

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLin)**

FRANCISCO DE ASSIS BRITO BENEVIDES

**O SENTIDO DA PALAVRA ÍNDIO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2019**

FRANCISCO DE ASSIS BRITO BENEVIDES

**O SENTIDO DA PALAVRA ÍNDIO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Discurso

Orientador: Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2019

B413s	<p>Benevides, Francisco de Assis Brito.</p> <p>O sentido da palavra índio nos livros didáticos do ensino fundamental. / Francisco de Assis Brito Benevides; orientador Adilson Ventura da Silva -- Vitória da Conquista, 2019. 143f.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, Vitória da Conquista, 2019. Inclui referência F. 141 – 143.</p> <p>1. Livro didático – Sentido da palavra índio. 2. Semântica do acontecimento. 3. Estereótipo. 4. Memoráveis. I. Silva, Adilson Ventura (orientador). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Linguística. T. III.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 469.2</p>
-------	--

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: The Meaning of the Word Indigenous in the Textbooks of Elementary School.

Palavras-chave em inglês: Indigenous. Stereotypes. Textbook. Meaning and Event. Memorables.

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Mestre em Linguística.

Banca examinadora: Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva (Presidente-Orientador); Prof. Dr. Jorge Viana Santos (UESB); Profª. Dra. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira (UFMT).

Data da defesa: 27 de agosto de 2019.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

FRANCISCO DE ASSIS BRITO BENEVIDES

**O SENTIDO DA PALAVRA ÍNDIO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção de título de Mestre em Linguística.

Data da Aprovação: 27 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

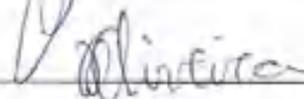
Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva
(Presidente)
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Jorge Viana Santos
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Rosimar Regina Rodrigues de
Oliveira
Instituição: UEMS

Ass.: 

À minha amada esposa Elisângela por sua paciência e apoio em toda essa jornada. Seus incentivos me fortaleceram! Em suas mãos, sempre um amparo caloroso... te amo...

*Só quem atravessou desertos saberá chorar em frente ao mar....
(Jorge Vercilo)*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao meu Grandioso Deus, que me conferiu o dom da vida e a saúde física e mental para concluir este trabalho.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

À Capes: “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

Ao professor Dr. Adilson Ventura da Silva, meu orientador, por ter de bom grado aceitado este desafio comigo. Muito obrigado, professor! Quero agradecer-lhe de coração. Suas palavras me transmitiram tranquilidade, confiança e segurança durante o percurso deste trabalho, principalmente nos momentos mais angustiantes. Sua forma de conduzir as orientações me ajudaram a suplantar obstáculos que nem eu mesmo imaginava ser capaz de transpor. Agradeço mais uma vez, de coração, por tudo!

À professora Dr^a Marcia Helena. Estimo-lhe muito professora! Sou grato por todo seu apoio e por tudo que fez por mim.

Aos professores Dr^a Gerenice e Dr. Jorge Viana pelas suas valorosas contribuições para a melhoria e aprimoramento deste trabalho. Sou imensamente grato a vocês, professores!

À professora Dr^a Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira da UEMS, que se dispôs a participar da Banca Final de Defesa. Imensamente grato!

Aos Professores do PPGlin, que me proporcionaram grande aprendizado!!

À palavra amiga e ao companheirismo dos meus colegas de mestrado, que buscaram sempre me incentivar; em especial, a Lécio, Maura, Jaqueline e Geisa.

À minha cachorrinha Meggy (risos), que aplacava minhas angústias nos momentos estressantes com suas brincadeiras. Ela virava madrugadas ao meu lado, fazendo-me companhia.

RESUMO

Esta pesquisa, com base teórica a Semântica do Acontecimento, contribuições da Antropologia e das Ciências Sociais, buscou analisar os sentidos da palavra índio encontrados em documentos oficiais que norteiam as práticas de ensino-aprendizagem e leis que orientam a seleção dos Livros Didáticos do Ensino Fundamental. Para composição do nosso *corpus*, selecionamos e analisamos trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (PCNEF), Decreto 9.099/2017 e Guia Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (GNLD) e de três Livros Didáticos mais adotados por escolas públicas, tendo como base o relatório do PNL 2017. Com relação ao índio brasileiro, ao longo da nossa história, essa matriz foi a primeira a sofrer ataques e extermínios em prol do chamado processo “civilizatório” no Brasil. Destarte, o extermínio do índio por muito tempo foi visto como algo necessário ao avanço do progresso. Como profissional da educação, esse pesquisador em sua prática pedagógica, percebeu que as abordagens de conteúdo culturais indígenas além de serem exíguas no material didático, ainda aparentavam retratar o índio sob uma perspectiva primitiva. Deste modo, emerge nossa pergunta inicial: Quais os sentidos da palavra índio são constituídas nos documentos oficiais e nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental? Sendo assim, nossa hipótese de nossa pesquisa é que os textos encontrados nos documentos oficiais e Livros Didáticos constituintes de nosso corpus, podem demonstrar, tanto lugar social defensor do respeito à diversidade, quanto aqueles reiteradores do preconceito para com o índio. Como essa pesquisa está filiada à Semântica do Acontecimento, proposta por Eduardo Guimarães (2002), que entende que os sentidos se constituem no acontecimento do dizer. Durante nosso percurso metodológico de análise desse trabalho consideramos os procedimentos enunciativos de produção de sentido – a reescrituração e a articulação, a construção de um DSD (Domínio Semântico de Determinação) e a temporalidade, levando em consideração excertos que faziam referência ao índio e à diversidade cultural.

PALAVRAS-CHAVE

Índio. Estereótipos. Livro didático. Sentido. Acontecimento. Memoráveis.

ABSTRACT

This research is based on the Semantic of Event with contributions of Anthropology and Social Sciences, aiming at analyze the meanings of the word, indigenous, found in official guiding laws of teaching/learning practices, documents wich guide the selection of textbooks, and Elementary School Textbooks. For the composition of our *corpus*, we have selected excerpts from the National Curriculum Guidelines for Elementary School, the National Curriculum Parameters for Elementary School of Portuguese Language, the Federal Law n° 9.099/2017, the National Guide to the Portuguese Language Textbook and three textbooks most adopted by public schools, according to the PNLD 2017 report. Throughout the history, the indian was the first to suffer attacks in favor of the so-called “civilizing process” in Brazil. Thus, the extermination of the indigenous has long been seen as necessary for the advancement of progress. As a professional of education, this researcher on his pedagogical practice realized that the indigenous cultural content approaches in textbooks, besides being limited in the textbooks material, they portray the indigenous from a primitive perspective. Therefore, our reasearch starting question is: What are the meanings of the word indigenous constituted in the official documents and textbooks on Elementary School? Our hypothesis on is that the texts found in the official documents of education and textbooks can demonstrate either social place defending respect for diversity or prejudice against the indigenous. As this research is affiliated to the Semantics of Event, proposed by Eduardo Guimarães (2002), who understands that the senses constitute the event of saying, the methodological path adopted here considered the enunciative procedures of meaning production - rewriting and articulation -, the construction of a DSD (Semantic Domain of Determination), temporality and, in this case excerpts that refer to the indigenous and cultural diversity.

KEY WORDS

Indigenous. Stereotypes. Textbook. Meaning and Event. Memorables.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recorte 17.....	88
Figura 2 – Recorte 18.....	91
Figura 3 – Recorte 19.....	94
Figura 4 – Recorte 20.....	98
Figura 5 – Transcrição do Excerto Recorte 20.....	99
Figura 6 – Recorte 21(a).....	112
Figura 7 – Recorte 21(b).....	112
Figura 8 – Transcrição do Excerto Recorte 21(a).....	114
Figura 9 – Transcrição do Excerto Recorte 21(b).....	115
Figura 10 – Recorte 22.....	124
Figura 11 – Transcrição do Excerto Recorte 22.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo 01: Laços entre unidades que integram o texto.....	36
Quadro 2 – Exemplo 02: Espaço de Enunciação.....	39
Quadro 3 – DSD do Excerto Exemplo 02.....	45
Quadro 4 – Delimitação do corpus.....	54
Quadro 5 – Recorte 01.....	57
Quadro 6 – DSD Recorte 01.....	58
Quadro 7 – Recorte 02.....	59
Quadro 8 – DSD Recorte 02 (A).....	59
Quadro 9 – DSD Recorte 02 (B).....	59
Quadro 10 – Recorte 03.....	61
Quadro 11 – DSD Recorte.....	62
Quadro 12 – Recorte 04.....	63
Quadro 13 – DSD Recorte 04.....	64
Quadro 14 – Recorte 05.....	65
Quadro 15 – DSD Recorte 05.....	66
Quadro 16 – Recorte 06.....	68
Quadro 17 – DSD Recorte 06.....	68
Quadro 18 - Recorte 07.....	70
Quadro 19 – DSD Recorte 07.....	71
Quadro 20 – Recorte 08.....	72
Quadro 21 – DSD Recorte 08.....	73
Quadro 22 – Recorte 09.....	74
Quadro 23 – DSD Recorte 09.....	74
Quadro 24 – Recorte 10.....	75
Quadro 25 – DSD Recorte 10.....	76
Quadro 26 – Recorte 11.....	77
Quadro 27 – DSD Recorte 11.....	77
Quadro 28 – Recorte 12.....	78
Quadro 29 – DSD Recorte 12.....	78
Quadro 30 – Recorte 13.....	79
Quadro 31 – DSD Recorte 13.....	80
Quadro 32 – Recorte 14.....	81

Quadro 33 – DSD Recorte 14.....	81
Quadro 34 – Recorte 15.....	82
Quadro 35 – DSD Recorte 15.....	83
Quadro 36 – Recorte 16.....	85
Quadro 37 – DSD (a) Recorte 16.....	85
Quadro 38 – DSD (b) Recorte 16.....	86
Quadro 39 – DSD Recorte 17.....	90
Quadro 40 – DSD Recorte 18.....	93
Quadro 41 – DSD Recorte 19.....	96
Quadro 42 – DSD Recorte 20(a).....	101
Quadro 43 – DSD R20(b).....	103
Quadro 44 – DSD Recorte 20 (c).....	105
Quadro 45 – DSD Recorte 20(d).....	107
Quadro 46 – DSD Recorte 20(e).....	109
Quadro 47 – DSD Recorte 21(a).....	118
Quadro 48 – DSD Recorte 21(b).....	122
Quadro 49 – DSD Recorte 23(a).....	130
Quadro 50 – DSD Recorte 22(b).....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART	Artigo
CFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
DSD	Domínio Semântico de Determinação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GNLD	Guia Nacional do Livro Didático
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
REC	Recorte
SPI	Serviço Nacional de Proteção ao Índio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 PERCURSO HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DA PALAVRA ÍNDIO.....	22
2.1 O Índio: Entre a Ingenuidade e a Selvageria.....	22
2.2 Pressupostos Teóricos e Procedimentos de Análise.....	34
3 INSTRUMENTOS NORMATIVOS EDUCACIONAIS, O LIVRO DIDÁTICO E PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS.....	48
3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais.....	48
3.2 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Guia Nacional do Livro Didático (GNLD).....	50
3.3 Livro Didático: Ainda protagonista no espaço escolar brasileiro.....	52
3.4 Procedimentos Metodológicos.....	53
4 ANÁLISE DAS LEIS E NORMAS EDUCACIONAIS E LIVROS DIDÁTICOS.....	56
4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF).....	56
4.1.1 <i>Excertos Selecionados DCNEF</i>	56
4.1.2 <i>Discussões</i>	57
4.1.3 <i>Discussões</i>	59
4.1.4 <i>Discussões</i>	61
4.1.5 <i>Discussões</i>	63
4.1.6 <i>Discussões</i>	65
4.1.7 <i>Discussões</i>	68
4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa das Séries Finais (PCNEF).....	70
4.2.1 <i>Excertos Selecionados dos PCNEF</i>	70
4.2.2 <i>Discussões</i>	71
4.2.3 <i>Discussões</i>	72
4.2.4 <i>Discussões</i>	74
4.2.5 <i>Discussões</i>	75
4.2.6 <i>Discussões</i>	77
4.2.7 <i>Discussões</i>	78
4.3 Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático – PNLD 2017 (Decreto 9.099/2017).....	79
4.3.1 <i>Excertos Selecionados do PNLD 2017 (Decreto 9.099/2017)</i>	79

<i>4.3.2 Discussões</i>	80
<i>4.3.3 Discussões</i>	81
<i>4.3.4 Discussões</i>	82
4.4 Guia Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa 2017, anos finais do Ensino Fundamental (GNLD 2017)	84
<i>4.4.1 Excertos Selecionados do GNLD 2017</i>	84
<i>4.4.2 Discussões</i>	85
4.5 Livros Didáticos de Língua Portuguesa das Séries Finais do Ensino Fundamental (9º ano)	88
<i>4.5.1 Livro Didático: “Português Linguagens”</i>	88
4.5.1.1 Textos selecionados.....	88
4.5.1.2 Discussões.....	89
4.5.1.3 Discussões.....	92
4.5.1.4 Discussões.....	95
<i>4.5.2 Livro Didático: “Singular e Plural-Leitura, Produção e Estudos de Linguagem”</i>	97
4.5.2.1 Textos Selecionados.....	97
4.5.2.2 Discussões.....	100
<i>4.5.3 Livro Didático “Para Viver Juntos Português”</i>	111
4.5.3.1 Textos Selecionados.....	111
4.5.3.2 Discussões.....	115
4.5.3.3 Discussões.....	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO

“Todos sofremos coisas aqui que a mente humana não consegue imaginar.”

(Frase encontrada no campo de concentração de Auschwitz atribuída a Marcel Nadjari, judeu, vítima do holocausto)

Os bramidos das vítimas do holocausto ainda ecoam. As atrocidades cometidas contra as minorias étnicas durante a Segunda Guerra Mundial persistem em reverberar. As feridas profundas na história moderna da humanidade custam a cicatrizar. Tais barbáries, infligidas durante o holocausto contra povos e etnias consideradas “inferiores” aos olhos de seus algozes, tiveram como centelha inicial a não aceitação do “diferente”, bem como da negação ao direito de dignidade humana a estes.

