uma experiência negra; uma voz branca que reenquadra e reenuncia uma voz negra.

No volume *Português: ideias & linguagens – 8ª série*, ainda na edição de 1999 do PNLD, a branquitude utiliza-se da artimanha da adequação que se materializa pela estratégia discursiva do silenciamento, pela escolha em não racializar temas estruturantes como desigualdade social e trabalho. Isso acontece na unidade 1, nas atividades sobre o texto *Venha sentir o outro lado da vida*, de Odette de Barros Mott, e na unidade 8, que traz o quadro *Algodão*, de Portinari, acompanhado por um trecho de *Guerreiro menino*, de Gonzaguinha. Bento (2022), em capítulo intitulado Capitalismo racial assim o define:

O capitalismo racial elucida como o capitalismo funciona por meio de uma lógica de exploração do trabalho assalariado, ao mesmo tempo que se baseia em lógicas de raça, etnia e de gênero para expropriação, que vão desde a tomada de terras indígenas e quilombolas até o que chamamos de trabalho escravo ou o trabalho reprodutivo de gênero (Bento, 2022, p. 41).

Os textos abordam temas historicamente racializados, como pobreza, trabalho e infância vulnerável, mas as atividades propostas não tensionam a questão racial, mantendo-a ausente no horizonte de leitura sugerido. Não é uma escolha neutra, já que todo signo ideológico é atravessado pela valoração (Volóchinov, 2017 [1929]), de modo que aquilo que é silenciado também é um signo ideológico; o que se evita tematizar diz tanto quanto aquilo que se enuncia. O fato de o livro não trazer atividades que proporcionem uma reflexão crítica, atravessada pela questão racial, do diálogo dos textos (verbal e imagético), explicita uma artimanha da adequação da branquitude: o de silenciar quando convém, de não se posicionar sobre tensões raciais mesmo quando elas são estruturantes das temáticas abordadas, como o trabalho e as desigualdades sociais. Essa estratégia discursiva preserva os privilégios da branquitude, pois, por meio do silenciamento, as desigualdades raciais continuam presentes, mesmo que esquecidas nas atividades de leitura dos textos.

Na edição de 2008 do PNLD, no volume *Tudo é linguagem – 8ª série*, a questão racial é abordada, mas de modo sutil, sem reflexões críticas mais profundas e sem tensionamentos raciais diretos. Na unidade 7, o *folder* do *Manifesto 2000*, elaborado por um grupo de pessoas que recebeu o Nobel da paz, traz uma imagem com mãos brancas e negras unidas, dialogando com a parte verbal do *folder*, que aborda as questões da não-violência, do respeito e da solidariedade de forma genérica, sem mencionar textualmente as violências raciais. As atividades de leitura também seguem a linha do esvaziamento do potencial crítico discursivo a partir do texto. Essa abordagem, que se aproxima de um discurso genérico sobre respeito, sem mencionar o racismo, configura-se como uma

artimanha discursiva de adequação da branquitude que, por um lado, contempla os critérios avaliativos do Edital e do Guia do PNLD relacionados à ausência de preconceitos e discriminações; mas, por outro, silencia sobre as causas e as consequências da opressão, que é uma forma de desresponsabilizar-se sobre elas.

Já no volume *Português: ideias & linguagens – 8ª série*, também da edição de 2008 do PNLD, a artimanha consiste não no silenciamento, mas em uma abordagem superficial e generalizante sobre a questão racial. Na unidade 1, a proposta de produção textual solicita aos estudantes criarem uma campanha publicitária com o tema “Diga não ao preconceito”. Em um primeiro olhar, a proposta vai ao encontro dos critérios avaliativos dos editais e guias do PNLD, que desde a década de 1990 estabeleceram que os livros didáticos não podem veicular preconceitos. Entretanto, o volume traz como exemplo a produção textual de um estudante com o texto: “*Olhe de novo, não existem brancos, não existem amarelos, não existem negros, somos todos arco-íris*”. Ou seja, o exemplo de texto que o livro didático reenuncia valoriza uma abordagem de combate ao preconceito que não reconhece as diferenças, que se movimenta pelo apagamento do racismo. Se não existem diferenças, por que existem preconceitos, que são justamente construídos a partir das diferenças? Bento (2022), em capítulo intitulado *Projetos de transformação*, alerta que apenas a abordagem da diferença ou da diversidade, sem considerar aqueles cuja violência está na base do genocídio, como é o caso da população negra, consiste em uma armadilha, já que vários estudos demonstram que raça e gênero são estruturantes das desigualdades.

Assim, esta atividade exemplifica uma das artimanhas da branquitude: a presença de atividades que visam o combate ao preconceito, mas que, quando analisadas por um olhar mais apurado, demonstram que é uma abordagem parcial, onde o discurso da branquitude se faz presente ao não contemplar a reflexão sobre o sistema de privilégios e opressões do qual se beneficia, com o apagamento das diferenças que geram desigualdades.

No volume *Português: Linguagens – 8ª série*, do PNLD 2008, na unidade 3, capítulo 3, também percebemos *artimanhas discursivas da adequação*. Uma delas diz respeito aos textos de apoio, que são apenas apresentados para leitura autônoma, sem atividades que orientem a leitura crítica e reflexiva, de modo a desenvolver nos estudantes o olhar para perceber as opiniões, os fatos, as contradições, entre outros aspectos dos textos. Um exemplo disso é que no texto opinativo *Um diálogo sobre o Brasil*, em que

dois estrangeiros conversam sobre suas impressões do país, há a reprodução do “mito da democracia racial”, em uma das vozes do texto, justificada pelo fato de que há casamentos entre brancos e negros. Assim, a temática está presente no livro, mas pela seleção dos textos e pela ausência de atividades de leitura crítica e de aprofundamento do tema com a completude que exige, relacionado a questões raciais históricas e sociais mais amplas, podemos perceber a artimanha do discurso da branquitude. Há presença da temática, mas a exploração do tema é parcial.

No volume *Viva português – 9º ano*, da edição de 2017 do PNLD, capítulo 2 da unidade 1, a seção “No mundo da fala” trabalha a oralidade a partir do texto *Coração africano*, de Castro Alves. As atividades provocam *fissuras nos discursos* hegemônicos da branquitude que viemos observando nos livros, regularidade que será abordada na subseção seguinte, mas também demonstram uma artimanha da branquitude: tanto os textos selecionados quanto as atividades sobre os textos tendem a não verbalizar a branquitude e seus privilégios. É como se as desigualdades raciais prejudicassem apenas as pessoas negras, sem favorecerem as pessoas brancas. A branquitude ao não ser abordada, faz com que se mantenha protegida e no lugar de conforto de não precisar pensar sobre si mesma, sobre sua história, sobre seus benefícios e sobre a sua própria racialidade. Assim, as desigualdades e o racismo são reafirmados como um problema, uma responsabilidade do outro, já que é ele quem sofre seus efeitos perniciosos, sem que se responsabilize a branquitude e as estruturas que a protegem.

Também no volume *Português: linguagens – 9º ano*, do PNLD de 2024, encontramos uma artimanha da branquitude já mencionada em outros exemplos: a de não se responsabilizar nem se considerar partícipe de problemas sociais dos quais faz parte. Nas atividades da unidade 4, capítulo 1, cujo tema são as diásporas e as imigrações, não há abordagem daqueles sobre os quais recaem os benefícios e privilégios diante da delimitação das fronteiras. Como destaca Mbembe (2014, p. 71), os processos de racialização que marcam determinados grupos também objetivam “[...] fixar o mais possível os limites nos quais podem circular, determinar exactamente os espaços que podem ocupar, em suma, conduzir a circulação num sentido que afaste quaisquer ameaças e garanta a segurança nacional [...]”. Ou seja, o tema da unidade também passa por questões raciais, mesmo que não as aborde e se silencie sobre elas.

Esse silenciamento também está presente no volume *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano*, nas atividades sobre *Olhos d’água*, texto de autoria de

Conceição Evaristo. O potencial crítico e reflexivo sobre os efeitos do racismo no discurso da narradora é silenciado nas atividades de leitura. Com isso, a atuação da ideologia da branquitude também é apagada. É uma artimanha da branquitude sutil, que é uma característica que lhe é comum, e que também diz sobre o que não foi dito.

Além da ausência de atividades que proponham reflexões críticas sobre a questão racial e de não abordar a responsabilidade da branquitude sobre a manutenção das desigualdades raciais, também identificamos *artimanhas discursivas da adequação* em atividades que visam à desconstrução de estereótipos e preconceitos, mas que podem acabar por reafirmá-los.

Na edição do PNLD 2008, no volume *Viva português – 8 série*, uma atividade da unidade 3 tematiza os padrões de beleza e solicita que os estudantes associem fotografias de jovens negros e brancos a perfis como: “com quem gostaria de conversar”, “com quem jamais puxariam conversa” e “com quem gostariam de namorar”. Embora o livro objetive discutir a reprodução de estereótipos a partir da aparência, a abordagem da atividade aciona um campo valorativo naturalizado na sociedade brasileira, em que a branquitude opera como referência positiva e desejável, enquanto os corpos negros são historicamente atravessados pela desvalorização estética e moral. Ao solicitar escolhas afetivas e sociais a partir de imagens, a atividade favorece a reenunciação de discursos raciais hierarquizados, o que pode reforçar estereótipos em vez de problematizá-los. Do ponto de vista bakhtiniano (Volóchinov, 2017 [1929]), o enunciado antecipa as respostas e parte do pressuposto que haverá diferenças de tratamento e preferências naturalizadas, de modo que coloca em circulação não apenas uma pergunta, mas uma orientação valorativa, que enuncia o jovem branco como desejável e o negro como recusa.