Sendo assim, no intuito de impedir que tais injustiças se repetissem no limiar do pós-guerra, mais precisamente em meados do século XX, países membros das Organizações das Nações Unidas (ONU) promulgaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); um documento fruto de uma resolução mundial que, em seu inteiro teor, aspirava à construção da paz e igualdade de direitos, em extensão a todos os povos em qualquer lugar, sem distinção de raça, cor, sexo ou etnia. O preâmbulo do documento universal instava aos Estados-Membros, incluindo o Brasil, que aderiu a esse tratado, a terem por ideal comum a implementação das garantias fundamentais dos direitos humanos, por meio de instrumentos legais circunscritos aos territórios sob suas respectivas jurisdições. Dentre essas garantias fundamentais, a educação se sobressai, adquirindo papel extremamente relevante no processo de transformação social.

O exórdio deste tratado universal conclama os Estados-Membros a empreenderem esforços por meio do “[...] ensino e da educação [...]” para a promoção dos direitos humanos universais e a garantia das liberdades individuais e coletivas a “todos os povos e todas as nações”, raças, crenças e etnias (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948, p. 4-5).

A DUDH inspirou inúmeros Estados, em especial as democracias recentes, na criação de seus respectivos arcabouços legais, o que inclui a Constituição Federal do Brasil, promulgada no ano de 1988 e inspirada no tratado global, que afirma em seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei e sem distinção de qualquer natureza garantindo-se [...] à liberdade, à igualdade [...]”. Desse modo, balizada pela DUDH, a carta magna brasileira, no seu artigo 205, também ratifica o papel da educação como meio de “desenvolvimento da pessoa” e “seu preparo para o exercício da cidadania”.

Partindo desse princípio, o Estado brasileiro estabeleceu um arcabouço legal que visava à implementação de políticas públicas para educação, com vistas a assegurar uma educação que garanta, dentre outros princípios, o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, o “respeito à liberdade, o “apreço à tolerância” e a “consideração com a diversidade étnico-racial”; conforme o artigo 3º da Lei diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) promulgada no ano de 1996. Lei esta que deriva de princípios elencados também na Constituição Federal Brasileira. A LDB serviu de base para outros instrumentos normativos vigentes, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse aparato legal deveria, em tese, ser norteador de toda a prática educacional e, subsequentemente, influenciar na elaboração e escolha do material didático destinado ao ensino/aprendizagem para uso em sala de aula, em especial o Livro Didático, considerando sua ampla distribuição em âmbito nacional.

Os princípios de “respeito à liberdade”, “apreço à tolerância” e “consideração com a diversidade étnico-racial”, citados na LDB, são de fato significativos, dada a composição multiétnica e pluricultural da sociedade brasileira oriunda das matrizes indígena, africana e europeia.

Destarte, no Brasil, historicamente, o processo de composição multiétnica e pluricultural não se desdobrou de modo harmonioso, pois essas relações foram marcadas por desigualdades que crivaram marcas na construção social brasileira. A configuração da desigualdade nas relações sociais se deu inicialmente pela hegemonia dos portugueses de matriz étnica europeia que, por propósitos mercantilistas, ao chegarem às terras que hoje correspondem ao território brasileiro, exploraram inicialmente o indígena, matriz étnica autóctone, como mão de obra na extração do pau-brasil, promovendo o extermínio em massa daqueles que resistiam e, por fim, tomando posse das suas terras.

Com relação ao índio brasileiro, ao longo da nossa história, essa matriz foi a primeira a sofrer ataques e extermínios em prol do chamado processo “civilizatório” no Brasil. Em suas pesquisas histórico-antropológicas, Ribeiro (2017, p. 127-128) afirma que “[...] o extermínio dos índios era não só praticado, mas defendido, e reclamado como o remédio indispensável à segurança dos que construía uma civilização no interior do Brasil”. O extermínio do índio por muito tempo foi visto como algo necessário ao avanço do progresso.

A partir da expansão territorial e da mudança da base de produção para a exploração agrícola nas áreas ocupadas, há o surgimento de uma demanda maior de mão de obra. Nesse momento histórico, é posta em cena outra matriz constituinte do espectro social brasileiro, o negro, que fora também subjugado a trabalhos forçados mediante regime de escravidão, assim

como o índio, por séculos. No curso da história, a matriz hegemônica portuguesa explorou e manteve as demais minorias étnicas fora do seu projeto de Estado.

No caso do índio, os primeiros contatos com os portugueses evoluíram de um estranhamento cultural inicial, de ambas as partes, para uma aparente relação amistosa, que se consolida por meio da oferta de presentes, por parte dos portugueses, retribuída pela prática do cunhadismo, pela oferta de mão de obra no transporte do pau-brasil e, posteriormente, nas lavouras, por parte dos índios. Em suma, um acordo bilateral de cooperação mútua.

Contudo, quando a necessidade de mão de obra indígena se tornou grande demais, os portugueses desconsideraram a “aliança inicial” e empreendem guerras para captura de escravos nativos. O apresamento do índio foi instituído legalmente por meio de carta régia, publicada no ano de 1570, e implementado por meio das chamadas guerras justas - batalhas sangrentas que resultavam no aprisionamento de índios, que eram trazidos cativos para serem vendidos como escravos. A lei das “guerras justas” autorizou a caça ao índio, legitimando ao nativo um tratamento análogo àquele conferido aos animais, em que deveriam ser raptados e postos ao serviço do branco português (RIBEIRO, 1995, p. 99). Assim, a força de trabalho indígena impulsionou o mercantilismo lusitano a partir do século XVI até meados do Século XVII, quando a escravidão negra viria a sobrepô-la.

Nos séculos seguintes, XVIII e XIX, com a descoberta de metais preciosos, a atenção dos exploradores se volta à exploração mineral, o que resulta num novo afluxo migratório, uma nova leva de portugueses que se deslocam para o Brasil, resultando no aumento demográfico, fazendo surgir vilas e cidades. A expansão do espaço de povoamento e a busca de novas áreas para exploração mineral, especialmente nas regiões interioranas do país, tem com resultado novos embates com populações indígenas já acudadas e que eram, muitas vezes, dizimadas ou levadas para aldeamentos instituídos pelo governo, sob a responsabilidade de entidade confessional católica, que tanto tutelava quanto se responsabilizava pela conversão dos nativos. Desse modo, as leis imperiais ratificam as “guerras justas”, a escravização dos índios e esbulho de terras anteriormente ocupadas por nações indígenas.

Ainda no século XIX, a política de governo em relação ao índio continua marcada pela captura, remoção e aprisionamento de etnias em áreas sob o controle governamental. Apenas no século XX, período pós implantação do regime governamental denominado “República Velha”, é instituído o primeiro documento legal com vistas à causa de proteção ao índio. Surge então, no ano de 1910, o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que, posteriormente, no ano de 1967, já durante o regime militar, é substituído por meio de um decreto pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Entretanto, embora houvesse avanço nas políticas de proteção ao índio, ainda

persistia nessas leis o conceito de tutela e integração deste ao “seio civilizatório”. Principalmente na lei 6.001 de 1973, durante regime militar, que visava transformar o índio em um “trabalhador nacional”.

Apenas com o advento da Constituição Federal de 1988, a matriz indígena tem sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições reconhecidas perante a lei; o que, em tese, assegurar-lhes-iam o direito de ser e viver conforme sua cultura, em suas áreas historicamente ocupadas.

Entretanto, em pleno século XXI, questões envolvendo a afirmação e a garantia dos direitos sociais dos indígenas ainda repercutem e resultam conflitos sangrentos por demarcações de terra, pois as políticas públicas sociais ainda não dão conta de assegurar ao índio sua expressão cultural em sentido pleno, nem lhes garantem o direito de conviver em suas terras.

Percebe-se, desse modo, que o Estado, mesmo imbuído da tarefa de incluir o indígena no seu projeto de nação, de fazê-lo partícipe das suas decisões e torná-lo visível à sociedade, relega-o a uma condição de apagamento na esteira social e, por vezes, restrito às representações estereotipadas construídas nos livros de história ou, por outras, por meio de relatos de conflitos nas disputas por áreas de terra destes contra garimpeiros, grandes latifundiários ou madeireiros, algo comumente veiculados na mídia.

A construção de certos sentidos para o índio na sociedade pode reforçar certos estereótipos a seu respeito, ou até mesmo resultar numa condição que o deixa quase sem representatividade no que tange às leis e documentos oficiais que instrumentalizam a educação no Brasil. Esse aspecto é relevante quando levamos em consideração que os Livros Didáticos são elaborados a partir de diretrizes e normatizações oficiais que orientam a elaboração e escolha deles. O espaço escolar, ambiente de formação cidadã, como esteio principal de circulação do Livro Didático, é diretamente influenciado pelos sentidos constituídos no material didático e, conseqüentemente, o estudante, na sua vivência escolar, pode ser tomado por tais sentidos que poderão contribuir para a construção de parâmetros éticos de comportamento.

Dessa forma, neste trabalho, propomos compreender a constituição de sentidos da palavra índio nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa das Séries Finais, no Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017 (PNLD 2017), no Guia Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa 2017 e em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Conforme já mencionamos anteriormente, os documentos educacionais norteiam as políticas de

ensino-aprendizagem e influem diretamente na constituição dos sentidos da palavra índio nos Livros Didáticos adotados e utilizados nas escolas públicas do país. Desse modo, nossa proposta consiste em verificar os sentidos constituídos nos documentos paralelamente àqueles dos livros didáticos.

Entendemos que a educação, assim como prefigurada na DUDH e estabelecida legalmente como política de Estado no Brasil, deve prestar-se ao papel formador de cidadãos promotores da igualdade e tolerância para com as diversidades étnicas e culturais, combatendo toda forma de preconceito e discriminação. Isso nos faz refletir acerca da macropolítica educacional do Estado Brasileiro e, conseqüentemente, no papel do Livro Didático como instrumento pedagógico e sua interveniência no processo de formação do cidadão.

Sendo assim, compreendermos que a constituição dos sentidos da palavra índio no Livro Didático nos possibilitará perceber se a reiteração de estereótipos e a propagação de preconceitos se fazem ou não presentes em textos utilizados nesse instrumento pedagógico.

Especialmente no caso da materialidade significativa de nossa pesquisa, ensejou-se as seguintes perguntas: i) Quais sentidos da palavra índio são constituídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental das Series Finais?; ii) Quais sentidos da palavra índio são constituídos no Decreto 9.099/2017 e no Guia Nacional do Livro Didático 2017? iii) Quais sentidos possuem a palavra índio no Livro Didático de Língua Portuguesa destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental? iv) Esses sentidos podem construir uma imagem preconceituosa do índio?

Sendo assim, a hipótese de nossa pesquisa é que os textos encontrados nos documentos oficiais (DCNEF, PCNEF, Decreto 9.099/2017, GNLD 2017 e Livros Didáticos de Português do 9º ano do Ensino Fundamental), constituintes de nosso corpus, podem demonstrar tanto lugares sociais defensores do respeito à diversidade, quanto aqueles reiteradores do preconceito para com o índio.

Temos como objetivo geral compreender como são constituídos os sentidos da palavra índio no espaço escolar, especificamente nos documentos oficiais DCNEF, PCNEF, Decreto 9.099/2017 e GNLD 2017, que regem o ensino aprendizagem e a escolha de livros didáticos de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental e Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano. Para atingir nosso objetivo geral, traçamos como objetivos específicos: a) Analisar as leis que normatizam o Ensino Fundamental, especificamente as DCNEF e PCNEF de Língua Portuguesa nos Ciclos Finais do Ensino Fundamental e normas que tratam dos critérios de seleção dos livros didáticos, o Decreto 9.099/2017 e GNLD 2017, tendo como recorte, especificamente, trechos que afirmam a promoção da diversidade étnica ou que

mencionem o índio; b) Analisar, nos Livros Didáticos, textos que trazem abordagens e representações sobre o índio.

Para atingir nossos objetivos, situamo-nos no campo teórico da Semântica do Acontecimento (SA) com contribuições da Antropologia e das Ciências Sociais, de modo que possamos analisar nosso corpus, compreender a constituição dos sentidos da palavra índio e se esses sentidos podem reiterar ou não preconceitos para com o indígena. Para desenvolvimento da temática proposta, essa dissertação fora subdivida em quatro seções que doravante apresentaremos.

A primeira seção se subdivide em duas subseções, sendo que, na primeira, apresentamos um breve histórico sobre o índio brasileiro, considerando como se estabeleceram sua relação com os exploradores e o surgimento das primeiras políticas governamentais de proteção ao indígena no Brasil. As considerações sócio-históricas feitas nessa subseção serão baseadas em trechos das seguintes obras: *A Questão dos Índios no Brasil* de von Ihering, *A Viagem das Ideias* de Renan Freitas Pinto, *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* de Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos, *Índios no Brasil: História Direitos e Cidadania*, de Manuela Carneiro da Cunha, *O Brasil de Montaigne* de Frank Lestringant e *Os Índios e a Civilização*, de Darcy Ribeiro. Na segunda subseção, trataremos acerca dos pressupostos teóricos e procedimentos de análise balizadores deste trabalho. Levando em consideração a filiação teórica desta pesquisa, a Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002), serão apresentadas noções de sentido, acontecimento, temporalidade, político, procedimentos enunciativos de produção de sentido (reescrituração e articulação) e a construção de um Domínio Semântico de Determinação (DSD), de caráter exemplificativo, demonstrando o funcionamento dos sentidos da palavra de índio em um registro histórico retirado da obra *Índios no Brasil: História, Direitos e Cidadania* de Manuela Carneiro da Cunha.