Para Omi Winant (2015), a seleção de características humanas particulares para fins de significação racial é necessariamente um processo social e histórico. Dessa forma, o que a atividade propõe é que a partir de características particulares que envolvem significação racial, os estudantes exponham os valores sociais a elas atribuídos. Munanga (2004) reflete sobre o racismo como uma ideologia essencialista, no qual características físicas hereditárias são suportes para a atribuição de características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas hierarquizadas. Nesse sentido, a atividade pode proporcionar aos estudantes a reafirmação dessa relação. É uma atividade problemática porque mesmo que intencionalmente vise desconstruir estereótipos, primeiro necessitou de reafirmá-los;

além disso, o livro didático por si só não garante os encaminhamentos que o professor pode dar a partir da atividade

Outra artimanha da branquitude identificada no mesmo volume é a ilustração de uma jovem negra, sorridente, com roupas joviais, em um saguão. A primeira impressão da ilustração pode parecer positiva, pois consiste naquilo que os critérios avaliativos do PNLD determinam: a representação positiva de afrodescendentes e mulheres. Entretanto, o texto *Beleza expandida* defende que características como bom humor e simpatia afetam a avaliação sobre a beleza de uma pessoa, ou seja, para além da aparência, a presença dessas características pode fazer com que uma pessoa seja considerada mais bonita. Em relação dialógica com o texto verbal que a imagem acompanha, é possível perceber a artimanha da adequação, que contempla a representação positiva, mas que pode criar um horizonte valorativo em que a mulher negra necessita de atributos subjetivos para ampliar a percepção dos outros sobre sua beleza física.

Na edição do PNLD de 2017, no volume de *Projeto teláris: português – 9º ano*, há uma artimanha discursiva comum nos livros didáticos de Língua Portuguesa analisados: poucas ou apenas uma ilustração de pessoas negras. Trata-se de uma artimanha da branquitude, que se mantém visualmente como norma humana universal, ao mesmo tempo em que contempla, mesmo que parcialmente, a representação positiva negra. Ou seja, a representação negra está presente, tal qual preconizam os critérios avaliativos do Edital e do Guia do PNLD, mas é uma representação pontual, não equânime em relação ao número de representações de pessoas brancas. Assim, a artimanha se manifesta no cumprimento pontual de um princípio do PNLD, mas que não reverbera como uma prática efetiva da valorização da diversidade racial.

No volume *Português: linguagens – 9º ano*, também da edição de 2017 do PNLD, há um predomínio de ilustrações humanas brancas em situações positivas, compondo um horizonte visual de valor. Por mais que no final da unidade 3, na seção “Intervalo”, haja a ilustração fotográfica de uma jovem negra, com microfone na mão, em posição de protagonismo, essa presença pontual não altera o quadro geral. A imagem funciona mais como um cumprimento formal das exigências do PNLD do que como uma mudança efetiva. A artimanha se torna mais evidente quando cotejamos essa única representação positiva com outra imagem do livro: um menino negro fazendo malabares no sinal que, como abordamos na subseção 7.1, discursiviza um imaginário social que associa negritude, pobreza e marginalidade. Assim, a imagem isolada da jovem negra não altera

a predominância de representações de pessoas brancas em situações positivas, de modo que parece se fazer presente apenas para se adequar ao Princípio Geral do Edital do PNLD 2017 (Brasil, 2015, p. 39).

Por fim, no volume *Teláris essencial português – 9º ano*, do PNLD 2024, a unidade 3 apresenta um texto do escritor africano Pepetela, acompanhado por uma mini-biografia. A contemplação de um texto de um autor africano nos livros didáticos de Língua Portuguesa consiste em uma artimanha, já que por mais que seja uma voz decolonial que atravessa o espaço dos autores cujos textos são reenunciados pelos livros didáticos, ainda é um autor africano branco.

As artimanhas da materialização do discurso da branquitude para adequação das exigências do PNLD nos livros didáticos de Língua Portuguesa nos indicam alguns caminhos ainda a serem percorridos. Apenas a inserção da temática racial, do racismo, da proibição dos estereótipos não é suficiente para contemplar aquilo que tanto a Lei 10.639/03 quanto os critérios avaliativos dos editais e guias do PNLD determinam. É necessário que o conhecimento sobre as relações raciais esteja presente em todo processo de seleção de textos verbais e imagéticos, bem como na elaboração das atividades, de modo que a dominância da branquitude seja considerada criticamente nesse horizonte.

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem e o discurso são capazes de deslocar a ideologia dominante. Na arena de disputas ideológicas, faz-se necessário o confronto de que o “outro” é tão centro de valor quanto o “eu”. Ao abordar a temática racial, os livros didáticos necessitam de trazer orientações para que o professor de Língua Portuguesa amplie as possibilidades de leitura crítica dos textos de apoio, com informações que situem a questão historicamente, bem como suas reverberações na atualidade. Ou seja, faz-se necessário letrar racialmente os professores de Língua Portuguesa, já que com a amplitude do território brasileiro, com a diversidade de experiências dos professores, não se tem garantia sobre como o professor vai trabalhar o tema.

Outro apontamento que emerge a partir da análise das regularidades que encontramos diz respeito à presença negra nos livros didáticos de Língua Portuguesa. A presença minoritária de ilustrações ou de autores negros não condiz com uma representação equânime. Caracteriza-se como uma artimanha discursiva para adequação aos critérios avaliativos do PNLD e das leis raciais na educação, mas que pouco tensionam a manutenção da branquitude como norma humana, intelectual, científica e cultural.

Nesse sentido, como exemplificamos, as *coisas* necessitam de ser verbalizadas tais como são: racismo é crime, cotas são um direito adquirido consolidado, às custas de lutas históricas. Dessa forma, ao abordar temas raciais, as atividades do livro didático não podem se restringir ao plano da opinião, como em atividades de produção textual que partem de perguntas como “O que você acha sobre...”. Existem inúmeros temas que podem ser desenvolvidos e explorados com os estudantes sob a ótica de diferentes pontos de vista para que possam desenvolver senso crítico e fundamentar seus posicionamentos, mas racismo não é um desses temas, pois, de acordo com o artigo 5º, parágrafo XLII da Constituição brasileira, “[...] a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (Brasil, 1988, Art. 5º, XLII). A sociedade necessita justamente de informação e conscientização sobre o tema e, nesse aspecto, a escola possui um papel central, assim como os livros didáticos. Os próprios critérios avaliativos do PNLD, desde sua gênese, trazem a “Construção da cidadania” como um dos critérios básicos a serem contemplados pelos livros, amparada pela Constituição. Não nomear racismo como crime é uma expressão da artimanha discursiva da branquitude para adequação, bem como explicita um de seus modos de atuação, como não se ver implicada na questão do racismo, não se nomear, bem como não assumir o seu privilégio diante dele.

Entendemos que o letramento racial da produção editorial é condição para que haja transformações em direção a um livro didático racialmente diverso. Todo o amplo conhecimento sobre os estudos raciais necessita de estar no horizonte da produção dos livros didáticos de Língua Portuguesa. E isso implica não só nomear a branquitude, como também atentar para os modos pelos quais ela se faz presente, para que possamos identificar muito mais fissuras em seu discurso do que artimanhas.

7.2.4 Tensionamentos: fissuras nos discursos da branquitude

Uma fissura é uma fenda, uma rachadura. Não é uma grande abertura, pelo contrário: é tímida, pequena, pode ser quase imperceptível. Mas ela existe, e sua existência provoca um tensionamento. Ao longo da nossa análise, percebemos que é no lugar entre o discurso da permanência e o deslocamento que residem as *fissuras nos discursos da branquitude*.

Essas fissuras se mostraram presentes ao longo de todas as edições do PNLD analisadas, bem como em todos os volumes. Entretanto, com o olhar de sobrevoos que nos dispomos a realizar nesta subseção, foi possível perceber que, principalmente a partir da edição de 2008 do PNLD, elas se tornaram mais frequentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, ocupando maior espaço na edição de 2024 do PNLD. Entendemos que tal fato responde às transformações sociais, mas também à evolução dos princípios e dos critérios avaliativos do PNLD, bem como às leis de inserção da temática racial na educação. Assim, o livro didático de Língua Portuguesa situa-se como um objeto do seu cronotopo, refletindo e refratando a sociedade. Ou seja, é vivo e, se há nele discursos que permanecem ao longo dos anos, também há movimentos de adequação que provocam tensionamentos e fissuras no discurso da branquitude.

Vimos demonstrando como os discursos verbais e imagéticos carregam as regularidades que observamos. Nesse processo, as fissuras no discurso da branquitude se manifestaram por meio de ilustrações nas capas e nas partes internas dos livros, na contemplação de uma adolescência diversificada, em atividades que consideram realidades sociais, experiências e vivências diversas, no protagonismo de vozes negras, em textos e atividades que abordam a questão racial de forma interseccional, considerando reflexões específicas sobre as mulheres negras, na presença de gêneros do discurso que representam a cultura afro-brasileira e em boxes com informações complementares que ajudam estudantes e professores a refletirem sobre as questões raciais no Brasil de forma mais ampla.

A presença de ilustrações com representações negras nos livros didáticos de Língua Portuguesa foi crescendo ao longo dos anos, bem como a forma pela qual pessoas negras são representadas. A seguir apresentamos alguns exemplos a partir da análise realizada.

No plano das imagens, as ilustrações de representações negras estão presentes desde a edição de 1985 do PNLD, como na abertura da unidade 6, do volume *Comunicação em língua portuguesa – 8ª série*, cujo tema da unidade se volta para questões raciais, nos EUA e no Brasil.