Na segunda seção, abordamos os documentos legais que norteiam a política educacional brasileira, estabelecendo como recorte as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa das Séries Finais, o Decreto 9.099 de 18 de Julho de 2017 (PNLD 2017) e o Guia Nacional do Livro Didático 2017 de Língua Portuguesa, que estabelecem critérios para seleção das coleções e prescreve orientações específicas quanto ao conteúdo do Livro Didático destinado às escolas públicas brasileiras do Ensino Fundamental. Ainda nessa seção, abordamos, em subtópicos específicos, algumas discussões sobre o papel do Livro Didático no espaço escolar brasileiro e suas implicações na prática de ensino-aprendizagem. No final dessa seção, em subseção específica, consideramos os aspectos metodológicos desta pesquisa, por

meio de uma breve apresentação de como construímos o nosso corpus, descrição dos materiais, métodos empregados e considerações acerca dos critérios utilizados na escolha dos excertos eventualmente submetidos à análise.

Na terceira seção, apresentamos as análises dos textos recortados dos documentos legais que norteiam a política educacional brasileira que versam sobre a diversidade étnica, Livros Didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental, especificamente aqueles que trazem alguma referência ou abordagem sobre índio. São eles: i) Português Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Editora Saraiva); ii) Singular e Plural- Leitura Produção e Estudos de Linguagem (Editora Moderna), dos autores Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart; iii) Viver Juntos Português, dos autores Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto, (Editora SM). Após os resultados das análises obtidas nos recortes que compõem nosso corpus de pesquisa, normas legais e Livros Didáticos, pretendemos chegar a conclusões que nos levem a compreender os sentidos da palavra índio constituídos nos três Livros Didáticos previamente escolhidos para o presente estudo.

Na quarta e última seção, de caráter sinóptico, apresentamos as considerações finais desta pesquisa, que possibilitarão responder aos questionamentos investigativos iniciais e que, eventualmente, poderão convalidar, ou não, as hipóteses iniciais propostas. Além disso, pretendemos, nessa seção, apontar eventuais diretrizes de estudos que poderão se desdobrar a partir das conclusões então obtidas.

2 PERCURSO HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DA PALAVRA ÍNDIO

Nesta seção, abordaremos aspectos históricos sobre o índio brasileiro e apresentaremos o aporte teórico utilizado nas análises. Com base em registros históricos, na primeira subseção, trataremos inicialmente dos aspectos sócio culturais que envolveram as relações entre índios e colonizadores no decorrer dos séculos no Brasil e suas implicações para a construção do sentido da palavra índio. Na segunda subseção, com base nos pressupostos teóricos da Semântica do Acontecimento, proposta por Eduardo Guimarães, abordaremos os conceitos centrais para essa teoria, tais como texto, enunciado, político, espaço de enunciação, cena enunciativa, temporalidade, articulação, reescrituração e Domínio Semântico de Determinação.

2.1 O Índio: Entre a Ingenuidade e a Selvageria

Apresentaremos, nesta subseção, um breve histórico sobre como se estabeleceram as relações entre o índio brasileiro e o colonizador europeu. Durante nossas considerações, recorreremos a trechos de relatos históricos apresentados nas obras: *A Questão dos Índios no Brasil* de von Ihering, *A Viagem das Ideias* de Renan Freitas Pinto, *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* de Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos, *Índios no Brasil: História Direitos e Cidadania*, de Manuela Carneiro da Cunha, *O Brasil de Montaigne* de Frank Lestringant e *Os Índios e a Civilização*, de Darcy Ribeiro. Vale ressaltar que os relatos retirados dessas obras compreendem cartas, relatos de navegadores, cientistas e pensadores, que fazem referência ao índio, e trechos de documentos legais que constituíram a política indigenista do Estado Brasileiro.

Inicialmente, abordaremos trechos dos dois primeiros registros históricos - cartas datadas do período inicial da colonização do Brasil -, que apresentam duas visões sobre o índio, feitas pelos dois primeiros navegantes exploradores que estiveram nas terras brasileiras e tiveram contato com os índios. A primeira, trata-se da carta de Pero Vaz de Caminha e, a segunda, escrita por Américo Vesúpcio, nas quais os navegadores fazem uma descrição dos habitantes encontrados nas novas terras, porém por meio de concepções distintas. Em seguida, abordaremos os demais registros históricos que também apresentam visões divergentes sobre o índio.

O primeiro registro atribuído aos portugueses, “A Carta de Caminha”, descreve as primeiras impressões acerca dos habitantes das “novas terras descobertas”. É datado de 22 de abril à 10 de maio de 1500 e descrevem os índios como homens pardos, todos nus, sem nenhuma coisa que lhes cobrisse suas vergonhas, traziam arcos nas mãos e suas setas (CAMINHA [1500] *apud* CUNHA, 2012, p. 363). Aos olhos dos portugueses, não restavam dúvidas de que se tratavam de seres humanos. Entretanto, segundo Caminha, não demonstravam preocupação alguma “[...] de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto[...]”. A afirmação de Caminha demonstra sua estranheza diante do fato de aqueles homens se sentirem tão à vontade em se apresentarem despidos. Isso levou o navegador à conclusão inicial de que se tratava de pessoas “inocentes” ou “ingênuas”. A ideia de “povo inocente” se reforçava ao passo que os recém-chegados estreitavam relações com os primeiros ocupantes da terra. Essa concepção, índio como

inocente, logo levaria os portugueses a concluir que seriam um povo de fácil manipulação ou persuasão, pois para os recém-chegados, tratava-se de uma

[...] gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença. E portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa. Portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da sua salvação. E prazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim. Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens (CAMINHA [1500] *apud* CUNHA, 2012, p. 365).

No relato acima, podemos perceber também outra constatação preliminar que os portugueses tiveram sobre os índios. Sob a ótica lusitana, o fato de serem inocentes, e presumirem que não possuíam crença, fizeram-nos arrazoar que, caso conseguissem compreender o seu idioma ou se fizessem ser compreendidos pelos índios, poderiam facilmente persuadi-los a se tornarem cristãos. Os relatos acerca dos habitantes do “Novo Mundo” foram enviados ao rei pelos navegadores e retransmitidos ao Vaticano, que logo percebeu a possibilidade de arrebanhar aquelas “almas perdidas”. Sendo assim, no ano de 1537, Paulo III emite a *Bula Veritas Ipsa*, afirmando que os índios: “[...] eram humanos, portanto ... passíveis de serem tornados iguais. Tinham alma, portanto... era obrigação dos reis cristãos batizá-los[...].” (CUNHA, 2012, p. 365). Em contrapartida, segundo Cunha (2012), a bula, que afirmava a humanidade dos índios, serviria mais para reivindicar a jurisdição da Igreja sobre suas almas e granjear uma parcela territorial do globo que para dissipar qualquer dúvida quanto ao caráter humano dos habitantes ou até mesmo estabelecer igualdade no usufruto de direitos em relação ao homem europeu. Desse modo, segundo a pesquisadora, a declaração da *Bula Veritas Ipsa*, em tese, supunha conceder a todos (indígenas) um patamar de igualdade em relação ao europeu, mas que, ao mesmo tempo, abria espaço para o subjugo daqueles à Igreja.

Ainda durante o século XVI, a ideia do indígena como ingênuo ou inocente fora compreendida, principalmente por parte dos religiosos, como uma virtude, ou seja, concluíram que os índios tinham como atributo característico certo tipo de pureza d’alma e despreendimento de bens materiais muitas vezes raro na cultura do homem branco. De tal modo que Jean Léry, missionário francês, em sua visita à França Antártica (área do território brasileiro então

dominada pelos franceses), até mesmo exalta qualidades indígenas, tais como a ausência de propriedade material e de cobiça (1578, p. 125 *apud* CUNHA, 2012, p. 432). Inclusive, ao tecer críticas contra a sociedade europeia, movida pelo lucro e entesouramento, o missionário francês cita o estilo de vida livre de cobiça comum nas comunidades indígenas como um exemplo a ser imitado pelo homem branco. Ainda sob essa mesma visão sobre o índio, Gabriel Soares (*apud* CUNHA, 2012, p. 360), após suas incursões no interior do Brasil, referindo-se ao *modus vivendi* dos Tupinambás, afirma que “Têm estes Tupinambás uma condição muito boa para frades Franciscanos”, sugerindo uma potencial conversão à fé católica. Os relatos anteriores, feitos tanto por Caminha, Léry e Souza Soares, apontam para uma visão do indígena como “bom selvagem” ou “almas” a serem resgatadas, dada suas virtudes, tais como a simplicidade e o desapego aos bens materiais.

Entretanto, conforme mencionamos no início desta seção, outros relatos históricos apontam que houve outra perspectiva sobre o índio, que podemos observar no registro histórico de Américo Vespúcio, contido na “Carta a Lourenço de Medici”, datada de 1501; ou seja, um ano após chegada da nau de Pedro Álvares Cabral. Na descrição feita por Vespúcio, por meio de sua carta, afirma:

Essas pessoas andam nuas, são bonitas e têm uma cor de pele acastanhada, sendo bem construídas de corpo. Cabeças, pescoços, braços, vergonhas e pés, tanto de homens quanto de mulheres, são enfeitados com penas. Os homens têm também no rosto e no peito muitas pedras preciosas. Ninguém é possuidor de coisa alguma, pois a propriedade é de todos. Os homens tomam por mulher a que mais lhes agrade, podendo ser sua mãe, irmã ou amiga, já fazem distinção. Guerreiam entre si e devoram uns aos outros, inclusive os que matam em combate, cujos corpos penduram para assar sobre fogueiras. Vivem 150 anos. E não possuem governo (VESPÚCIO, 1501 *apud* CUNHA, 2012, p. 387).

Guardadas algumas semelhanças com a Carta de Caminha, que a título de exemplo também identificou os habitantes nus como “pessoas”, o relato acima, em contrapartida, traz a lume uma concepção diferente daquela de Pero Vaz, cuja descrição retratava uma gente ingênua que precisava ter suas “almas” resgatadas daquela condição por meio da conversão pela fé. Por outro lado, a descrição atribuída ao povo indígena, feita por Vespúcio, representa comportamentos que distanciam daquilo que os europeus entendiam por ingenuidade ou pureza. Por exemplo, dentre outros fatores, o fato de o índio, na visão de Vespúcio, não levar em conta o seu próprio grau de parentesco ao escolher suas parceiras sugeria em termos de procriação que se acasalavam como animais, além de guerrear entre si e praticar o canibalismo, o que prefiguram comportamentos não virtuosos. As características apresentadas pelo relato de

Vespúcio descrevem um povo “animalescos” ou “selvagens”, com relações de convivência estranhas aos padrões vistos no continente europeu e que, inclusive, permitia-se, conforme o registro mencionado previamente, relações incestuosas.

Na segunda expedição enviada ao Brasil, à serviço de Dom Manoel Rei de Portugal, Vespúcio conta ainda que passou vinte e sete dias comendo e dormindo entre os “animais racionais” da Nova Terra, referência que faz ao índio, o que reitera atributos animalescos. Assim como Caminha, Vespúcio também relata que o povo (indígena) não “[...] têm lei nem fé nenhuma, vive segundo natureza[...]”, “[...] não tem rei[...]”. Entretanto, o registro de Vespúcio se diferencia da descrição feita pelo escritor da primeira Carta, quando diz que “[...] não obedecem a ninguém [...]” (VESPÚCIO, 1502 *apud* BASTOS; STEPHANOU, 2005, p. 37). Ao passo que Caminha, em seu primeiro registro, leva a conhecimento do Rei o potencial de conversão daquele povo, dada sua inocência e amistosidade, Vespúcio, em contrapartida, através de seu relato, parece desencorajar uma possível tentativa de conversão daquele povo ao retratá-los como “selvagens”, que vivem em uma sociedade caótica, desprovida de leis ou regras, pois ninguém obedecia a nada. Essa visão sobre o índio, descrito como animal selvagem, foi disseminada também por outros viajantes e sedimentada tanto no imaginário do europeu, que retornou para o “Velho Mundo”, quanto nas concepções daqueles que se fixaram nas novas terras. Esse pensamento foi tão disseminado que a expressão “nem lei, nem fé, nem rei” é posteriormente utilizada, naquele mesmo século, por outros navegadores ao referirem-se ao índio.

A composição social indígena, tão diferente daquilo que o europeu conhecia, causou-lhes estranheza, levando-os a pensar que os índios viviam em uma sociedade desordenada, sem leis, crenças e governos. Desse modo, os colonizadores tentam justificar aquela condição social do índio ao afirmar que lhes faltam

[...] três letras das do abc, que são f, l, r grande ou dobrado, coisa muito para se notar; porque, se não têm f, é porque não têm fé em nenhuma coisa que adorem; nem nascidos entre os cristãos e doutrinados pelos padres da Companhia têm fé em Deus Nosso Senhor, nem têm verdade, nem lealdade e nenhuma pessoa que lhes faça bem. E se não têm l na sua pronúnciação, é porque não têm lei alguma que guardar, nem preceitos para se governarem; e cada um faz lei a seu modo, e ao som da sua vontade; sem haver entre eles leis com que se governem, nem têm leis uns com os outros. E se não têm esta letra r na sua pronúnciação, é porque não têm rei que os reja, e a quem obedeçam, nem obedecem a ninguém, nem ao pai o filho, nem o filho ao pai [sic], e cada um vive ao som da sua vontade; para dizerem Francisco dizem Pancico, para dizerem Lourenço, dizem Rorenço, para dizerem Rodrigo dizem Rodigo; e por este modo pronúnciam todos os vocábulos em que entram essas três letras (SOARES DE SOUZA [1587] 1971, p. 302 *apud* CUNHA, 2012, p. 457).

Além dos registros portugueses, relatos não lusitanos com base em informações recebidas dos navegadores também tentaram descrever o índio brasileiro. Um desses registros prefigura o índio brasileiro com base em narrativas assentadas em cartas de outros navegadores. A exemplo das descrições feitas pelo filósofo Montaigne, que retratam a sociedade indígena como primitiva e inocente.