Na edição do PNLD de 1999, no volume *Linguagem nova – 8ª série* encontramos a primeira capa ilustrada com uma adolescência negra. Apesar da imagem estilizada, típica dos anos de 1990, é possível perceber que há dois jovens negros em destaque. Na parte interna do livro, na abertura da unidade 13, outra imagem nos chama a atenção:

trata-se de um homem e uma mulher vestidos de noivos e uma menina vestida de daminha. Ione Jovino (2010), em sua tese de doutorado, em que discutiu os modos pelos quais as crianças negras eram representadas em imagens do século XIX, dentre outras conclusões, observou a invisibilidade da criança negra. Em diferentes artigos, Jovino mostra que as imagens participam da produção de sentidos sobre raça, infância e lugar social. Ou seja, a presença de uma família negra em um ritual de casamento, em um livro didático de 1999, representa uma fissura, pois apresenta esses sujeitos em um espaço de celebração, afeto e reconhecimento social. Outrossim, o registro de pessoas negras em um casamento não apaga a prevalência das ilustrações brancas nos livros didáticos, mas tensiona as representações hegemônicas. Faz-se necessário reforçar que o PNLD de 1999 é o primeiro da etapa Ensino Fundamental – Anos Finais após a definição de critérios avaliativos na PNLD, que determinavam a exclusão de livros que apresentassem estereótipos e preconceitos.

Como já mencionado, a edição de 2008 representa um marco não só porque foi a primeira da etapa Ensino Fundamental – Anos Finais após a homologação da Lei 10.639/03, mas também porque ao longo de nossa análise foi possível perceber os movimentos decorrentes da Lei nos editais e guias do PNLD e, consequentemente, nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Dentre os livros analisados, destaca-se o volume *Linguagem nova – 8ª série*, que na capa traz uma representação negra, com a imagem do rosto de um homem destacada, vestido com elementos que podem ser interpretados como pertencentes à cultura afro-brasileira.

Ainda em relação às ilustrações, no volume *Português: ideias & linguagens – 8ª série*, a abertura da unidade 6, que aborda a temática da adolescência, reproduz uma capa da revista *Veja*, com a imagem de um jovem negro. Na unidade, cuja temática aborda a adolescência, o viés da juventude diversa se manifesta. A ilustração que acompanha o texto 1 da unidade 6, *Os jovens de hoje e os mistérios de sempre*, também apresenta um grupo diverso de adolescentes, de modo que dentre os seis jovens da imagem, há dois negros. Trata-se de uma fissura, pois, como expusemos na subseção 7.2.2, a predominância de representação de uma adolescência branca também foi uma regularidade encontrada nos livros didáticos analisados.

Na mesma edição do PNLD, o volume *Tudo é linguagem – 8ª série* apresenta representações humanas bem diversas ao longo de todo o volume. São imagens que acompanham os textos verbais, em sua maioria em estilo cartunesco, mas que

possibilitam a identificação de representações humanas racialmente diversas. Também o volume *Viva português – 8ª série* apresenta ilustrações de pessoas negras em diferentes situações de interação e espaços sociais ao longo do livro, principalmente em estilo cartunesco.

Na edição de 2017 do PNLD, o volume *Viva português – 9º ano* também apresenta algumas imagens com representações humanas racialmente diversas, como nos capítulos 5 e 6. No volume *Jornadas.port – 9º ano*, igualmente observamos ilustrações com diversidade racial, sobretudo porque a unidade 4 aborda gêneros do discurso de origem afro-brasileira, como o samba-enredo, e suburbana, como o *rap*. Ainda nesse volume identificamos outra fissura. Ao tratar da temática da gravidez na adolescência, a imagem selecionada é a de uma adolescente branca. Como mencionamos na subseção sobre 7.2.2, o volume *Viva português – 8ª série*, da edição do PNLD de 2008, recorreu à imagem de uma adolescente negra para representar a mesma temática.

Na edição de 2024 do PNLD há, ainda, maior presença de ilustrações racialmente diversas. No volume *Teláris essencial português – 9º ano*, de modo geral as ilustrações humanas são diversas, em diferentes espaços e situações de interação, o que contribui para a ampliação dos referenciais de existência e pertencimento dos estudantes. Em *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano*, a representatividade das mulheres negras no volume em questão manifesta-se não só na presença de duas autoras negras dentre os textos indicado no sumário, na presença da temática da participação das mulheres negras na política, mas também nas ilustrações realistas e nos desenhos.

A capa do volume *Português: linguagens – 9º ano* apresenta como imagem principal o desenho de uma adolescente negra. Essa presença se mantém ao longo do volume, com representações humanas racialmente diversificadas. O fato de o livro apresentar diferentes imagens de jovens negros e brancos em diferentes situações de interação quebra a manutenção da predominância representativa de juventude e adolescência branca, como já refletimos anteriormente, por meio de exemplos de outros volumes ao longo do tempo. Dessa forma, a edição de 2024 do PNLD avança na representação positiva da juventude negra, com livros didáticos ilustrados com mais diversidade e mais próximos da realidade da população brasileira.

Outro aspecto que foi possível observar ao longo das edições do PNLD e da análise dos volumes diz respeito à presença de vozes negras nos livros didáticos. A presença e silenciamento dessas vozes manifestaram-se de diferentes formas: nas autorias

dos textos principais indicados nos sumários, nos textos de apoio na parte interna dos livros, nas vozes presentes nos textos de diferentes gêneros do discurso. Nesse aspecto, algumas fissuras puderam ser observadas, com mais frequência a partir da edição de 2008 do PNLD.

Na unidade 4 do volume *Viva português – 8ª série* há uma fissura significativa, pois apesar de não ser a primeira vez que a questão racial é abordada em um dos livros didáticos analisados nesta pesquisa, é a primeira vez que é abordada considerando algumas lacunas que apontamos em outros livros. Primeiramente, por trazer um artigo assinado sobre a questão do racismo no futebol, cujo autor é um jornalista negro. Depois, pelo fato de que as atividades de leitura do texto direcionam a leitura crítica e reflexiva sobre a temática, de modo a ampliar os horizontes valorativos sobre o tema do racismo.

Na edição de 2017 do PNLD, o volume *Viva português – 9º ano*, no capítulo 2 da unidade 1 reenuncia o texto *O fio da meada cerrou os dentes do gigante rente aos ossos*, do escritor negro Adão Ventura, na seção “Atividades de aplicação”. O livro também apresenta uma foto do escritor, acompanhada de uma mini-biografia, na qual o autor é denominado como um dos maiores poetas negros brasileiros do século XX. A presença da foto bem como da mini-biografia consiste em importante ação discursiva para o cumprimento das determinações dos editais e guias do PNLD, bem como da Lei 10.639/03, pois proporciona visibilidade e destaque para vozes autorais historicamente silenciadas, além de participar na construção da divulgação da representatividade negra na esfera literária. Apesar de, como já exposto, o sumário apresentar apenas um texto de um autor negro dentre os textos principais, o poema de Adão Ventura configura-se como uma fissura no discurso de autores brancos apresentados nos livros didáticos de Língua Portuguesa analisados.

É na edição de 2024 do PNLD que as vozes silenciadas e excluídas avançam um pouco mais na conquista de espaço dentro dos livros didáticos de Língua Portuguesa. O volume *Teláris essencial português – 9º ano* apresenta um texto da escritora Thereza Santos, que assina *Liberdade de expressão ou discurso de ódio?*, em que reflete sobre a atuação da branquitude na sua vida, mesmo sem mencionar esse termo. No *box* com sua mini-biografia, é apresentada como uma mulher negra, intelectual, militante e artista. Além das informações de apresentação há uma foto sua. A imagem da escritora consiste em uma importante presença marcada. Faz-se necessário que estudantes e professores visualizem os rostos de pessoas negras ocupando diferentes espaços dentro dos livros

didáticos: nas ilustrações, nas representações de personagens, entre os entrevistados e também nas autorias dos textos principais e de apoio.

Mas é no volume de *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano* que encontramos um marco dentre as *fissuras nos discursos da branquitude* encontradas nesta pesquisa: os textos de duas escritoras negras dentre os textos principais do livro didático. Trata-se do conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, e a letra de *rap Minha voz*, de Flora Matos. Como já demonstramos, ao longo da nossa pesquisa as mulheres negras foram invisibilizadas no espaço autoral dos livros didáticos de Língua Portuguesa, de modo que a presença de Conceição Evaristo e Flora Matos marca uma ruptura significativa desse silenciamento. As fotos e as mini-biografias que acompanham os textos contribuem para a reafirmação negra em espaços de autoria, intelectualidade e arte.

É possível perceber como as *fissuras nos discursos* hegemônicos vão se desenvolvendo ao longo do tempo, principalmente em relação à abordagem de temáticas que contemplam a diversidade, o preconceito e os problemas sociais nos livros didáticos. As fissuras presentes nas atividades dos livros didáticos analisados também se manifestam com mais frequência a partir da edição de 2008 do PNLD, como demonstram os exemplos a seguir.

Já mencionamos nesta subseção que o volume *Português: ideias & linguagens – 8ª série*, edição do PNLD 2008, na unidade 6, a partir de uma matéria publicada na revista *Veja*, aborda a temática da juventude. Também já refletimos sobre a perspectiva de uma adolescência presumida como branca nos livros didáticos. Mas, neste volume, as atividades de exploração do texto trazem perguntas que levam os estudantes a refletir criticamente sobre o perfil de jovem apresentado na matéria da revista, em cotejamento com as suas experiências, vivências e realidades. Ou seja, o livro não parte do pressuposto de uma adolescência única, urbana, classe média e branca, como encontramos em alguns volumes analisados, mas sim, a partir do texto verbo-visual selecionado para a unidade, chega às adolescências reais dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

Outro ponto que observamos, já mencionado na análise, é que, muitas vezes, o preconceito ou o racismo são tratados como questão de opinião pessoal e não como um problema social sobre o qual é necessário elaborar reflexões mais contundentes. No volume *Português: ideias & linguagens - 8ª série*, há um movimento na abordagem na temática, nas atividades sobre o texto *Feios, sujos e malvados*. Na seção “Trabalhando com o texto”, os estudantes são instigados a questionar se há pessoas preconceituosas à

sua volta, qual o tipo de preconceito mais lhes incomoda e que tipos de argumentos podem ser usados para confrontar os preconceitos. Ou seja, há uma fissura em que se deixa de questionar a existência ou não do preconceito para questões que partem da existência do preconceito. Ainda assim, a fissura é parcial por não explorar as questões estruturais que embasam e sustentam os preconceitos, inclusive o racial.

Ainda na edição de 2008 do PNLD, o volume de *Português: linguagens – 8ª série*, traz atividades que abordam a questão do racismo. No capítulo 3 da unidade 3, a seção “Produção de texto”, subseção “Agora é a sua vez”, propõe aos estudantes a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo. Nos textos de apoio, o livro aborda alguns episódios da época, relacionados à temática: um caso de racismo no futebol e um pronunciamento do presidente Lula pedindo perdão pela participação do Brasil na escravização. Assim, o fato de a abordagem sobre o racismo estar presente no volume da coleção como tema de produção textual e a presença de diferentes textos a fim de que os estudantes possam refletir sobre a questão consiste em um avanço, uma fissura no discurso hegemônico, no sentido do espaço dedicado à temática no livro didático de Língua Portuguesa. Como já expusemos, há uma relação dialógica com a homologação da Lei 10.639/03, sua inclusão nos critérios avaliativos dos editais e guias do PNLD, bem como com a crescente evolução desses critérios no tocante à inserção da temática racial na educação.

Na edição de 2017 do PNLD, o volume *Viva português – 9º ano* também aborda a questão racial no capítulo 2 da unidade 1, na seção “No mundo da fala”, em que há o objetivo de trabalho com a oralidade, a partir do poema *Coração africano*, de Castro Alves. As atividades exploram temas como as injustiças sociais, a causa abolicionista e os efeitos históricos do período escravocrata brasileiro. Nesse sentido, há nesta seção do volume duas das regularidades discursivas que emergiram nesta pesquisa: por um lado, há uma fissura no discurso hegemônico da branquitude, já que há a contemplação do tema histórico da escravidão brasileira de forma crítica, assim como a escolha de um poema que aborda a causa abolicionista. Por outro lado, há um movimento discursivo cuja identificação é mais sutil e exige um olhar mais atento: a branquitude não é nomeada na abordagem do tema, nem pela sua participação, tampouco pelos privilégios que mantém. Como observou Bento (2022), faz-se necessário discutir não só os impactos negativos da escravidão para a população negra brasileira, mas também os impactos positivos para a população branca.

No capítulo 5 da unidade 3 outra atividade se destaca como uma fissura. Trata-se da seção “No mundo da fala”, que trabalha com o gênero oral *seminário*, abordando a temática das mulheres na sociedade. Dentre os subtemas que os estudantes devem pesquisar, inclui-se a mulher negra na sociedade ontem e hoje. Dessa forma, a atividade quebra a universalidade da categoria mulher e propõe que os estudantes pesquisem e reflitam especificamente sobre a história do passado e sobre as consequências desse passado para as mulheres negras na atualidade. Ou seja, não se considera uma mulher branca como a representação universal das mulheres. As ilustrações que acompanham as atividades também contemplam a representação de mulheres negras, não só neste capítulo, como ao longo de todo o livro.

No volume *Jornadas.port – 9º ano*, a unidade 4 apresenta o samba-enredo e o *rap* como gêneros do discurso a serem trabalhados. *Sonho de um sonho*, samba-enredo da Vila Isabel no carnaval de 1980, e *Us guerreiro*, de Rappin-Hood, são os textos selecionados para tal. Com isso, o livro contempla um dos princípios gerais do edital, que indica a promoção positiva da cultura afro-brasileira e a visibilidade dos valores, tradições e conhecimentos afro-brasileiros. As atividades de leitura dos textos contemplam seu potencial crítico e reflexivo, não se resumindo apenas a questões que localizam informações explícitas, mas instigando os estudantes a identificarem conhecimentos sócio-históricos e estabelecerem relações. Apresenta boxes com informações complementares sobre samba-enredo e *rap*, de modo a ampliar repertório de conhecimento dos estudantes para a leitura dos textos. Além disso, diferentemente de alguns exemplos que trouxemos ao identificarmos as *artimanhas discursivas* da branquitude, as atividades de leitura de *US guerreiro* proporcionam a reflexão sobre o papel da branquitude nas relações raciais desiguais. Na proposta de produção textual oral, solicita-se que os estudantes escrevam uma letra de *rap* a partir das suas experiências nas suas comunidades e/ou dos produtos culturais e midiáticos que consomem. Na unidade também predominam as representações visuais negras, fazendo com que haja protagonismo ao longo da unidade.

O volume *Português: linguagens – 9º ano*, da edição de 2017 do PNLD, também contempla em uma de suas unidades o trabalho com a temática do preconceito, mais especificamente do preconceito racial, ou seja, o racismo. No capítulo 1 da unidade 4, a seção “Agora é a sua vez” traz a proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma pergunta: “Brasil: um país sem preconceito?”. Para que os

estudantes possam desenvolver repertório argumentativo, o livro apresenta uma notícia sobre um caso de racismo no futebol, artigos assinados sobre o caso e dados estatísticos de uma matéria de revista sobre a relação entre violência policial e população negra, além do depoimento de uma jovem negra à Unicef sobre suas percepções para o combate ao racismo. As atividades que acompanham o texto proporcionam o desenvolvimento de um posicionamento crítico diante das situações de preconceito e violência, convocando-os a refletirem sobre a realidade racial que os cerca. Não obstante, apesar da fissura observada, cumpre também destacar que por mais que as perguntas se voltem para a subjetividade dos estudantes em relação à temática, a existência do racismo não é questionada, mas sim, a percepção dos estudantes diante dela. Entretanto, ainda falta a nomeação do racismo como crime, o que, de certa forma, revela-se como uma artimanha da branquitude, com uma perspectiva ainda eufemista sobre o tema. São movimentos dialógicos de fissura e de artimanha que se tensionam no livro didático, provocados pela colisão entre os discursos legais e os discursos hegemônicos da branquitude.

Na edição de 2024 do PNLD, o volume de *Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa – 9º ano* destaca-se também nas fissuras observadas nas atividades. Como mencionado, a partir de um texto sobre a candidatura da escritora Conceição Evaristo para a ABL, a temática da representatividade é abordada, já que até então não havia nenhuma mulher negra dentre seus membros. O livro lança luz sobre o racismo institucional e as atividades levam os estudantes a refletirem sobre a representatividade étnica em diferentes setores da sociedade. Ainda, no mesmo volume, na unidade 5, o livro didático aborda o tema da participação feminina na política, contemplando a reflexão sobre a participação das mulheres negras nas atividades presentes no texto *Participação feminina na política precisa ser real e efetiva*.

Já no volume *Português: linguagens – 9º ano*, aborda-se o tema da intolerância religiosa, incluindo a intolerância sobre religiões afro-brasileiras, na seção “Produção de texto”, do capítulo 2, da unidade 3, através de atividades sobre uma redação do ENEM de 2016. Dentre as questões, contempla-se o papel da colonização europeia, que impôs sua religião aos africanos e indígenas. É uma das poucas atividades analisadas nos livros que responsabiliza a branquitude por suas ações e que trata diretamente dela, sem apagá-la.

A progressiva inserção da temática racial nos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo das edições do PNLD consiste em uma fissura que vai se

estabelecendo, principalmente quando comparamos a abordagem em um livro didático de 1985 com os livros didáticos de 2024. Os movimentos de tensionamento e de permanência da branquitude oscilam em uma mesma edição do PNLD, de modo que há livros que avançam mais e livros que avançam menos.

Como viemos demonstrando, a temática do racismo se fez presente, pela primeira vez dentre os livros selecionados para análise nesta pesquisa, na edição de 1985 do PNLD. Porém, ao longo das edições a abordagem foi aperfeiçoando-se, contemplando textos de diferentes gêneros do discurso sobre o tema, ganhando espaço nas unidades e capítulos e aparecendo com mais frequência a partir da edição de 2008. A partir da análise que realizamos nos Editais e Guias do PNLD e considerando a Lei 10.639/03, percebemos que há uma incidência da evolução dos Princípios Gerais e Critérios Avaliativos com relação à questão racial nos livros selecionados pelo PNLD. Essa incidência entra em tensão com os discursos da branquitude e provoca fissuras não apenas pela frequência com que a temática aparece nos livros, mas também pela forma com que é trabalhada.

Diante das fissuras identificadas, as quais indicam possibilidades para livros didáticos mais adequados ao que preconizam as leis de inserção da temática racial na educação, bem como os editais e guias do PNLD, retomamos a responsabilidade ética de existir como evento moral, discutida por Bakhtin (2017 [1986]). O ato responsável reconhece e respeita a alteridade, ou seja, considera não só a posição do eu, mas também a existência do outro. Schucman (2014), ao refletir sobre a contribuição das pessoas brancas na luta antirracista destaca a denúncia dos privilégios simbólicos e materiais implicados na identidade branca. Ou seja, trata-se também de um ato responsável sobre o seu existir no mundo. Desse modo, o ato responsável de um existir alteritário que considera o outro tão centro de valor quando o eu necessito de estar no horizonte de produção dos discursos nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Encerramos esta subseção, em que interpretamos as regularidades discursivas da branquitude, identificadas durante a análise dos volumes, em 7.1, a partir de um olhar dialógico e histórico. As quatro regularidades que destacamos: *a branquitude como norma universal e o silenciamento do outro, a autoimagem de si e a reprodução de estereótipos*, suas *artimanhas discursivas da adequação* diante das exigências legais e as fissuras nos discursos da branquitude não esgotam as possibilidades de análise dos dados, mas contribuem para o entendimento sobre como os discursos da branquitude materializam-se nos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo de quatro décadas,

em consonância com os editais e guias do PNLD e com as leis de inserção da temática racial na educação.