[...] uma nação [...] na qual não há nenhuma espécie de tráfico; nenhum conhecimento de letras; nenhuma ciência de números; nenhum nome de magistrado, nem de superioridade política; nenhum uso de serviço, de riqueza ou de pobreza; nenhum contrato; nenhuma sucessão; nenhuma partilha; nenhuma ocupação sequer ociosa; nenhuma consideração de parentesco e de povo; nenhum vestuário; nenhuma agricultura; nenhum metal; nenhum uso de vinho ou de trigo. Até as palavras que significam a mentira, a traição, a dissimulação, a avareza, a inveja, a detração, o perdão, inexistem.” (MONTAIGNE, [1580] 1952, p. 234 *apud* LESTRINGANT, 2006, p. 518).

O registro acima, feito por Montaigne, ao passo que, por um lado, discorre acerca de comportamentos que remetem à inocência da sociedade indígena, tais como a inexistência de “mentira”, “traição”, “dissimulação”, “avareza”, “inveja”, “detração” e “nenhum vestuário”, por outro lado, em outro trecho atribuído ao humanista francês, a visão de selvageria, o retrato selvático e de primitividade prevalece em relação àquela imagem de inocência e ingenuidade.

Ainda sobre os índios, Montaigne ([1580] 1952, p. 234 *apud* CUNHA, 2012, p. 705) afirma que

[...]são selvagens, do mesmo modo que chamamos selvagens os frutos que a natureza, por si e pelo seu progresso ordinário, produziu: assim, na verdade, eles são aquilo que nós temos alterado pelo nosso artifício e desviado da ordem comum, que deveríamos chamar propriamente selvagens[...].

Montaigne, neste trecho do seu ensaio, coloca os indígenas sob o mesmo patamar dos “frutos silvestres” da natureza que nascem espontaneamente de modo rústico, ou seja, algo não aprimorado, mal-acabado, tosco. Ainda quanto à origem daquele povo, o trecho diz que esses foram “desviados da ordem comum”, como se a formação do indígena fosse o resultado de um desvio ou erro durante o curso normal da evolução dos seres. Em outras palavras, uma anomalia da natureza.

Conforme vimos nos registros históricos datados do século XVI, apresentados anteriormente, a ideia de índio como selvagem ou inocente era comumente disseminada entre os

européus, tanto em âmbito interno como externo em relação à colônia. O fato de a concepção acerca dos povos indígenas orbitar entre selvagens e inocentes repercutiu, conseqüentemente, no tipo de relação que se estabeleceu entre aqueles e os portugueses. Por exemplo, em períodos iniciais da colonização, os relatos que retratavam os índios como “povo inocente e ingênuo com potencial de se tornar cristão”, visto especialmente no registro de Caminha, já mencionado neste trabalho, atraiu a atenção de missionários religiosos ávidos pela conversão daquelas “almas”.

Em contrapartida, a concepção difundida do índio como “povo selvagem, canibais e violentos”, conforme apresentado previamente nesta seção, por exemplo, por meio dos registros de Vespúcio e de “povo inocente e primitivo”, e por meio do relato de Montaigne difundiram a ideia de que o indígena constituía uma ameaça tanto às vidas dos colonos quanto ao progresso da própria colônia. Essas concepções culminaram em conflitos sangrentos que se acentuavam à medida que a expansão agrícola, por meio do plantio de cana de açúcar, era vetorizada às áreas interioranas ainda inexploradas. O avanço às áreas interioranas, entre meados do século XVI e meados do século XVIII, foi potencializado em decorrência da mudança da matriz econômica da colônia, que migrou da extração do pau-brasil para cultivo agrícola, o que, no primeiro momento, demandou mão de obra indígena, ou seja, aqueles antigos parceiros de escambo (índios) passaram então a ser vistos com mão de obra escrava para a expansão das lavouras de cana de açúcar.

Nesse período, grupos indígenas foram alvo de incursões violentas e, muitas vezes, foram submetidos forçadamente ao jugo exploratório, ou então aldeados compulsoriamente para sua conversão em missões religiosas. Durante esse período, há registros do surgimento de outras denominações utilizadas pelos portugueses para classificar os indígenas. Segundo Cunha (2012, p. 685), os engenhos distinguiram o “gentio” (índio bravo), considerado como o índio insubmisso, do “negro da terra” (índio manso); este último aquele que trabalhava. Podemos perceber que a conotação animalésca ainda persistia, em decorrência da designação “bravos ou mansos”. O índio, designado como “bravo”, seria aquele que resistia ao jugo português e se recusava a sair de suas terras para o trabalho forçado.

Por conseguinte, durante o período que abrange o final século XVIII até meados do século XIX, com o avanço do povoamento e do surgimento das vilas, também foi muito debatida a necessidade ou não de exterminar os índios “bravos”, eliminando-os dos sertões, o que, nesse caso, fora uma solução proposta por alguns colonos, ou então “civilizá-los”, ao tentar incluí-los na sociedade. Essa última alternativa fora aventada por parte de segmentos do governo e da igreja. Ou seja, a solução se dividia entre aplicação de brandura ou emprego da

violência no trato com o indígena (CUNHA, 2012, p. 833). A decisão em optar por uma ou outra solução (branda ou violenta), forçosamente incidiria previamente sobre qual concepção se tinha sobre o índio, ou seja, tratá-los em termos de humanidade ou animalidade. Desse modo, no início do século XIX, surgiram muitos estudos com base em teorias evolucionistas e antropológicas que influenciaram as práticas adotadas e políticas direcionadas ao indígena. A título de exemplo, podemos citar os estudos do antropólogo Blumenbach e dos naturalistas Buffon e Hermann von Ihering. Conforme Cunha (2012, p. 841), o início do século XIX é marcado por um cientificismo que

[...] está preocupado em demarcar claramente os antropoides dos humanos, e a linha de demarcação é sujeita a controvérsias. Blumenbach, um dos fundadores da antropologia física, por exemplo, analisa um crânio de Botocudo e o classifica a meio caminho entre o orangotango e o homem país, a ideia da bestialidade, da fereza, em suma da animalidade dos índios, era comumente expressa [...].

Conforme a citação, por meio de comparações antropológicas, Blumenbach tenta estabelecer uma associação entre o índio e um animal, o orangotango. Comentando ainda sobre a ideia difundida à época, índio como animal, José Bonifácio de Andrade e Silva, naturalista, ministro do regime monárquico brasileiro em 1823, escreveu: “Crê ainda hoje muita parte dos portugueses que o índio só tem figura humana, sem ser capaz de perfectibilidade” (CUNHA, 2012, p. 851). Pode parecer antagônico, entretanto, a despeito da declaração de Bonifácio, nos anos iniciais do Brasil, a nação recém independente ainda carecia de autoafirmação identitária, e, talvez, “[...] até por uma questão de orgulho nacional, a humanidade dos índios era afirmada oficialmente, mas privadamente ou para uso interno no país, a ideia de bestialidade da fereza, em suma da animalidade dos índios, era comumente expressa. [...]” (CUNHA, 2012, p. 850). Inclusive, aqueles que adotavam a ideia do índio como um ser selvagem e primitivo, após a divulgação de pesquisas antropológicas, especialmente influenciadas pelas teorias evolucionistas do final do Século XIX, procuraram sustentar seus argumentos com base em resultados de estudos científicos da época.

Sendo assim, na parte final do século XIX, novas teorias contribuíram para a consolidação da imagem então criada inicialmente sobre o Novo Mundo e seus habitantes.

Segundo Pinto (2005, p. 100), Buffon foi um

[...] pensador que teve suas ideias largamente aceitas sobre o Novo Mundo e desempenhou um papel destacado na construção da identidade europeia e de concepções científicas que foram centrais na formação do pensamento

científico moderno. A imagem que produz do Novo Mundo a partir de seus escritos é fortemente marcada pela noção de que existe um condicionamento geográfico e climático que limita a plena evolução do Novo Mundo aí incluídas vida animal, vegetal e humana. O estágio de desenvolvimento em que se encontram as formas de vida existentes na América pertence a um momento inferior em que os seres são frágeis e débeis, quando comparados com os seus correspondentes do clima e do meio europeus. A natureza do Novo Mundo seria menos ativa em seus princípios de ação, o que implicaria o fato de que as formas de vida ali existentes apresentariam uma fragilidade e debilidades relativas. Nesse mesmo sentido, a vida humana também corresponderia a esses estágios pouco desenvolvidos da natureza, sendo, portanto, a história humana parte da história natural em determinado estágio de sua evolução. Ao reconhecer a inferioridade das sociedades humanas existentes nas diferentes partes da América, Buffon reconhece graus diferenciados de adaptação ao meio físico, buscando por meio desse recurso propor um sistema de evolução fundado em determinadas vantagens climáticas e de espaço [...].

Para Buffon, a suposta inferioridade evolutiva do índio seria resultado de uma acumulação de fatores topológicos concorrentes, que culminaram no aprisionamento das comunidades indígenas em certo estágio primitivo, de modo que, para o pensador, as condições climáticas e geográficas das Américas determinariam o “atraso” daquele povo. A ideia de Buffon alinhava-se ao pensamento evolucionista do período.

Segundo Cunha (2012, p. 73-77), nessa época, o “[...] triunfo do evolucionismo prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução e que eram, portanto, algo como fósseis vivos que testemunhavam o passado das sociedades ocidentais [...]”. O entendimento, baseado no cientificismo evolucionista da época, além de reiterar antigas concepções primitivas do índio, também avalizava a expropriação do seu território para expansão do povoamento, exploração de recursos minerais e de outras riquezas naturais, principalmente durante o final do século XVIII até início do século XX, em que o olhar de cobiça do colonizador europeu se desloca da mão de obra para as terras indígenas.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Buffon, Hermann von Ihering, naturalista alemão do início do século XX, residente no Brasil, chegou a afirmar em seu livro “*A Questão dos Índios no Brasil*”, que o indígena brasileiro era um empecilho ao progresso. Em sua obra, o autor afirma que “A marcha ascendente de nossa cultura está em perigo; é preciso por cobro a esta anormalidade que a ameaça. Protejam-se os índios pacíficos, mas garantam-se ao mesmo tempo a vida e a propriedade contra assaltos de índios bravios” (von IHERIG, 1911, p. 31). Os índios, sob essa ótica, são vistos como uma anomalia ou um entrave ao progresso, e quando não submissos, deveriam ser exterminados por oferecerem risco tanto aos “cidadãos de bem” quanto à propriedade privada.

Ainda no início do século XX, os relatos de extermínio das comunidades indígenas, tão defendido por von Ihering, eram noticiados por veículos de comunicação nas grandes cidades, e isso chocava a população urbana, que se encontrava distante geográfica e historicamente da realidade conflituosa vivenciada entre bugreiros e nativos nas fronteiras de expansão. O relato dos massacres abalou a população dos grandes centros, que ainda cultivavam na mente aquela imagem pura ou idílica do indígena representado nos romances de José de Alencar (RIBEIRO, 2012). A partir de então, no início do século XX, a problemática indígena deixou de ser uma questão restrita apenas ao governo, cientistas e exploradores, já que as populações das grandes cidades também passaram a se inteirar do dilema e se manifestarem contra as atrocidades cometidas aos nativos.

Desse modo, surgem protestos e manifestações em prol da causa indígena nos grandes centros urbanos. Esses movimentos se posicionaram veemente em desfavor da matança desmedida perpetrada contra populações indígenas. Segundo Ribeiro (2012, p. 1987), discussões em assembleias legislativas, associações científicas e instituições filantrópicas exigiam providências imediatas do governo quanto à solução do problema que, por fim, culminou na criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), por meio do Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, que institui a defesa do índio como uma das Políticas de Estado (RIBEIRO, 2012, p. 2144).

Visando atender às demandas sociais em favor de uma política de não-violência para com o índio, esse decreto estabeleceu medidas por meios de força de lei que previam a punição de crimes que se cometessem contra os índios e proibia também a coação de nativos para trabalhos forçados. Segundo Ribeiro (2012, p. 2155), o decreto previa “[...]o respeito às tribos indígenas como povos que tinham o direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquele que aprenderam de seus antepassados [...]”. Além de dispensar a doutrinação dos indígenas, o Decreto nº 8.072/1910 desestimula a abordagem etnocêntrica de crença.

Esse marco legal foi uma mudança de panorama, posto que, no período anterior à promulgação dessa lei, admitia-se apenas a expressão de fé promovida pela “Santa Sé Católica”. Apesar desse avanço, tais preceitos legais não promoveram e nem garantiram, na prática, ao índio, o direito de ser quem ele era, de manter sua identidade cultural, pois o artigo 11, parágrafo único, do Decreto nº 8.072/1910, afirmava que o governo, **sempre que julgasse necessário**, construiria casas para residência dos índios e estradas de rodagem para ligação dos aldeamentos aos centros de consumo. Percebe-se, nesse trecho, que o Estado não inclui o indígena em decisões que influenciam diretamente o seu destino. Ainda nesse mesmo decreto, o

artigo 15, parágrafo único, afirmava que não seria “[...] permitido, sob pretexto algum, coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e de seus auxiliares a procurar **convencê-los, por meios brandos** dessa necessidade[...]”. Conforme os registros históricos apresentados anteriormente, apesar de o decreto, por um lado, promover a não-violência para com o índio, há concomitantemente o estímulo à uma readequação cultural progressiva do índio; ou seja, apesar de o decreto reconhecer o direito do índio de professar sua fé, por outro lado, abria-se um precedente para que os mesmos indígenas pudessem ser progressivamente submetidos a uma transição cultural ao *modus vivendi* do homem branco (RIBEIRO, 2012, p. 2161). A política indigenista, adotada pelo SPI, tinha como objetivo “civilizar” e transformar o índio num trabalhador nacional. O índio, sob essa perspectiva, passou a estar sob a tutela do Estado brasileiro (OLIVEIRA, 1985).