Retomamos a reflexão de que as regularidades discursivas identificadas não se constituem de forma isolada, mas dialogam entre si, endossando a manutenção de um sistema que garante privilégios, já que constitui a maior parte de representações humanas nas capas, domina o espaço de autoria dos textos principais dos sumários, discursiviza a si mesma como mais humanizada e desumaniza o outro; positiva a estética branca e negativa a estética negra. Diante dos critérios avaliativos do PNLD e das leis de inserção da temática racial na educação, usa de artimanhas ao abordar as questões raciais sem se responsabilizar sobre sua participação, sem se nomear e comprometer. Isso não quer dizer, como vimos, que os discursos da branquitude não tenham sido tensionados ao longo dos 40 anos do PNLD. Há, em certa medida, respostas ao que preconizam os critérios avaliativos e as leis, principalmente quando olhamos no grande tempo, ou seja, como era em 1985 e como está em 2024.

Por fim, a análise realizada não esgota a complexidade dos discursos da branquitude materializados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, mas lança luz sobre eles, indicando que ainda há um longo caminho para que os livros didáticos de Língua Portuguesa rompam com um histórico que envolve poder e privilégios simbólicos e materiais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O (IN)ACABAMENTO DA ESTRADA DO DIZER

Quando começamos a dar os primeiros passos pelo caminho desta pesquisa, tínhamos consciência de que a estrada seria longa e de que não faltariam obstáculos pelo trajeto. Afinal, o objeto de estudo, os discursos da branquitude, circulam pela história do Brasil desde a invasão dos colonizadores, ou seja, há mais de 500 anos.

Os obstáculos vieram tanto pela complexidade do objeto, que não pode ser entendido apartado de uma abordagem política, sócio-histórica e inter/transdisciplinar, quanto também pelo recorte temporal: o grande cronotopo. Os quarenta anos percorridos afastam-se apenas 96 anos do período pós-escravocrata do país e marcam também o quão recente é a nossa democracia, que apesar de frágil, resiste.

Nesse cenário, interessou-nos olhar para as políticas públicas, principalmente as que marcaram a consolidação e o desenvolvimento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático e para as leis de inserção da temática racial na educação, para que, analisando os discursos da branquitude nos livros didáticos de Língua Portuguesa, pudéssemos investigar como se materializam nesses materiais ao longo do tempo e diante dos movimentos legais e institucionais. No caminho, surgiram diferentes possibilidades de rotas, desvios e encruzilhadas, características de uma pesquisa em Linguística Aplicada que se propôs a ultrapassar os limítrofes das fronteiras das áreas e dos campos, carregando na bagagem conhecimentos linguísticos, educacionais, psicológicos e sociais e outros não nomeados, mas presentes.

A concepção dialógica de linguagem, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, guiou nosso olhar. O princípio dialógico estende-se para a concepção de sujeito: constituímos-nos na interação, pela exotopia do outro, por seus valores, histórias e experiências. Ao entrar em contato com palavras alheias, respondemos. E respondemos com palavras que já habitam em nós, provenientes do nosso grupo social. Assim, nossa constituição racial discursiva não é essencialista; é atravessada por histórias de poder, exclusão e privilégio. Não há sujeito fora da linguagem, assim como não há raça, racismo e branquitude fora das relações de poder constituídas pela linguagem.

O discurso da branquitude, assim, não ocorre fora da linguagem, mas na e pela linguagem, nas relações sociais historicamente marcadas pela questão racial. Então, é no encontro com o outro, no conflito entre vozes e posições sociais que se constituem subjetividades racializadas. Essa constituição não é um fim em si mesma, mas um processo contínuo, em que os movimentos são constantes e ininterruptos. Entretanto, a

cada interação com o outro, que nos confere a possibilidade de transformação, não abandonamos quem anteriormente também nos constituiu, ao mesmo tempo em que não somos mais os mesmos. O que parece uma complexa reflexão sobre a constituição do sujeito, no caso desta pesquisa, que implica o olhar sobre a questão racial, foi, na verdade, um acontecimento recorrente e incessante. As respostas para a questão desta pesquisa, não podem, portanto, serem desvinculadas do processo do meu próprio lugar racial.

Nesse caminho constitutivo, palavras alheias chegaram até mim convocando-me a participar responsivamente do diálogo. Minha adesão à reflexão sobre a branquitude não decorre de uma escolha isolada, individualista, mas de um processo dialógico no qual vozes negras e feministas passaram a integrar minha própria voz, confrontando discursos naturalizados ideologicamente. Ao perceber-me implicada como parte da cena discursiva em movimento, fui chamada pela responsabilidade de posicionar-se e do dizer. O olhar do outro, a posição exotópica do outro sobre a branquitude, direcionou minhas respostas e deslocou minha compreensão sobre a materialidade da vida e da linguagem.

Partimos, então, de enunciados concretos, fixados tanto nas leis de inserção da temática racial na escola, guias e editais do PNLD, como também nos livros didáticos de Língua Portuguesa. São enunciados verbais e imagéticos que circulam na esfera escolar, situados ao longo de 40 anos, com autoria, finalidade e esfera social específicas. Ao situar cada livro didático em seu cronotopo de produção, analisamo-lo em sua singularidade histórica. Tomamos o enunciado como um acontecimento único, ligado ao aqui e agora. A análise dialógica não partiu de categorias pré-determinadas, mas nasceu do contato com o texto e do diálogo que se impôs nessa relação. Essa abordagem nos permitiu auscultar como os discursos da branquitude se repetem, se atualizam e também são tensionados em contextos ideológicos específicos. Cada fragmento textual analisado foi compreendido como um acontecimento discursivo, que responde a determinadas condições sociais, históricas, políticas, culturais e ideológicas de sua produção.

O movimento de análise deu-se do social para o verbal, considerando a função social, ideológica e valorativa das formas linguísticas e a produção de sentidos sobre a branquitude. Nosso esforço concentrou-se em demonstrar como os sentidos de neutralidade, universalidade, superioridade cultural e ausência de marca, associados à branquitude, se estabilizaram nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Esses sentidos não são dados naturais, mas foram construídos historicamente, em tempos determinados, por vezes sendo reafirmados, por vezes sendo desestabilizados, mas sempre presentes

discursivamente (nem que seja por omissão). Nas palavras de Bakhtin: “Chamo sentidos às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós [...] Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 381).

Os resultados desta pesquisa respondem à questão e aos objetivos propostos, mas também o fazem a partir da minha posição exotópica enquanto pesquisadora-branca que analisa discursos que me constituem. A relação entre pesquisadora e objeto de pesquisa moldou minha compreensão e, consequentemente, minha responsabilidade pública sobre o tema.

Ao revisitarmos a trajetória do PNLD, vimos que sua consolidação foi gradual. Não podemos esquecer de que houve um tempo em que os livros didáticos não eram distribuídos de forma regular, sistemática e gratuita, tal qual se configura o Programa na atualidade. Como trouxemos da subseção 6.1 “Origens e contornos: antes do PNLD”, foram muitos movimentos, que acompanhavam as políticas dos diferentes governos vigentes durante o período republicano, passando pela Era Vargas, pela ditadura militar até que com o início do processo de redemocratização do Brasil nasceu também o PNLD. Entretanto, o conteúdo veiculado pelos livros didáticos sempre foram uma preocupação, de modo que o interesse por parte do Estado, de órgãos internacionais e da sociedade também fazem parte da sua história. Desde a segunda metade do século XX os movimentos sociais lutavam pela pauta da não representação do negro nos livros didáticos por um viés depreciativo e pejorativo.

Concomitantemente à gênese do PNLD, o Brasil viveu o processo de elaboração e aprovação da Constituição Brasileira de 1988, com ampla participação da sociedade civil, incluindo os movimentos negros. Dentre as pautas reivindicadas, estavam o combate ao racismo e à discriminação, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, incluindo mudanças nos materiais didáticos. Essas reivindicações começaram a ser atendidas a partir da década de 1990, com o estabelecimento dos critérios avaliativos para a seleção dos livros didáticos, que determinaram a exclusão de livros que reproduzem preconceitos e estereótipos raciais; e também com a homologação da 10.639/03, no início do século XXI, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Ao percorrermos os editais e guias e demais documentos que participaram do processo de consolidação e evolução do Programa, pudemos perceber a importância da

definição desses critérios avaliativos para a seleção das coleções didáticas, que começaram por meio de um estudo dos livros didáticos mais escolhidos pelos professores brasileiros, realizado por especialistas das áreas, de diferentes universidades. Os três critérios eliminatórios iniciais foram: “Correção dos conceitos e informações básicas”, “Correção e pertinências metodológicas” e “Contribuição para a construção da cidadania”, que incluía a não reprodução de preconceitos e estereótipos raciais.

A Lei 10.639, homologada em 2003, entra nos critérios avaliativos eliminatórios, aparecendo pela primeira vez no Edital da edição de 2008 do PNLD, etapa Ensino Fundamental – Anos Finais, exigindo que as coleções inscritas contemplassem as diretrizes estabelecidas pela legislação, incluindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Parecer CNE/CP nº 003/2004). Essas Diretrizes, que visam atender à Lei 10.639/03, fazem parte das exigências legais para aprovação dos livros didáticos em todas as edições do PNLD, etapa Ensino Fundamental – Anos Finais, desde então, a saber: 2008, 2011, 2014, 2020 e 2024.

Entretanto, como demonstramos, os critérios avaliativos tanto se contorcem diante das pautas sociais e políticas que visam a contemplação da complexidade e da diversidade da sociedade brasileira, quanto também há movimentos contrários a essa contemplação. Dentre os editais analisados, a promoção positiva de afro-descendentes está presente desde a edição de 2011. Primeiro, como um princípio geral, para na edição de 2020 passar a ser um critério eliminatório a não contemplação dessa representação. Mas, como demonstramos, no Edital do PNLD 2023 substituiu-se a promoção positiva de afrodescendentes, de indígenas e de mulheres pela promoção positiva “dos brasileiros, homens e mulheres”. Ou seja, por mais que as questões raciais tenham uma longa história de presença nos editais e guias do PNLD, essa aparente consolidação pode sofrer revéses.

Por isso, atentamos para a importância de as pesquisas que envolvam livros didáticos do PNLD primeiramente contemplarem o seu histórico, a fim de compreenderem o longo caminho para consolidação, desenvolvimento e aperfeiçoamento que envolve um Programa deste porte. Assim, constatamos que no grande tempo, ou seja, desde a homologação do PNLD, em 1985, até a última edição do PNLD da etapa Ensino Fundamental – Anos Finais, em 2024, o Programa consolidou-se como uma das maiores e mais importantes políticas públicas educacionais.

Tal fato justifica as disputas de poder que envolvem os discursos dos livros didáticos, pois os signos ideológicos refletem e refratam um projeto de sociedade, um projeto de humanidade. Como desenvolveu Volóchinov (2017 [1929]), um livro, ou seja, um discurso verbal impresso, participa de uma espécie de “discussão ideológica em grande escala”. Ou seja, responde a discursos anteriores ou os refuta; os confirma ou tensiona; mantém-os vivos ou deixa-os no esquecimento.

Ora, se a branquitude é uma ideologia, e portanto, se realiza na linguagem, sua presença não pode ser desvinculada das materialidades discursivas que compõem o livro didático. E se nos livros didáticos há discursos impressos, situados historicamente e dirigidos a interlocutores concretos, esses discursos participam das construções de sentido que sustentam a branquitude na sociedade. Dessa forma, o livro didático não é neutro, mas refrata valores, perspectivas e hierarquias sociais. Entender os livros didáticos como enunciados inseridos numa disputa ideológica permitiu-nos compreender que eles não apenas refletem a branquitude, mas podem também legitimá-la e dar-lhe força para permanecer.

Então, voltamos ao nosso objetivo de pesquisa: Analisar os discursos da branquitude materializados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, em consonância com os editais e os guias do PNLD e com as leis de inserção da temática racial na escola, no período de 1985 a 2024.

As regularidades que encontramos apontam para o fato de que, ao longo do tempo, nos livros didáticos analisados, por mais que os editais e guias do PNLD e a legislação sobre a temática racial na educação tenham efeitos importantes, a branquitude permanece como discurso dominante. Dentre as formas pelas quais se materializa ao longo do tempo, destacamos as seguintes: *A branquitude como norma universal e o silenciamento do outro; O discurso da branquitude e a estereotipação do outro; Artimanhas discursivas da adequação: adaptações às exigências legais e aos critérios do PNLD; Tensionamentos: fissuras no discurso dominante.*

A branquitude como norma universal emergiu com recorrência nos livros didáticos de Língua Portuguesa, ao longo dos 40 anos do PNLD. Aparece naturalizada nos corpos ilustrados, como referência cultural e intelectual na predominância de autores brancos nos principais textos do sumário, como voz enunciativa dominante. Toma a si própria como não racializada e, na alteridade com o outro, racializa-o. Um “eu” que se coloca como único centro de valor, silenciando o outro.

Tendo a si mesma como humano universal, positiva a autoimagem de si e estereotipa o outro, criando e recriando identidades através da oposição. Na autoimagem de si, a branquitude discursiviza valores, características e posições apresentadas como naturais e universais, não assumindo a ideologia na qual está implicada. Por meio de textos verbais e imagéticos, os discursos moldam-se por uma ideologia que constrói um ideal de saber, de beleza e de dignidade. Em livros didáticos voltados para um público adolescente, a juventude discursivizada é predominantemente branca, de classe média. Na estereotipação do negro, naturaliza a miséria, o abandono, a vulnerabilidade. Desumaniza e, até mesmo, animaliza. A identidade branca é enunciada a depender dos interesses: em situações de lazer, de trabalho, de descontração; mas em situações de miséria, vulnerabilidade, mendicância e violência desaparece. Tanto a *autoimagem de si* quanto a *estereotipação do outro* são carregados de valoração e atravessados pela ideologia da branquitude.

A branquitude também é ardilosa, de modo que encontra formas discursivas de se adequar às exigências da legislação educacional e aos critérios avaliativos do PNLD, com relação às questões raciais. São modos sutis, porém eficientes: abordar a temática do racismo como questão de opinião ou, então, abordar superficialmente a reflexão sobre causas e efeitos do racismo na sociedade; mediar as vozes negras presentes no livro, ou então, marcar pontualmente a presença de autores negros e imagens de pessoas negras, sem representação equânime em comparação os brancos.

As fissuras apontam para as possibilidades de mudança, ao mesmo tempo em que também demonstram que, apesar de hegemônico, o discurso da branquitude é tensionado pelos movimentos sociais, pela força da legislação e pelo compromisso que a avaliação dos livros do PNLD impõe. Em todas as edições analisadas foi possível perceber que as fissuras se localizam entre o discurso da permanência e o deslocamento, como forças centrípetas e centrífugas, na grande arena social de disputas. Os volumes analisados respondem a essas demandas, mais frequentemente a partir de 2008, o que mostra a importância da legislação e da avaliação do PNLD. Se, como demonstramos, a maioria das representações humanas nas capas e na parte interna dos volumes são brancas, aos poucos crescem as representações positivas negras; há volumes que abordam a pluralidade da adolescência, das vivências e experiências, que trazem vozes negras como protagonistas, com textos e atividades de leitura que abordam as questões raciais de maneira interseccional, que apresentam gêneros do discurso da cultura afro-brasileira.

Esses movimentos de deslocamentos e permanências não são lineares, oscilam ao longo dos 40 anos do PNLD, de modo que há livros que avançam mais e outros que avançam menos.

Os resultados desta pesquisa mostram que os livros didáticos são territórios de constante disputa. A branquitude, ora silencia sua racialidade, eximindo-se da responsabilidade e participação nas desigualdades raciais; ora grita sua normatividade universal, seu lugar de protagonismo imagético e autoral. É ela quem organiza e estrutura a linguagem nos livros didáticos, naturalizando seus privilégios. É ardilosa, pois desloca o foco das relações raciais para fora de si mesma e cria estratégias de contemplação parcial do que preconizam os critérios avaliativos do PNLD e as leis que versam sobre os temas raciais na educação. Nesse sentido, apresenta uma aparente adequação, que, como demonstramos, inclui parcialmente e mantém sua hegemonia.

O fato de emergirem fissuras, ou seja, tensionamentos e deslocamentos desses discursos, indicam possibilidades de desestabilização do *pacto da branquitude* (Bento, 2022), que é também um pacto discursivo, que diz quando também nada diz. São essas fissuras que nos mostram que a linguagem é transformadora, viva e que, se nela se materializa a ideologia dominante, é também nela que se materializa a ideologia do cotidiano, a que vem das massas, das suas dificuldades diárias, do seu sofrer, mas também do seu resistir, da sua força. Como nos ensinou bell hooks (2008), pela linguagem também há subversão.

Das análises emergem apontamentos. As capas são o primeiro contato dos estudantes com o livro didático. Dessa forma, representações humanas racialmente diversas aproximam-se mais da diversidade de estudantes das escolas públicas brasileiras. A representação positiva de pessoas negras necessita de ocupar tanto espaço quanto a representação positiva de pessoas brancas ocupa. Além disso, é preciso que essa variedade se estenda para o espaço autoral de protagonismo, ocupado pelos textos principais dos capítulos e unidades enunciados no sumário: mais autores negros, de diferentes lugares de enunciação – ciência, artes, jornalismo, cultura, educação. Por mais que a proibição de estereótipos raciais faça parte dos critérios avaliativos do PNLD desde 1996, ainda se faz necessário um movimento que rompa com o padrão discursivo que associa a branquitude à norma universal de humanidade e estereotipa a negritude. Apenas a inserção da temática racial e a abordagem sobre racismo nos textos e atividades não é suficiente, pois é preciso que as atividades de leitura se voltem para aspectos mais amplos

da questão, como a responsabilização e a participação da branquitude nas desigualdades raciais. Nesse processo, é importante nomear as coisas tais quais elas são: racismo não é questão de opinião, é crime, e as cotas são um direito adquirido, por exemplo.

Dessa forma, podemos dizer que a realidade social é construída por meio da ideologia, e que a ideologia se realiza através da linguagem, inclusive atuando sobre sistemas que determinam posições sociais. Assim, os discursos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa participam da construção da realidade, podendo ensinar, reforçar ou contestar valores sociais, inclusive os relacionados à raça, que estruturam a sociedade brasileira. Por ser a linguagem um espaço privilegiado de construção ideológica, as escolhas discursivas do livro didático não só veiculam, mas legitimam quem é representado ou não e de que modo é representado, quem fala e quem é silenciado, como determinados sujeitos são nomeados, descritos e posicionados. A partir da relação intrínseca que existe entre ideologia, linguagem e sociedade, podemos dizer que os discursos da branquitude não são naturais, não são essenciais e não são espontâneos: são construções ideológicas materializadas na linguagem.