Dessa maneira, por meio do Decreto no 8.072/1910, o índio passou a ser legalmente incluído, no sentido de ter direito de professar sua fé. Entretanto, é excluído por não lhe ser concedido o direito de continuar expressando sua identidade cultural, sendo, deste modo, sujeito a uma persuasão progressiva, por meio de inspetores designados pelo Estado, no sentido de deixarem de modo gradativo de expressar sua cultura. Essa ideia de adaptação gradativa é reiterada em outra norma, o Decreto nº 9214 de dezembro de 1911, que, no seu artigo 15, prevê a transformação do indígena em um trabalhador rural, ou seja, um produtor a serviço dos centros urbanos. Isso seria possível por meio de treinamento dos indígenas, fornecimento de utensílios para o trabalho agrícola e do estabelecimento de conexões entre aldeias e grandes centros em estradas e rodovias. Podemos afirmar que os decretos 8.072/1910 e 9.214 /1911 caracterizam-se pela contradição de uma normatividade que estabelece, de modo desigual, uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos, nesse caso, os índios (GUIMARÃES, 2002). O que caracteriza um funcionamento típico do político; conceito do campo Teórico da Semântica do Acontecimento que abordaremos na próxima subseção.

Doravante, por volta do ano de 1966, o SPI, como órgão de proteção ao índio, extingue-se em meio a acusações de corrupção e é substituído, em 1967, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Contudo, a política indigenista continua atrelada aos interesses e prioridades do Estado (RIBEIRO, 2012). Com a criação da FUNAI, a política indigenista inverteu-se de uma perspectiva protecionista para uma abordagem integracionista. Desse modo, o índio deveria ser incorporado ou integrado segundo os interesses de crescimento e desenvolvimento do Estado brasileiro. Tanto a criação da FUNAI como a readequação legal da política indigenista ocorreram em período de vigência do regime militar, a partir da promulgação da Lei nº 6.001 de

19 de Dezembro de 1973. O primeiro artigo desse dispositivo legal afirmava que “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”. Assim como no primeiro dispositivo legal de proteção ao índio (Decreto nº 8.072/1910), a lei 6.001/1973 apresenta uma contradição no centro do dizer, pois, apesar de esse instrumento legal afirmar o propósito de preservação da cultura indígena logo no primeiro artigo, prevê uma integração progressiva deles à “comunhão nacional”, conforme uma classificação segundo níveis de integração social. O artigo 4º, da lei 6.001/1973, classifica os índios segundo os seguintes estágios civilizatórios:

[...] I - **Isolados** - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II - **Em vias de integração** - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III - **Integrados** - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. [...]

Podemos perceber, no trecho anterior, que a lei ainda prefigura o índio como uma anomalia, ou seja, alguém que necessita de ser “corrigido” ou “readequado” ao modo de vida civilizado, por meio da intervenção do Estado que, segundo a lei, prorroga a responsabilidade de conduzi-los a nível civilizatório. O índio, sob essa ótica, deixa de ser protagonista do seu próprio destino para torna-se alguém que carece da tutela do Estado a fim de chegar ao estágio de “civilização”. A classificação dos índios em estágios de adaptação, conforme o artigo 4º da lei 6.001/1973, a longo prazo, visava a absorção cultural e, conseqüentemente, ao apagamento dos seus costumes, tradições e, por conseqüência, até mesmo de sua história. Contudo, logo após o término do regime militar, em meados da década de 80, há uma mudança de paradigma na política indigenista do Estado brasileiro. Com promulgação da Constituição Federal de 1988, são estabelecidos direitos e garantias aos povos nativos. Conforme o artigo 231 da Constituição de 1988, são

[...] reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições[...]

Conforme vimos no art. 231 da Constituição Federal do Brasil de 1988 (CFB), a cultura indígena e sua organização social devem ser reconhecidas e respeitadas como expressão própria de um povo. Além do mais, a Carta Magna também estabelecia garantias quanto ao respeito à diversidade multiétnica indígena; ou seja, uma perspectiva diferente em relação à lei 6.002/1973 que, ainda sob uma visão etnocêntrica, sugeria que o indígena deveria ser submetido a uma gradativa assimilação cultural, por estágios, até que se adaptasse ao estilo de vida do homem branco. Por outro lado, a nova constituição desobriga ao índio renunciar sua cultura, costumes e tradições, assegurando-lhes, conforme previsto em lei, o direito às suas terras originárias e, como vimos no art. 231, “[...] cabendo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens [...]”. Desta feita, o papel do Estado passa a ser o de garantir o direito de ocupação das áreas originárias, assegurando-lhes livre manifestação cultural.

Notamos até aqui, nesta subseção, com base em relatos e registros históricos, que as diferentes concepções sobre o índio, historicamente, moldaram seu lugar no esteio social brasileiro, determinando-lhes ou não o exercício dos direitos, tendo em vista que, por vezes, foram prefigurados como almas inocentes a serem salvas pela Igreja, por outras, foram vistos como gente inocente que carecia da tutela do Estado para que, por fim, fossem adaptados à vida urbana ou até mesmo encarados como uma ameaça ao progresso. Tais concepções, quando reiteradamente reproduzidas, podem constituir estereótipos e propagar preconceitos que podem cercear aos índios o acesso aos direitos fundamentais universais tais como: à sua personalidade, à vida, à igualdade, à dignidade da pessoa humana, à segurança, à honra, à liberdade e à propriedade; direitos estes previsto não somente na DUDH, mas também na Constituição Federal Brasileira.

Após essa breve consideração sobre as concepções históricas do índio no Brasil, abordaremos, doravante, conceitos teóricos da Semântica do Acontecimento que nos possibilitarão compreender como se dá a constituição dos sentidos da palavra índio no nosso *corpus* de pesquisa e os sentidos nesses constituídos.

2.2 Pressupostos Teóricos e Procedimentos de Análise

O homem, como ser simbólico, faz com que suas práticas signifiquem e produzam sentidos. Desse modo, as relações do homem com a linguagem, realizadas pelo que se é chamado de texto, são extremamente relevantes para a compreensão da produção dos sentidos. Segundo Guimarães (2011, p. 19), texto é “uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento da enunciação”. Nesse ponto, podemos compreendê-lo (o texto), segundo o autor, como “unidade de significação”, tendo como característica a produção de sentidos, e isso é que torna essa “unidade” um texto. Além do mais, o texto, sob a definição aqui construída, integra enunciados ou é integrado por enunciados que fazem com que essa “unidade de significação” seja texto e faça sentido.

O sentido da palavra “integra enunciados”, mencionado previamente e utilizado por Guimarães (2011, p. 20), provém de Benveniste que fez uso do termo quando distinguiu “forma” e “sentido”. O autor considerou que a divisão de um elemento linguístico atribui a forma da unidade de sentido e a integração deste elemento em outro superior confere-lhe sentido.

O conceito de unidade de significação pode ser melhor compreendido através do exemplo dado pelo próprio autor ao citar um mapa, considerando-o como texto (unidade de sentido). Essa unidade de significação (texto) é caracterizada por indicações e localizações de ruas, avenidas, linhas, traços e nomes que se organizam ao mapa por contiguidade.

Conforme Guimarães (2011), os nomes de ruas, por exemplo, significam no mapa, por **integrarem** o mapa. Desse modo, o autor considera que “a divisão de um elemento linguístico dá a forma desta unidade, e a integração deste elemento em outro superior lhe dá o sentido” (GUIMARÃES, 2011, p. 20). Nesse caso, o nome de uma rua (unidade) integra ao mapa (unidade superior) produzindo sentido, de modo que “o mapa enquanto texto não é formado pelos nomes, o mapa os integra e os faz significar enquanto nomes de espaços da cidade que o mapa representa e significa” (GUIMARÃES, 2011, p. 20). O autor ainda conclui que o texto, aqui representado por um mapa, é uma unidade no sentido de ser algo finito em sua forma e que se caracteriza por integrar enunciados (nomes de ruas por ex.), de modo que o texto se caracteriza por ter uma relação com outras unidades de linguagem (enunciados) que significam em decorrência dessa relação. Sob essa perspectiva, texto trata-se de uma unidade que se apresenta entre outras da mesma natureza.

O enunciado, nas relações mencionadas previamente, segundo Guimarães (2011, p. 21), trata-se de “[...]um elemento linguístico que tem tanto sentido, integra texto, estabelece forma, é constituído por certos elementos (sintagmas)”. Desse modo, os nomes de rua em um mapa são

enunciados por possuírem forma e integrarem o texto. Além disso, os nomes, como enunciados que são, podem vir articulados morfossintaticamente a outros elementos linguísticos, como formas de tratamento, de nome e pessoa; por exemplo, “Avenida Duque de Caxias”. O enunciado, em decorrência do seu caráter de signo, possui atributos que extrapolam situações empíricas. Guimarães (2011, p. 22) afirma ainda que “[...]os enunciados trazem marcações que indicam que eles se relacionam enquanto enunciados de um certo texto[...]”.

Para o autor, os enunciados se integram ao mesmo texto por certos “laços” estabelecidos entre si. Para melhor entender como se estabelecem esses laços, veja o exemplo do texto recortado abaixo no Quadro 01 – Exemplo 01. Primeiramente, demonstraremos um exemplo encontrado em um Livro Didático de como são estabelecidos laços entre unidades que integram o texto que, na Semântica do Acontecimento, também é visto como uma unidade de sentido. Em seguida, comentaremos brevemente as respostas propostas pelo Manual do Professor à atividade apresentada e ao que propõe a Teoria da Semântica do Acontecimento.

Quadro 1 – Exemplo 01: Laços entre unidades que integram o texto



4. O interlocutor do Corsário Mascarado faz um comentário no último quadrinho.

a) De acordo com o contexto, que sentido ele atribuiu à palavra **mascarado**? Por quê?

O de pretensioso, convencido. A repetição de “o Corsário é isso, o corsário é aquilo” mostra o excesso de importância que a personagem se dá.

5. No 2º Quadrinho da tira, ocorre **anáfora**.

a) Identifique-a. **A repetição do sujeito. o Corsário, em todas as orações.**

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 118).

O excerto escolhido como exemplo no Quadro 1 fora retirado de um Livro Didático de Língua Portuguesa do período do 9º ano do Ensino Fundamental adotado pelo PNLD 2017. Trata-se de uma atividade elaborada e disponibilizada no referido exemplar educativo em uma seção identificada como “Semântica e Discurso”. No texto do Quadro 01, apresentado

anteriormente, podemos observar que as expressões linguísticas “rapaz”, “corsário mascarado”, “esse” e “mascarado” estabelecem laços que integram o texto (unidade de significação), de modo que também se pode dizer que o texto é integrado por esses enunciados por meio do processo de reescrituração que, doravante, abordaremos de modo mais detalhado, fazendo com que o texto faça sentido.

Para Guimarães (2011), a relação entre o texto e o enunciado se dá de modo diferente daqueles que integram morfemas em palavras ou sintagmas em enunciados; relações estas que ocorrem de forma linear. Segundo o autor, as relações de sentido no texto não são segmentais ou lineares, mas transversais, sobrepostas etc., a exemplo das relações que ocorrem entre as palavras “rapaz”, “corsário mascarado”, “esse”, “mascarado”, e inclusive com a própria imagem do personagem, “um cachorro com máscara”, utilizados na atividade proposta (GUIMARÃES, 2011).

Desse modo, um texto como unidade de sentido integra enunciados e elementos linguísticos de diferentes níveis através de *laços* ou relações de sentido de modo não-segmental, de forma que esses elementos linguísticos significam em virtude de se integrarem àquela unidade, o texto (GUIMARÃES, 2011, p. 23). Entretanto, a atividade proposta no Quadro 01-Exemplo 01 induz o estudante a uma interpretação sob o ponto de vista composicional, feita seguindo o processo tradicional de codificação e decodificação, na qual letras se agrupam para formação de palavras, que formam frases, que, por consequência, agrupam-se para formar o texto numa contiguidade segmental linear. Assim, a questão do sentido na atividade disponibilizada fica circunscrita à frase e pensada apenas pela sua segmentalidade. Além do mais, a resposta proposta pelo Manual do Professor à mesma atividade, conforme já mencionamos previamente, sugere que o sentido é algo óbvio e claro quando propõe apenas dois sentidos possíveis como resposta à palavra **mascarado** no texto, “convencido e pretencioso”.

Diferente de Benveniste, Guimarães propõe tratar a enunciação de forma a não a centralizar no sujeito que enuncia, sob a prerrogativa de considerar a constituição do sentido como histórica. Nesse sentido, a enunciação é tratada como um acontecimento no qual se dá a relação do sujeito com a língua (GUIMARÃES, 2002, p. 8). Desse modo, o sentido de uma palavra não é resultante de uma ação particular volitiva e consciente do sujeito em dado momento. Contudo, a concepção de sentido é pensada historicamente, e tem a ver com a história dos textos pelos quais certa palavra passou e por uma questão de agenciamento do sujeito que é tomado no momento da enunciação (BREAL, 1863 *apud* GUIMARÃES, 2011, p. 43). Por

consequente, o sujeito que enuncia é tanto afetado pelo simbólico quanto pelo político; conceito esse que abordaremos a seguir (GUIMARÃES, 2002, p. 11).

O conceito de político aqui proposto diz respeito a uma contradição instalada no centro do dizer, relacionada a uma normatividade que estabelece de modo desigual uma divisão do real e, também, da afirmação de pertencimento dos que não são incluídos (GUIMARÃES, 2002). Sob esse viés, a língua é dividida e atravessada pelo político. Os falantes são pessoas enquanto determinadas pelas línguas que falam, são sujeitos constituídos pelo espaço entre língua e falantes, chamado de espaço de enunciação. Nesse espaço de enunciação, marcado por disputas e conflitos, ocorre o funcionamento da língua, na qual os sujeitos são divididos de forma desigual segundo “direitos de dizer” e os “modos de dizer”. Tal divisão se estabelece deontologicamente, ou seja, através de um conjunto de normas legais que distribuem e organizam papéis sociais desiguais por meio de hierarquia de identidades constituídas.

Tendo em vista os conceitos abordados previamente, podemos afirmar que a Escola Pública, a título de exemplificação, é um espaço de enunciação na qual o estudante, falante, estabelece relação com a língua por meio do Livro Didático e, levando em consideração o exercício proposto no Quadro 1 - Exemplo 01, na seção Semântica e Discurso do Livro Didático, podemos afirmar que, apesar de o estudante ser incluído pelo fato de frequentar a escola, pertencer à uma classe de alunos, dispor de professor de Língua Portuguesa, ter acesso ao Livro Didático e ser-lhe dada a oportunidade aparente de responder “livremente” à atividade proposta, este (o estudante) é excluído ao lhe ser vedada a oportunidade de responder, enunciar, de outra forma, senão àquela contida no Manual do Professor.