Retomamos, ao final, a responsabilidade ética do existir como evento moral, conceito desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin. Autores e editoras ocupam esse lugar de responsabilidade ética, no qual não há alibi. Há um lugar ocupado por alguém que seleciona os textos verbais e imagéticos que são reenunciados nos livros didáticos, de modo que esta escolha não é isenta de ideologia. Como defendemos, o discurso é social e entra no livro didático, com o poder de fazer com que determinado discurso seja fortalecido ou seja questionado. Ao entrar nas casas de milhões de famílias brasileiras, ao fazer parte da docência de outros milhões de professores e do processo de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas, o livro didático recebe uma responsabilidade sobre o projeto de sociedade, de nação e de futuro, moldando o país. Por isso a importância desta tese. Nossa contribuição com esta tese mostra que as desigualdades raciais que existem em várias esferas da sociedade, nas artes, no entretenimento, na ciência e na tecnologia, nas instituições públicas e privadas são refletidas e refratadas pelo livro didático. Acreditamos que esse reconhecimento analítico é um passo que aponta caminhos para que essa estrutura seja confrontada, deslocada e, quem sabe, superada.

As análises confirmam o que muitas outras vozes já disseram e vem dizendo: Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Cida Bento, Djamila Ribeiro, Bárbara Carine, Aparecida de Jesus Ferreira, Lia Schumann, entre tantas outras e outros. Ecoam nelas a alteridade que

sustenta o pensamento bakhtiniano. Nesta tese, palavras escutadas do outro se materializam em palavras próprias, assumidamente ideológicas.

Ao término deste extenso trabalho, lembramos Aparecida de Jesus Ferreira: não existe o livro didático perfeito. E mais uma vez retomamos Bakhtin, para quem não existe a palavra-Adão; toda palavra carrega o passado e projeta o futuro. Este trabalho reenuncia vozes que o antecedem e se inscreve no coro da Linguística Aplicada e dos estudos raciais.

Este é o seu acabamento, a sua conclusibilidade, mas também o seu inacabamento. Um enunciado responsivo se abre a outros diálogos, sem jamais se apartar da responsabilidade de quem o enunciou. Como escreve Amorim, o pesquisador carrega seus ancestrais: “[...] eles sempre estarão lá, falando em algum lugar”. A branquitude que me constitui fala em alguns lugares; reconhecê-la permite confrontá-la. Não com o silêncio de quem consente, mas com a palavra de quem refuta.

Assim, este trabalho não é uma palavra final, mas um enunciado responsivo que ressoa vozes anteriores e se projeta no horizonte de outros diálogos. Seu acabamento parcial o inscreve como contribuição singular, mas aberta, na arena dialógica da pesquisa em Linguística Aplicada e estudos raciais.

REFERÊNCIAS

- ABRELIVROS. **Anuário Abrelivros 2022 PNLD**. Disponível em: <https://www.abrelivros.org.br/anuario/o-desafio-de-chegar-aos-quatro-cantos-do-pais.html>. Acesso em 13 dez. 2023.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Prefácio à edição brasileira. In: Du Bois, W. E. B.. **As almas do povo negro**. São Paulo: Veneto, 2021.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In. BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ASSUMPÇÃO, Higor Luis Alvarenga. **Narrativas do branco nas imagens do livro didático Expedições geográficas do 7º ano**. 2019. 102 f. [Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015b.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política do livro didático**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Tudo é linguagem: 8ª série**. São Paulo: Ática, 2006.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto teláris: português: 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Beth Brait, (org.). São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth. CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.460**, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União – Seção 1 – 28/12/1945. Página 19208. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 38.556**, de 12 de janeiro de 1956. Institui a Campanha de Material de Ensino. Diário Oficial da União – Seção 1- 12/01/1956, página 632. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1950-1959/decreto-38556-12-janeiro-1956-323141-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 7.091**, de 18 de abril de 1983. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere à Lei nº 5.327, de dois de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. Diário Oficial da União. 19/04/1983. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7091imprensa.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.091%2C%20DE%2018%20ABRIL%20DE%201983&text=Altera%20a%20denomina%C3%A7%C3%A3o%20da%20Funda%C3%A7%C3%A3o,finalidades%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Fundação de Assistência ao Estudante. **A nova escolha do livro didático**. FAE: Rio de Janeiro, 1985a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNL/D%201985%20FAE%20Escola%20do%20Livro%20Didtico%201985.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União – Seção 1 – 20/08/1985b, página 12178. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação: **Educação para todos**: caminho para a mudança. Brasília: Editora Gráfica Ipiranga, 1985. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual para indicação de livro didático – PNLD, 1987/FAE**. Rio de Janeiro, 1986. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNL/D%201987%20FAE%20Manual%20para%20Indicao%20de%20Livro%20Didtico%201987.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual para indicação de livro didático – PNLD, 1988/FAE**. Rio de Janeiro, 1987. Disponível em:

https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD%201988%20FAE%20manual%20para%20indicao%20de%20livro%20Didtico%20Programa%20Nacional%20do%20Livro%20Didtico%201988.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual para indicação do livro didático**.

Programa Nacional do Livro didático 1991. PNLD/FAE: Rio de Janeiro, 1990.

Disponível em:

https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD%201991%20FAE%20Manual%20para%20Indicao%20de%20Livro%20Didtico%201991.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual para indicação do livro didático**.

Programa Nacional do Livro Didático 1992. PNLD/FAE: Rio de Janeiro, 1991.

Disponível em:

https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD%201992%20FAE%20Manual%20para%20Indicao%20de%20Livro%20Didtico%201992.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Plano Decenal Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC – UNESCO.

Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries. Brasília:

FAE, 1994. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo para indicação de Livro Didático**.

Programa Nacional do Livro Didático 1997. PNLD/FAE: Brasília, 1996a. Disponível em:

https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD%201997%20-%20Catlogo%20para%20indicao%20do%20livro%20didtico.pdf.

Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20.12.96**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.n.]. 1996b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.

Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros didáticos. 5ª a 8ª séries**. PNLD

1999. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL/Ministério da Educação. **Guia de Livros didáticos. PNLD 2002.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/2002/PNLD%202002%205%20a%208%20Sries%20Guia%20de%20Livros%20didticos.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 06 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos 2005: v. 1.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2005/pnld_2005_apresentacao.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos 2005: v. 2: Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004c. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2005/pnld_2005_lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 06 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Parecer do CNE/CP 003/2004**, de 10 de março de 2004. Visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2004d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004e, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental - PNLD/2008**. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnld_08_edit.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: apresentação**. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2008/guias_pnld_2008_apresentacao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2008/guias_pnld_2008_linguaportuguesa.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2011**. Brasília: MEC/SEB, 2008a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2011/edital_pnld_2011_consolidado_25082010.pdf. Acesso em 08.dez.2023. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de nove de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.872**, de quatro de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR, e institui o seu comitê de articulação e monitoramento. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/6/2009, Página 29. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6872-4-junho-2009-588674-norma-pe.html>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2011/pnld_2011_apresentacao.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2011/pnld_2011_portugues.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de cinco de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. 2010c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional de Livro Didático – 2014**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2014/edital_pnld_2014_-_consolidado_3_alteracao.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: apresentação: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013a. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014/apresentacao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013b. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014/livro_linguaportuguesa.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013c. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017**. Brasília, MEC, 2015. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2017/pnld_2017_edital_consolidado_10062015.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: apresentação – Ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016a. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2017/pnld_2017_apresentacao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016b.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI. Processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFICAO22.03.2023.pdf>. Acesso em: 19 jun. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: apresentação - guia de livros didáticos/** Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019a. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio. Acesso em: 26 de dez de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais: propostas de prática de implementação**. MEC, 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021**. Brasília: MEC, 2019c. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em 16 nov. 2025.

BRASIL. FNDE. PNLD. **Funcionamento**. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação nº 01/2021 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2023**. Brasília: MEC, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital_PNLD_2023_2_Retificacao_08_07_2021.pdf. Acesso em 16 nov. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**

PNLD 2024-2027. Brasília, MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2024:** obras didáticas. 2023a. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/inicio. Acesso em: 26 de dez. de 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico.** 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.723**, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/11/2023, Página 5. 2023c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14723-13-novembro-2023-794926-norma-pl.html>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 14.759**, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília, 2023d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14759.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. FNDE. **PNLD.** Dados Estatísticos. 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 13 dez. 2023.

CAMARGO, Mábia; Ferreira, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 163-183.

CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia de. **Viva português: 8ª série.** São Paulo: Ática, 2006.

CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Letícia de. **Viva português: 9º ano.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”:** um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre relações raciais no Brasil. 2008, 232f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Coimbra. Coimbra.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv** [online]. 2010, vol.8, n.1, pp.607-630.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014, 290f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007, 252f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) Instituto de Educação, PUC-SP, São Paulo, SP.

CASTRO, Maria da Conceição. **Idéias & linguagens: 8ª série**. São Paulo: Saraiva, 1997.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: 8ª série**. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: 9º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 9º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: Poupart, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 295-316.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 552–568, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/131>. Acesso em: 10 set. 2024.

COUTO, Ligia Paula P; JOVINO, Ione da Silva ; MACIEL, Danieela Terezinha Esteche. **Livro didático de espanhol: a promoção de um ensino na perspectiva dos gêneros textuais e das africanidades**. EUTOMIA, v. 1, p. 449-469, 2013.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, Nº. 2, 2005, p. 181-196.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas.port: Língua Portuguesa: 9º ano**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; VEGAS, Juliana. **Jornadas: novos caminhos: Língua Portuguesa: 9º ano**. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. **Português: ideias & linguagens: 8ª série**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Notas sobre a alteridade em Bakhtin. In: PASCHOAL, Cristiano Sandim et. al.(org.). **Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética**. Porto Alegre: Polifonia, 2020. p. 7-28.