Nesse caso, no ambiente escolar, instala-se um conflito de disputa pela palavra no qual o direito de dizer e como dizer é dividido de modo desigual. A partir dessa percepção, a escola, como espaço de enunciação, é um espaço particularizado sob os efeitos do político ao considerar que, por meio deste, instala-se uma deontologia responsável por estabelecer e arregimentar normas que distribuem lugares de enunciação no acontecimento; nesse caso, especificamente, nos textos presentes nos Livros Didáticos (GUIMARÃES, 2002), *locus* de concentração de nossa análise.

No intuito de analisar os sentidos que constituem o acontecimento, Guimarães (2011) estabeleceu os seguintes procedimentos de análise dos quais também faremos uso em nosso trabalho ao apreciar o *corpus* proposto:

- 1) toma-se um recorte qualquer e produz-se uma descrição de seu funcionamento;

- 2) interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado;
- 3) chega-se a, ou toma-se, outro recorte e faz-se dele uma descrição;
- 4) interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado, tendo em vista a interpretação feita do primeiro recorte;
- 5) busca-se um novo recorte etc., até que a compreensão produzida pelas análises se mostre suficiente para o objetivo específico da análise (GUIMARÃES, 2011, p. 45).

Além dos procedimentos previamente relacionados, utilizaremos dois dispositivos específicos de análise semântica propostos por Guimarães (2009, p. 51): a reescrituração e a articulação. Para o autor, a articulação é o procedimento pelo qual são estabelecidas relações semânticas devido ao modo de como os elementos linguísticos, por agenciamento enunciativo, significam contiguamente. Por outro lado, o procedimento de reescrituração consiste em redizer o “já dito”, uma maneira de utilizar uma expressão linguística para se reportar à outra expressão e, nessa operação, os elementos linguísticos não estarão necessariamente contíguos. Portanto, deve-se, nesta proposta, observar as expressões linguísticas nos textos em que aparecem, analisar as suas reescriturações e as articulações com outras expressões.

Para melhor explicar os procedimentos analíticos empregados, elegemos um excerto como recorte e que será apresentado logo abaixo no Quadro 2 - Exemplo 02. Texto que será analisado de modo exemplificativo, através do dispositivo proposto pela Semântica do Acontecimento. Inicialmente, faremos uma breve apresentação de onde fora retirado o enunciado e, em seguida, demonstraremos o procedimento de análise empregado.

A materialidade significativa que utilizaremos abaixo como exemplo de análise, Quadro 2 - Exemplo 02, trata-se de um relato que fora retirado do prefácio da obra *Índios no Brasil: História, Direitos e Cidadania* (CUNHA, 2012). O trecho é um relato do jurista e historiador português Ignácio Barboza de Machado, registrado em sua obra “Exercícios de Marte”, 1725, que trata-se de um registro manuscrito destinado a Vasco Fernandes César de Meneses, então Vice-Rei do Brasil. Faremos uma breve análise exemplificativa utilizando alguns conceitos-chaves da Semântica do Acontecimento: espaço de enunciação, cena enunciativa, Locutor, locutor x, enunciador, temporalidade, e dos procedimentos de análise, reescrituração e articulação.

Quadro 2 – Exemplo 02: Espaço de Enunciação

Como eram e são tão bárbaros, e destituídos da razão, não trataram de Escritura, ou de outros monumentos em que recomendassem à posteridade as suas Histórias para que dela vissemos os seus Príncipados, alianças, Pazes, e discórdias de soberanos, sucessos de Estados, conquistas de Províncias, defensas de Praças, admirássemos vitórias e perdas de Batalhas, e todo o memorável com que a fortuna e a política vão sempre, com os séculos, acrescentando às Histórias das Monarquias. Por esta Cauza, ignoramos a que se conhece de todas as outras Nações do Mundo [...] (Ignácio Barboza Machado, Exercícios de Marte, 1725, fol. 90).

FONTE: Adaptado de Cunha (2012, p. 7).

O acontecimento de linguagem, por se dar no espaço de enunciação, é um acontecimento político em que a constituição da temporalidade do acontecimento se dá pelo funcionamento da língua, “[...] enquanto numa relação com línguas e falantes regulada por uma deontologia global do dizer em uma certa língua[...]” (GUIMARÃES, 2002, p. 18). Quando o autor afirma que o acontecimento de linguagem se dá num espaço de enunciação, nesse caso um espaço político, implica em um espaço constituído por lugares divididos de modo desigual. Guimarães (2002) afirma que a relação entre falantes e língua interessa enquanto um espaço (de enunciação) regulado e de disputas pela palavra ou pelas línguas. Enquanto espaço político, a língua é dividida por ser atravessada pelo político, ou seja, é normativamente dividida; condição essa que possibilita a afirmação de pertencimento dos incluídos e igualdade dos desigualmente divididos.

Como vimos, esses lugares são ocupados por falantes em suas relações com as línguas enquanto determinados por lugares divididos deontologicamente. Por exemplo, podemos afirmar que, no caso do recorte exemplificativo (QUADRO 2 – EXEMPLO 02), ocorre uma disputa pela palavra entre o homem branco, falante do português, e o índio não-falante do português, marcada por uma divisão desigual na relação dos falantes com a língua. Sendo assim, os espaços de enunciação são habitados por sujeitos que são divididos por “seu direito ao dizer e aos modos de dizer”, estes espaços são “[...] constituídos pela equivocidade própria”. Sob essa perspectiva, os falantes são determinados pela língua que falam.

A exemplo, no acontecimento representado pelo trecho no QUADRO 2 – EXEMPLO 02, o sujeito é um falante da língua portuguesa e, nesse sentido, falar português significa falar a Língua Oficial da Coroa Portuguesa, ou seja, o falante da Língua Portuguesa ocupa o lugar que lhe prerroga o direito à cidadania portuguesa, o que, por si, já implica, no estabelecimento de uma desigualdade, no acesso à palavra em relação falante da Língua Nativa que, por outro lado,

é excluído por não falar o português e ocupar, nesse acontecimento, um lugar que lhe nega o *status* de cidadão.

Os índios, não-falantes da Língua Oficial da Coroa Portuguesa, mencionados no excerto exemplo, conseqüentemente não usufruem da condição de súditos do rei, o que eventualmente lhe reserva uma posição hierárquica inferior na divisão do espaço enunciativo e, conseqüentemente, no acontecimento, é conferido-lhe o desprestígio na assunção da palavra. Contudo, vale ressaltar que os falantes não se figuram como indivíduos físicos-psicológico, mas se constituem sujeitos constituídos pelo espaço de língua e falantes, ou seja, pelo espaço de enunciação. Os espaços de enunciação, por seu turno, são divididos por especificações locais (particularizadas), denominadas cenas enunciativas, que configuram lugares de enunciação no acontecimento por meio de uma deontologia específica que os distribui desigualmente no acontecimento.

A título de exemplo, o recorte do QUADRO 2 – EXEMPLO 02 constitui uma cena enunciativa por se tratar de uma particularização no espaço enunciativo que configura lugares enunciativos para “aquele que fala”. No caso do excerto em específico, a cena enunciativa configura lugares para o falante do português (homem branco) e não-falantes do português (índios). Para Guimarães (2012, p. 23) “[...] Os lugares enunciativos são configurações específicas do agenciamento enunciativo para ‘aquele que fala’[...]”. Prosseguindo nossa explanação, segundo o autor, assumir a palavra é pôr-se no lugar que enuncia, ou seja, lugar de Locutor (“L”). Valendo-nos do excerto exemplo (QUADRO 2 – EXEMPLO 02), podemos afirmar que o Locutor do enunciado, ao se dar como origem do dizer, é autorizado assumir a palavra (não é um ato volitivo).

Ainda no exemplo apresentado, o Locutor, no acontecimento, é “falante da Língua Portuguesa” e constituído por um lugar social que o autoriza a falar, enquanto locutor-historiador, de modo que ao se representar como origem do dizer constitui-se díspar (dividido) em si mesmo, pois, para ocupar o lugar de historiador, “L” precisa estar afetado por lugares sociais que o autorizam a falar de certo modo, em determinada língua enquanto falante; ou seja, o Locutor “[...] só pode falar enquanto predicado por um lugar social este lugar social do locutor chamaremos de locutor-x [...]” (GUIMARÃES, 2002, p. 24). Segundo o autor, sem essa disparidade não há enunciação, pois a assunção da palavra está condicionada à divisão do Locutor que, para tomar a palavra, obrigatoriamente é levado a ocupar um lugar social que lhe autorize falar de certo modo. Observando o QUADRO 2 – EXEMPLO 02, podemos afirmar que a divisão Locutor/locutor-historiador se faz num acontecimento cuja temporalidade recorta um memorável de dizeres eivados de preconceito e intolerância para com o índio.

Para melhor compreendermos o conceito de memorável, mencionada previamente, é necessário pensarmos o acontecimento não como um fato no tempo, nem o memorável uma lembrança atribuída ao sujeito em relação a fatos passados ou recordações pessoais. Conforme Guimarães (2002, p. 12), o acontecimento não está num antes em relação ao presente ou num depois no tempo. Ele mesmo, ou seja, o próprio acontecimento, instala sua própria temporalidade na qual o sujeito é tomado na sua relação com a língua. A temporalidade se configura por abrir uma futuridade (latência de futuro), sem a qual não há acontecimento de linguagem ou nada seria significado. Para o autor, todo acontecimento de linguagem significa por projetar em si um futuro.

Em se tratando do excerto do QUADRO 2 – EXEMPLO 02, a temporalidade do acontecimento é o presente que ele constitui, e é uma memória recortada de um passado de dizeres que, por exemplo, nesse excerto (QUADRO 2 – EXEMPLO 02), são dizeres preconceituosos retomados de relatos do período inicial da colonização que predicam o índio como selvagem, destituído de conhecimento, que doravante demonstraremos através do DSD apresentado no Quadro 03, nesta mesma subseção.

Essa temporalidade, ao instaurar o presente do acontecimento no referido excerto, abre uma latência de futuro que possibilita a constituição de sentidos futuros em outras materialidades significantes. Sendo assim, o presente e futuro, próprios do acontecimento, funcionam por um passado que faz significar (GUIMARÃES, 2002), de modo que a projeção de sentido futuro (latência) significa por recortar um passado como memorável. Nesse sentido, o passado, no acontecimento, é a “[...]rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação[...].” (GUIMARÃES, 2002, p. 12).

Outro aspecto que devemos observar é que, ao assumir a palavra, o Locutor apresenta-se como *lugar de dizer* - enunciador - que, na Semântica do Acontecimento, é representado pelas posições: enunciador-individual, enunciador-genérico e enunciador-universal, que se caracterizam pelo apagamento do lugar social. Por exemplo, lançando mão da cena enunciativa do QUADRO 2 – EXEMPLO 02 ao falar “[...]como eram e são tão bárbaros, e destituídos de razão não tratavam de Escritura[...].”, o Locutor apresenta-se como quem diz algo verdadeiro em virtude da relação do que se diz com os fatos, ou seja, um lugar que significa o Locutor como submetido ao regime do verdadeiro ou falso. Esse *lugar de dizer* constitui-se como não social, ou seja, fora da história ou até mesmo acima dela, um enunciador-universal (GUIMARÃES, 2002). Por sua vez, como enunciador-individual, o Locutor se representa apenas como *lugar de*

dizer, ou seja, como que falando meramente como indivíduo que expressa sua vontade individual. Por exemplo, numa frase cotidiana, alguém diz: “eu dormirei cedo hoje”. Nessa fala, a expressão “eu” representa apenas uma origem do dizer em que não figura seu lugar social, sendo marcado por uma representação da individualidade daquele que fala. Outro lugar de dizer caracterizado pelo apagamento do lugar social é o enunciador-genérico, que se caracteriza por se reproduzir dizeres populares; por exemplo, ao dizer “índio bom é índio morto”, dito popular baseado no senso comum, há uma constituição de sentidos na qual o Locutor aparenta dizer o que diz como opção individual, porém está dizendo do mesmo modo que os demais, colocando-se, de certo modo, em patamar de igualdade com a comunidade falante que compartilha do mesmo ditame, apresentando-se como independente da história.

Destarte, vimos através do excerto, QUADRO 2 – EXEMPLO 02, que as cenas enunciativas colocam em jogo lugares sociais e papéis enunciativos, na qual o Locutor não se apresenta senão predicado por um lugar social distribuído por uma deontologia do dizer. No caso da cena no Quadro 2, o Locutor é representado pelo enunciador, locutor-português, que é, no agenciamento enunciativo do acontecimento, hierarquicamente tomado em patamar de superioridade em relação ao homem indígena, não-falante da língua oficial do colonizador, o português.

A seguir, trataremos dos procedimentos de análise englobados no escopo teórico da Semântica do Acontecimento e, ao mesmo tempo, demonstrando seu funcionamento através do excerto do QUADRO 2 – EXEMPLO 02, no qual observaremos os sentidos da palavra índio a partir desse trecho.

Na Semântica do Acontecimento, o sentido de uma expressão pode ser analisado como seu modo de integração num enunciado enquanto elemento do texto. Como já dissemos neste trabalho, trata-se de uma relação integrativa, vista de modo não segmental ou linearmente, mas opera-se a partir de relações estabelecidas que, conforme Guimarães (2002, p. 27), tem por finalidade

[...] designar e nomear de um lado, e de designar e referir de outro. Ou seja, o modo de nomear, o agenciamento enunciativo específico da nomeação é elemento constitutivo da designação de um nome. Da mesma maneira que as referências feitas com um nome, ou as referências feitas por outros nomes, em um texto, são também constitutivos da designação [...].

O autor afirma que entre a designação e a nomeação o que se observa é uma relação entre enunciações, ou seja, entre acontecimentos de linguagens; por exemplo, num certo acontecimento, em que funciona uma determinada nomeação, há um recorte de um memorável

por uma temporalidade específica. Já entre a designação e a referência, o que se busca é descobrir de que modo um determinado nome aparece referindo no texto em que ocorre. Neste caso, no processo de análise, observa-se como o nome está relacionado a outros nomes, funcionando numa aparente substituição, e que os conjuntos de modos de referir organizados em torno desse nome são um modo de determiná-lo ou predicá-lo (GUIMARÃES, 2002).

Conforme já abordamos brevemente neste trabalho, os dispositivos de análise empregados no funcionamento do processo descrito previamente e que também nos valeremos durante a análise do corpus desta pesquisa serão: 1) **Articulação**, que consiste num procedimento pelo qual são estabelecidas relações semânticas, levando em conta como os elementos linguísticos constituem significação contiguamente, podendo ocorrer de três modos distintos: por dependência (em que os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui, no conjunto, um só elemento), por coordenação (consiste na tomada de elementos como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes) e por incidência (relação entre um elemento da mesma natureza e outro de outra natureza, de modo a formar um novo elemento do tipo do segundo). Para compreendermos o funcionamento da articulação, vejamos o excerto do QUADRO 2 – EXEMPLO 02.

Analisando a constituição dos sentidos da palavra “índios”, nesse excerto, observa-se que as articulações entre os elementos linguísticos “*não*”, “*tratavam*”, “*de*” e “*Escritura*” se dão, respectivamente, por uma relação de **dependência**, pois essas expressões, numa relação contígua, “*não tratavam de Escritura*” se organizam de modo a constituírem, no seu conjunto, um só elemento. Por outro lado, observa-se também na expressão “*de Escritura, ou de outros monumentos em que recomendassem à posteridade*” o funcionamento de articulação por **coordenação**, pois, na tomada de elementos, estes se organizam como se fossem um só, da mesma natureza. Aqui, o funcionamento da articulação reforça a designação de índio como não humano, desprovido de história ou conhecimento, pois há constituição de sentidos em que o designa como **sem cultura ou registro de qualquer conhecimento**, reiterando uma incapacidade de raciocínio; característica essa comum aos animais. A partícula de negação “*não*” articulada elipticamente a índio em “*tratavam*” que, por sua vez, articula-se por coordenação com os elementos linguísticos “*de Escritura, ou de outros monumentos em que recomendassem à posteridade*” constituem um sentido de **negação ou inexistência de qualquer legado de conhecimento e história do povo indígena** que aponta para uma construção de sentido em que o índio não é dotado de conhecimento ou história.

O outro dispositivo de análise de que nos valeremos é: 2) **Reescrituração**, que consiste em redizer o que já foi dito, em que uma expressão é reportada a outras por algum procedimento

(anáfora, catáfora, substituição, elipse ou outros), por exemplo, que as relacionam no texto, integrado pelos enunciados em que ambas estão, mas que no seu processo de redizer resulta em uma deriva de sentido.

À exemplo, podemos constatar, inicialmente, que a palavra “*índio*”, no excerto do QUADRO 2 – EXEMPLO 02, é reescriturada **elípticamente** por meio das formas verbais “*eram*”, “*são*”, “*tratavam*”, “*recomendassem*”, e por **substituição**, por meio dos pronomes possessivos “*suas*” e “*seus*”. O mesmo funcionamento se dá na forma verbal “*são*”, que **elípticamente** retoma “*índios*” e se articula, também por **coordenação**, com os elementos linguísticos “*tão bárbaros e destituídos de razão*” que, no funcionamento, constitui sentido que designa o índio como selvagem e desprovido da racionalidade.

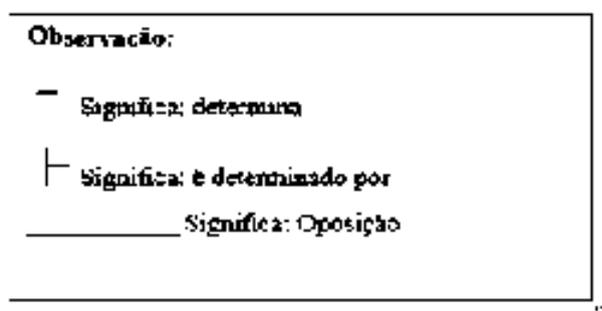
Em contrapartida, a palavra “*portugueses*”, que configura, na cena enunciativa, o Locutor enquanto locutor-historiador ou locutor-europeu, é reescriturada por **elipse** pelos elementos linguísticos “*vissemos*” que articula-se, por **incidência**, a “*Principados, alianças, pazes, e discórdias de soberanos, sucessos de Estados, conquistas de Províncias, defensas de Praças*” e “*admirássemos*”, que se articulam também por **incidência** a “*vitórias e perdas de Batalhas, e todo memorável com que a fortuna e a política vão sempre, com os séculos*”, na qual podemos perceber um funcionamento que retoma a constituição de sentido a partir de memorável, recortado historicamente, que designa índio como um selvagem (animal) destituído de cultura. Nesse acontecimento, o locutor-português, díspar a si mesmo, por enunciador-universal, numa posição acima da história, como que expressando sua posição pessoal, é levado a justificar a barbárie indígena ao produzir sentidos de inexistência ou apagamento de qualquer registro histórico ou cultural atribuído ao índio, predicando-o a condição de não civilizado.

O acontecimento designa como humano apenas aqueles que se enquadram aos moldes civilizatórios europeus, ou seja, para ser civilização, nessa cena enunciativa, a sociedade indígena deveria ser formada organizacionalmente nos moldes das monarquias europeias, estabelecidas pelo homem branco europeu, que, tomado no acontecimento, são como detentores de civilidade e, portanto, superiores em relação aos índios. Assim, temos o seguinte DSD:

Quadro 3 – DSD do Excerto Exemplo 02



Fonte: Elaboração Própria (2019).



Fonte: Elaboração própria (2019)

Desse modo, podemos perceber que a oposição entre as palavras “Índio” e “Homem branco europeu”, apresentado no DSD, remete ao memorável de que o índio fora excluído da designação de gente ou cidadão, não podendo assim ser tratado tal como o “homem branco europeu”. A análise da cena enunciativa, como demonstrado no DSD, apresenta elementos linguísticos que compõem sentidos em que “*irracional*”, “*ameaça*” e “*bárbaro*” determinam “selvagem” que, por sua vez, determina “índio”, produzindo assim efeitos de sentidos que conferem ao índio uma designação que lhe predica atraso, primitividade, ausência de cultura ou conhecimento. Em contrapartida, “homem branco europeu” é determinado por “civilizado”. Expressão linguística essa, por sua vez, determinada por “progresso”, “culto”, constituindo sentidos provenientes de memoráveis recortados que atribuem ao homem branco qualidades associadas a um sucesso, prosperidade, conquistas e registro histórico, colocado, portanto, em um lugar de patamar hierarquicamente superior, nesse acontecimento. Sendo assim, com base no DSD (QUADRO 3 - EXEMPLO 02), podemos elaborar a seguinte paráfrase:

DSD (QUADRO 3): Os índios, primeiros habitantes do Brasil, além de serem desprovidos de raciocínio, não possuem documentos, registros legais ou históricos da terra; desse modo, não tem dono, pode-se apossá-la.

Por meio dessa paráfrase, podemos afirmar que o argumento de que o índio é um “selvagem ou ingênuo”, desprovido de qualquer registro histórico ou legado de ciência, conhecimento ou governo, é utilizado aqui para justificar a apropriação das terras por parte dos portugueses, abrindo espaço para o domínio do povo indígena, o que implicaria no subjugo da força de trabalho indígena nas frentes de trabalho para a expansão agrícola ou seu extermínio em prol do avanço da “civilização” e proteção dos colonos.

Nesta subseção, apresentamos conceitos teóricos da Semântica do Acontecimento, demonstramos seu funcionamento por meio de excertos explicativos, que se prestaram a facilitar a compreensão dos dispositivos analíticos empregados no nosso *corpus* de pesquisa. Na próxima seção, propomos detalhar os procedimentos metodológicos empregados, apresentar a constituição do *corpus* e abordar critérios que envolveram sua seleção.

3 INSTRUMENTOS NORMATIVOS EDUCACIONAIS, O LIVRO DIDÁTICO E PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

No subtópico inicial desta seção, sob o título “Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais”, abordaremos brevemente a relação entre os fundamentos legais do Brasil e as normas educacionais, DCN e PCN, no que diz respeito à cidadania e à promoção das diversidades étnicas. Em seguida, sob subtópico Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Guia Nacional do Livro Didático (GNLD), trataremos das leis que normatizam e estabelecem critérios à seleção dos materiais didáticos nas escolas públicas. No terceiro subtítulo, “Livro Didático: Ainda protagonista no espaço escolar brasileiro”, consideraremos alguns fatores que levam às práticas pedagógicas no público brasileiro ainda orbitarem em torno do Livro Didático. Por fim, no último subtópico, apresentaremos os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa.

3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais

Tendo em vista que o sistema legal do Estado Brasileiro, conforme já relatamos brevemente no início deste trabalho, fora inspirado nos princípios basilares da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, como Estado Membro submetido a este pacto de cooperação mundial, estabeleceu na sua Carta Magna, no seu artigo 1º, os fundamentos que orientam a Nação Brasileira, princípios fundamentais, dentre os quais destacamos: **o direito à cidadania, pluralismo político e dignidade da pessoa humana**. Seguindo esse mesmo viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9.394/96, sob o título “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, em seu Artigo 3º, afirma que o ensino deverá ser ministrado tendo como base princípios como: **o respeito à liberdade e apreço à tolerância e consideração com a diversidade étnico-racial**.

A LDB, lei 9394/96, figura entre os instrumentos legais que foram promulgados no período pós-redemocratização. Essa lei, como seu próprio nome diz, serve de base e diretriz para toda a política educacional brasileira, lastreada na CFB, que estabelece como princípios norteadores a promoção do direito à cidadania, o pluralismo político e dignidade da pessoa

humana. Isso implica que os demais documentos educacionais, dela derivados, deveriam também se alinhar a tais princípios, o que inclui, nesse caso, aqueles que compõem o nosso *corpus* de pesquisa, que iremos doravante apresentar na subseção “Procedimentos Metodológicos”.

Conforme a LDB, lei 9394/96, instrumento normativo que arregimenta e consolida a política educacional brasileira, no seu artigo 9º, a “[...] União incumbir-se-á de: [...]estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para [...] o ensino fundamental [...], que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum[...]”. Por sua vez, os estados incumbir-se-ão de: “[...]elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios[...]”. O sistema educacional, nesse sentido, prevê que a União é responsável pela elaboração das diretrizes nacionais, ou DCNE (Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino), com objetivo de nortear as práticas pedagógicas dos Estados da federação que, por seu turno, devem executar o plano nacional formulado pela União por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE-MEC). A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nos termos da LDB e da Lei nº9.131/95.

As DCNE tratam de um conjunto de normas e orientações elaboradas que visam estabelecer bases nacionais comuns e assegurar implementação das políticas educacionais do Ensino Básico. Essas diretrizes nacionais, balizadas em princípios definidos constitucionalmente, propõem-se a garantir o direito humano universal e social, inalienável à educação (BRASIL, 2013). Além dos DCNE, que estabelecem as linhas gerais e princípios norteadores que conduzem o projeto nacional de educação, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são documentos que têm por objetivo viabilizar a execução das políticas públicas dentro do espaço escolar, na forma de orientações específicas à prática docente, visando ao estabelecimento de bases nacionais curriculares comuns.

Os PCN’s, lastreados em princípios delineados nas DCNE, constituem, nesse sentido, documentos referenciais e instrumentos de apoio direto à prática de ensino-aprendizagem. Os referidos documentos são regidos pelo arcabouço supralegal e, conseqüentemente, também se alinham à proposta de assegurar “[...] a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito [...]” no espaço escolar (BRASIL, 1997, p. 27). Sob essa mesma perspectiva, as matérias didáticas, que incluem os Livros Didáticos veiculados no espaço escolar, deverão promover conteúdo e

abordagens de ensino consignados aos princípios supralegais de respeito às diferenças e de promoção da igualdade. Diante desse cenário, o Ministério da Educação e Cultura, através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), criou o PNLD, regido atualmente pelo Decreto 9.099/2017, e tem como responsabilidade a supervisão e a distribuição do material didático distribuídos nas escolas públicas do país. Sendo assim, na próxima subseção, trataremos das atribuições do PNLD e critérios de escolhas do Livro Didático.

3.2 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Guia Nacional do Livro Didático (GNLD)

O PNLD tem como finalidade avaliar e disponibilizar materiais didáticos, pedagógicos, o que inclui o Livro Didático, e outros recursos de apoio à prática de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Básica do ensino público, abrangendo as escolas públicas de educação básica das redes, federal, estadual, municipal e distrital. No que concerne à política de escolha do Livro Didático, o PNLD deve seguir o que é estabelecido pelo Decreto 9.099/2017, que não só regula, mas também instancia suas ações, prevendo etapas que devem ser seguidas durante o processo de seleção do Livro Didático. Essas incluem: I - Inscrição; II - Avaliação pedagógica; III - Habilitação; IV - Escolha; V - Negociação; VI - Aquisição; VII - Distribuição; VIII - Monitoramento e avaliação. Durante o processo de escolha das coleções, o PNLD disponibiliza o Guia Nacional do Livro Didático, que traz critérios para aprovação ou reprovação do conteúdo veiculado nas coleções didáticas.

Desse modo, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2017 estabeleceu critérios para seleção das coleções destinadas ao Ensino Fundamental nas séries finais de Língua Portuguesa, por exemplo, como critério para aprovação, a coleção deveria “[...] ser representativa da heterogeneidade própria da cultura [...]” (BRASIL, 2017, p. 20). O documento também apresentou recomendações e orientações concernente às obras que concorreram ao certame em “pontos fortes e pontos fracos”.

Vejamos a seguir a avaliação das coleções aprovadas no ano de 2017 e que fazem parte da composição do nosso *corpus* de pesquisa; os livros: “Português Linguagens”, “Singular Plural” e “Para viver Juntos”.