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)**. In: Diálogos latinoamericanos. Universidad de Aarhus, 2005, p. 115-131. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

DRUMOND, Erick Soares. **O livro didático e os privilégios da branquitude na formação de professores de Língua Inglesa**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

DU BOIS, W. E. B. **Black Reconstruction in América**, 1860–1880. New York: Free Press, 1995. 700-701 p. Edição de 1935.

DU BOIS, W.E.B. **As almas do povo negro**. Tradução: Alexandre Boide. São Paulo: Veneta, 2021.

ENEVAN, Edina Aparecida da Silva; JOVINO, Ione da Silva. **Representações de identidades sociais de gênero, raça e classe em livros didáticos de Espanhol à luz da análise crítica do discurso**. UNILETRAS, v. 1, p. 25-39, 2019.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Nosso ser-assim é uma atividade. In: MOITA LOPES *et al.* **Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe social**. São Paulo: Parábola, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n.1, p. 21-26, jan/mar. 2011.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Comunicação em Língua Portuguesa: 8ª série, 1º grau**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Linguagem nova: 8ª série**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Linguagem nova: 8ª série**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 91-119.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais de raça em estudos da linguagem**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça**: Histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas**: Com atividades Reflexivas. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2015.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil**: (1938-1984). 2011. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **As políticas para o livro didático durante a ditadura militar**: a Colted e a Fename. *História da Educação*, v. 19, n. 45, p. 85-102, jan. 2015.

FILHO, Oziris Borges. No princípio era o tempo. In: BEMONG *et al.* **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007, v. 107, p. 26-38.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. **Escravo, africano, negro e afrodescendente**: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012). 2011. 208 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. **História que os livros didáticos contam depois do PNLD**: história da África e dos Afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007-2011). *História e Perspectivas*, Uberlândia (54): 239-268 jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/35396/18595>. Acesso em 07. dez. 2023.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. **Nas constituições dos discursos sobre afro-brasileiros: uma análise histórica da ação de militantes negros e dos documentos oficiais voltados à promoção do negro brasileiro (1978 a 2010)**. 2017. Tese

(Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017.

GÓES, Weber Lopes. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2015, p. 276.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Portal Geledés, 27 ago. 2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/?noamp=available&gclid=CjwKCAiA1-6sBhAoEiwArqlGPre6FZUHuivVOa3Yrtfo34H3zyYMsgDyJ183nxDG-_Vzfl7fKtIDxoCaX0QAvD_BwE. Acesso em: 08 jan. 2024.

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

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. Educação para um outro mundo possível. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo epistemologias do sul**. Antologia Essencial. Vol. I. Compilado por Maria Paula Meneses et al. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Entrevista com Nilma Lino Gomes (UFMG). **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 115–122, 2019. Entrevista concedida a Glenda Cistina Valim de Melo. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1912>. Acesso em: 12 nov. 2024.

GRILLO, Sheila Camargo. A obra em contexto: tradução, história e autoria. Prefácio. In: MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2018.

GRILLO, Sheila Camargo; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. Registros de Valentin Volóchinov nos arquivos do ILIAZV. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. Liv Sovik (Trad.) em colaboração com Katia Santos. Z Cultural, **Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**. Ano VIII, 2, 2017.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 857–864, set. 2008.

JOVINO, I. S. **Crianças negras em imagens do século XIX**. 133f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

JOVINO, Ione da Silva. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 121-142.

JOVINO, Ione da Silva; Couto, Ligia Paula. **Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol**. Muitas Vozes, v. 4, p. 43-62, 2015.

JOVINO, Ione da Silva; ENEVAN, Edina Aparecida da Silva. **Representações de mulheres numa coleção de livros didáticos de Espanhol/LE**. journal of african and afro-brazilian studies, v. 1, p. 1-25, 2022

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude**: Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 91-106.

LEÃO, Cleber Teixeira. **Entre o visível e o invisível**: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de ensino de História. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LOURENÇO, Mayara Oliveira. **Entre imagens de afirmação e silêncios**: um estudo sobre a branquitude nos livros didáticos. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

MARCELINO, Jonathan da Silva; MARCELINO, Karina. **A questão racial na legislação brasileira e os avanços da luta antirracista na educação**. In: Seminário FESPSP 2018 - na encruzilhada da democracia, 2018, São Paulo. Seminário FESPSP 2018 - Na encruzilhada da democracia, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014. Tradução de Marta Lança.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2018.

MELO, Glenda Cristina Valim de; JÚNIOR, Paulo Melgaço Silva; Marques, Anderson Andrade de. Discursos sobre raça: quando as teorias queer nos ajudam a interrogar a norma. In: Melo, Glenda Cristina Valim de; JESUS, Dánie Marcelo (orgs.). **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade** – Volume I. Rio de Janeiro: Mórula, 2022, p. 309-337.

MELO, Glenda Cristina Valin de (org.). **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade** – Volume II. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

MENEZES, Vera; SILVA, Mariana Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, p. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. **PAI – Comunicação e expressão: 8ª série**, 1º grau. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. **Linguagem & realidade: 8ª série**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

MIOTELLO. Ideologia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MIOTELLO, Valdemir; ARAÚJO, Michell. Pedruzzi. Mendes; DIAS, Israel Rocha. **Entrevista com o professor Valdemir Miotello sobre Bakhtin e as perspectivas para as pesquisas na área da educação**. TEXTURA-Revista de Educação e Letras, v. 21, n. 46, 2019, p. 219-228.

MIOTELLO, Valdemir. **Contribuições de Bakhtin para a ciência e para a vida**. Semana Nacional de Letras. Youtube, 24 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WByDjRpdnhw&t=1830>. Acesso em 30 set. 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? SIGNORINI, Inês; Cavalcanti, Marilda C. (org.). In: **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 101-114.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 11-24.

MOITA LOPES *et al.* **Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe social**. São Paulo: Parábola, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 711–723, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 7 nov. 2024.

MOLON, Newton. Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul. 2012.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**, volume 3. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 311-352.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

MUNIZ, Kassandra. **Linguagem e identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil**. 2009. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.

MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma "crítica" linguística: performatividade, política e identificação racial no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 3, pág. 767-786, conjunto. 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. **E a história não acabou...** A representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa. 2016. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NEGRÃO, Esmeralda V. **Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis: diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

NETO, Syllas Moreira da Fonseca. **A cor do ensino de História no Brasil: reflexões sobre relações étnico-raciais e branquitude nos livros didáticos**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 265-284, 2012. DOI: [10.11606/issn.2176-9419.v14i2p265-284](https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v14i2p265-284). Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59914>. Acesso em: 30 set. 2024.

OMI, Michael; WINANT, Howard. **Racial formation in the United States**. Nova York; Londres: Routledge, 2015.

OPENAI. **Proporção total das representações humanas nas capas (1985–2024).**

Imagem gerada por inteligência artificial a partir de prompt da autora. 24 set. 2025.

OPENAI. **Proporção das ocorrências de autorias por racialidade nos sumários**

(1985–2024). Imagem gerada por inteligência artificial a partir de prompt da autora. 25 set. 2025.

OPENAI. **Proporção total das ocorrências de autorias por racialidade (1985–2024).**

Imagem gerada por inteligência artificial a partir de prompt da autora. 25 set. 2025.

OPENAI. **Timeline das representações nas capas (1985–2024).** Imagem gerada por

inteligência artificial a partir de prompt da autora. 26 set. 2025.

PASSOS, Tarcila Batista. **Branquitude normativa no livro didático de Inglês:**

perpetuação do racismo e manutenção de privilégios. 2021. 176 f. Dissertação

(Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica do discurso. **Rev. Est.**

Ling. Belo Horizonte, v. 1, pág. 239-258, jan/jun. 2013.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma

abordagem crítica. SIGNORINI, Inês; Cavalcanti, Marilda C. (org.). In: **Linguística**

Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-46, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES,

Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo:

Parábola, 2006, p. 67-83.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do

discurso sob perspectiva da análise dialógica de discurso do círculo de

Bakhtin. **Letras, [S. l.]**, n. 40, p. 147–162, 2010. DOI: 10.5902/2176148512149.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149>. Acesso em: 1 ago. 2024.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. O conceito de

valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e

linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194,

jan./abr. 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo:

Planeta do Brasil, 2023.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In:

BAKHTIN. Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável.** São

Carlos: Pedro e João editores, 2017.p. 9-40.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a

questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Trad. Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019a.

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

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz. PICALHO, Antonio Carlos. CUNICO, Leticia. FADEL, Luciane Maria. **Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental**: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, V.17, nº 1, 2022, p.100-113. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/18159>. Acesso em: 1 ago. 2024.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico**: cronotopo e dialogismo. 2001.347f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROHLING, Nívea. **A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014. DOI: 10.26512/les.v15i2.7561. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em: 21 jun. 2024.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 224-274.

SANTOS, Terezinha Oliveira. **“Só agora eu falo alto”**: reflexões acerca de “raça”, linguagem e gênero na formação docente em EJA. 2010. 142f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, Ana Célia. **Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro Comunicação e Expressão de 1º grau, nível I**. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (dissertação de mestrado), 1986.

SILVA, Ana Célia. **As transformações da representação social do negro e seus determinantes**. Salvador: FAGED/UFBA. Tese de doutorado, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. 2005. 246 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Priscila Elisabete. O Conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: In: MÜLLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço (Org.), **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, p. 19-31, 2017.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)**. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop**. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Maria da Conceição Castro. **Português básico: 8ª série, 1º grau**. São Paulo: Saraiva, 1984.

TRINCONI, Ana Maria; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris essencial: Português: 9º ano**. São Paulo: Ática, 2022.

VOLÓCHINOV, Nikolaevich Valentin (Do Círculo de Bakhtin). **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.