O livro “Português Linguagens”, de Wiliam Roberto e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva, coleção de maior tiragem e distribuição dentre as obras aprovadas segundo o Guia 2017, conforme avaliação, consiste em um livro que disponibiliza diversidade de gêneros textuais de esferas variadas, entretanto, os próprios avaliadores reconhecem que “[...] não

refletem, de maneira geral, a preocupação em contemplar a heterogeneidade sociocultural brasileira [...]” (BRASIL, 2017, p. 42).

O exemplar “Singular e Plural”, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, Editora Moderna, aprovado pelo PNLD, é o segundo mais distribuído. Conforme o Guia 2017 (BRASIL, 2017, p. 48), em tópico “Análise da Obra”, embora haja textos que abordem variedades linguísticas do português, são poucos os casos em que variedades regionais se fazem presentes, o que restringe o contato do aluno com a diversidade linguística do país. O livro “Singular e Plural” possui 296 páginas e constatamos representatividade étnica do índio em apenas um texto, com o título “*Programa de Índio*”, em que a palavra “Índio” se encontra articulada à imagem de um homem seminu, com traços indígenas, trajando apenas uma tanga, numa postura pensativa sentado sob um televisor desconectado da tomada. Quanto à heterogeneidade cultural, especificamente em se tratando da temática indígena, a obra reserva apenas dois textos para tratar de diversidade étnica indígena brasileira. Mesmo assim, quando o faz, constrói sentidos que retomam memoráveis estereotipados do índio como o “bom selvagem”, o que demonstraremos mais à frente em nossas análises.

O livro “Para Viver Juntos”, de Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto, Editora SM, terceiro colocado em número de exemplares distribuídos dentre os livros aprovados pelo PNLD, é avaliado como mais desenvolvido no eixo da leitura, explorando capacidades gerais de leitura como localização de informações explícitas, compreensão global e produção de inferência voltadas a aspectos dos gêneros utilizados (BRASIL, 2017, p. 61). O Guia 2017 afirma que o exemplar dispõe de uma seção chamada “Boxe de Valores”, que pressupõe momento para estímulo de discussões éticas sobre questões de convivência. Entretanto, tal seção apresenta contribuição frágil em relação à promoção da diversidade por não abordar ou trabalhar suficientemente com a conscientização de aspectos estéticos nos textos, especialmente em relação ao índio. Pudemos verificar, nas coleções aprovadas, indicativos de inconsistências em relação aos critérios estabelecidos no Guia, que consideraremos na terceira seção deste trabalho; Análise das Leis e Normas Educacionais e Livros Didáticos.

Abordamos, nesta subseção, os documentos que norteiam o processo de seleção do Livro Didático, conforme estabelecido pelo PNLD (Decreto 9.099/2017) e o Guia do Livro Didático. Essa reflexão nos instigou a analisar as menções e referências feitas ao índio nos Livros Didáticos aprovados pelo PNLD, de modo que pudéssemos compreender os sentidos neles constituídos. Todavia, antes de nossa análise, faremos breves considerações acerca da relevância do Livro Didático como instrumento de apoio pedagógico no Brasil.

3.3 Livro Didático: Ainda protagonista no espaço escolar brasileiro

A conjuntura geral do sistema educacional brasileiro, na prática, ainda não tem subsidiado o professor com diversidade de materiais didáticos que atendam às demandas complexas do mundo tecnológico em que vivemos. Segundo dados do INEP (20)¹⁷, em relação à infraestrutura, 45% dos professores trabalham em escolas públicas sem biblioteca, 74% em estabelecimentos sem laboratório de informática e cerca de 80% não contam com laboratórios de ciências. Dados de recentes pesquisas publicadas pelo INEP (2018), apontam ainda que a presença de recursos tecnológicos como laboratórios de informática e acesso à internet ainda não é realidade para muitas escolas municipais. Laboratórios de informática são encontrados em apenas 35,0% das escolas de ensino fundamental da rede municipal e apenas 55,9% das escolas dispõem de acesso à internet.

A maioria das escolas vê o Livro Didático, amplamente fornecido pelo poder público, como único recurso balizador para suas práticas de ensino-aprendizagem dentro do espaço escolar. Soma-se a isso a sobrecarga laboral do profissional de educação que, muitas vezes, devido a sua baixa remuneração, se vê obrigado a trabalhar em mais de uma escola para se manter financeiramente. Isso pode contribuir para que os mesmos profissionais restrinjam sua prática de ensino apenas ao Livro Didático, como alternativa para atenuar sua sobrecarga de trabalho.

Desse modo, o professor tende a estabelecer como plano ou estratégia seguir literalmente a sequência de páginas do Livro Didático, valendo-se das repostas fornecidas pelo Manual do Professor. Por outro lado, o estudante, muitas vezes distante do mundo letrado, vê no Livro Didático a única oportunidade de contanto com diversidades textuais e de acesso às culturas outras. Conforme Zacheu e Castro (2015, p. 10) o

[...] livro didático tem por essência um papel social que é o de ser um facilitador no processo de desenvolvimento do conhecimento historicamente acumulado pelo homem, mas, ou talvez por isso, ele é utilizado por forças políticas e econômicas como uma ferramenta de poder ideológico. Necessário que o livro didático sempre seja pensado e repensado em cada contexto social que é utilizado e em cada função que ele desempenha. O livro didático deve ser analisado como um material que foi escrito e estruturado como mercadoria, ou seja, o livro antes de tudo é uma mercadoria a ser vendida, mesmo que tenha simultaneamente um papel simbólico de importância crucial. Nesta ferramenta pedagógica convergem interesses díspares da nossa sociedade.

Portanto, faz-se significativo avaliarmos o papel do Livro Didático em nossa sociedade e refletirmos os sentidos dos conteúdos neles veiculados, tendo em vista que vivemos num contexto de embate entre interesses; um meio de conflito ao acesso pela palavra e a direitos. Podemos concluir que, apesar de vivermos num mundo de transformações digitais, o Livro Didático impresso ainda assume papel protagonista no cenário educacional brasileiro com grande influência na formação do indivíduo e, também, como meio difusor de ideias. Desse modo, pode contribuir positiva ou negativamente no ensino. A seguir, apresentaremos nosso *corpus* de pesquisa e trataremos dos procedimentos pedagógicos empregados na sua escolha.

3.4 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa trata-se de um estudo exploratório em que optamos pela abordagem qualitativa, visto que buscamos, primariamente, a expansão de informações, propiciando profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, detalhes e experiências únicas no trabalho científico. Ela também traz um ponto de vista completo dos fenômenos, bem como flexibilidade (SAMPIERI; COLADO; LÚCIO, 2010).

Como vimos na seção anterior, a escolha do Livro Didático é determinada por uma política pública educacional que, por meio de documentos oficiais, estabelece critérios para a seleção das coleções didáticas que serão distribuídas nas escolas públicas do país. Nesse sentido, o arcabouço legal da educação no Brasil é regido por princípios constitucionais que deveriam nortear não só as práticas de ensino-aprendizagem, mas também a escolha dos materiais didáticos utilizados no espaço escolar. Sendo assim, optamos, como percurso inicial, empreender uma revisão do sistema legal da educação brasileira, o que demandou leitura exaustiva dos documentos oficiais que compõem nosso *corpus* de pesquisa: DCNEF, PCNEF, Decreto 9.099/2017 (PNLD 2017) e GNLD 2017.

Ao empreendermos nossa leitura, procuramos selecionar, nos referidos instrumentos legais, trechos que mencionassem o indígena ou que versassem sobre a diversidade étnica. Após seleção dos excertos contidos nos documentos oficiais, procedemos à escolha das coleções didática, objeto deste estudo, obedecendo como critério de classificação os três títulos que foram mais distribuídos às escolas e bem avaliados pelo PNLD. Os livros selecionados foram: “Português Linguagens”, “Singular Plural” e “Para viver Juntos”.

Após a seleção das coleções, realizamos a leitura do inteiro teor dos Livros Didáticos escolhidos, selecionando excertos que faziam alguma referência ao índio ou que abordasse a diversidade étnica. É válido ressaltar que o Livro Didático, por seu turno, vincula-se à política

pública nacional de educação e, partindo dessa premissa, deveria ter seu conteúdo pautado nos princípios estabelecidos pela legislação educacional vigente.

Os excertos escolhidos para análise neste trabalho foram retirados de três Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. Como mencionamos anteriormente, o critério de escolha dos livros foi o fato de serem os três mais bem colocados em lista dos mais amplamente distribuídos na rede pública de ensino, conforme publicada pelo FNDE/PNDL 2017. Conforme a lista de coleções de livros de Língua Portuguesa mais distribuídas no PNDL 2017 em nível nacional, o quantitativo de distribuição se deu da seguinte forma: 1) “Português Linguagens”, de Wiliam Roberto e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva, 1.255.918 livros ; 2) “Singular e Plural-Leitura, Produção e Estudos de Linguagem”, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, Editora Moderna, 236.898 livros; 3) “Para Viver Juntos Português”, de Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto, Editora SM, 236.898 livros.

Como nosso objetivo é analisar as constituições dos sentidos da palavra índio nos textos dos Livros Didáticos, optamos por buscar, em cada exemplar, textos que apresentavam a ocorrência da palavra índio e/ou suas reescrituras que, assim como os trechos dos documentos oficiais, posteriormente, foram submetidos a análise com base na teoria da Semântica do Acontecimento. Vejamos a seguir os excertos selecionados nos referidos *corpus*.

Quadro 4 – Delimitação do corpus

Leis e Normativos Educacionais	Recorte	Referências ao índio ou diversidade étnica (Total)
DCNEF	01,02,03,04,05,06	06
PCNEF	07,08,09,10,11,12	06
PNLD (Decreto 9.099/2017)	13,14,15	03
GNLD 2017	16	01
Livro Didático	Recortes	Referências ao índio e à diversidade étnica (Total)
Português Linguagens	17,18,19	3
Singular e Plural	20	1
Para Viver Juntos Português	21,22	2

Fonte: Elaboração própria (2019).

Na próxima seção, tratamos especificamente dos sentidos da palavra índio constituídos em trechos retirados de documentos legais da educação, tendo como recorte as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa das Séries Finais e o Decreto 9.099 de 18 de Julho de 2017 (PNLD 2017), que estabelecem critérios para a seleção das coleções didáticas.

4 ANÁLISE DAS LEIS E NORMAS EDUCACIONAIS E LIVROS DIDÁTICOS

Nesta seção, analisaremos as materialidades significantes retiradas das leis educacionais (DCN, PCN, Decreto 9.099/2017 e GLD 2017) e de três Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, selecionados para análise no presente trabalho. Dividimos esta seção em duas subseções: na primeira subseção, apresentaremos a análise das leis educacionais voltadas às Séries Finais do Ensino Fundamental, seguindo a seguinte ordem: DCNEF, PCNEF, Decreto 9.099/2017 (PNLD 2017) e Guia do Livro Didático 2017 (GLD, 2017). Na segunda subseção, trataremos das análises dos excertos retirados dos Livros Didáticos, seguindo a seguinte sequência: “Português Linguagens”, “Singular Plural” e “Para Viver Juntos Português”. Em cada subseção, faremos uma breve apresentação descritiva dos excertos e, em seguida, procederemos às respectivas análises.

4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF)

Apresentaremos a seguir dezesseis excertos e as respectivas análises dos recortes retirados das DCNEF, que é um documento oficial lastreado na LDB e outras leis supra institucionais. Trata-se de um documento que estabelece as linhas e diretrizes gerais curriculares nacionais, além de consolidarem os princípios que devem reger a implementação das políticas e práticas educacionais. Como critério de seleção dos excertos, escolhemos aqueles que fazem alguma referência ao índio ou à diversidade étnica.

4.1.1 Excertos Selecionados DCNEF

Doravante, apresentaremos os excertos e faremos discussões acerca de cada um dos seis recortes (01, 02, 03, 04, 05, 06) retirados dos DCNEF, conforme a ordem em que aparecem no documento legal.

Recorte 01

Quadro 5 – Recorte 01

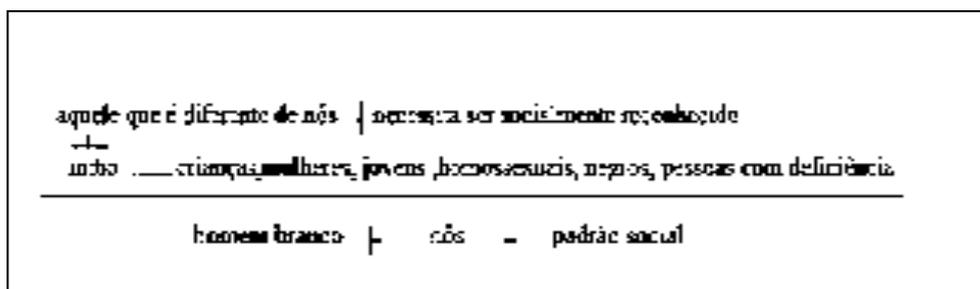
[...] **direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância do outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto de padrões sociais** de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, **dos indígenas**, das pessoas com deficiência entre outros que de fato se efetivarem, **necessitam ser socialmente reconhecidos**[...] (BRASIL, 2013, p. 105)

4.1.2 Discussões

No excerto anterior, as expressões linguísticas “*outro*” e “*aquele que é diferente*” são reescrituras de “*indígenas*” que, por seu turno, articulam-se por coordenação com os elementos linguísticos, “*das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, das pessoas com deficiência*”, o que estabelece sentidos de que o índio não é tolerado no espaço de convívio público. Nesse caso, há uma tomada de elementos de mesma natureza, de modo que o elementos “*crianças, mulheres, jovens, homossexuais, negros, indígenas e pessoas com deficiência*” são organizados como se fossem um só, da mesma natureza de cada um dos constituintes (GUIMARÃES, 2009, p. 51). Esses mesmos elementos linguísticos também são reescriturados por “*necessitam ser socialmente reconhecidos*”, o que constitui sentidos de que aqueles que compõem esses segmentos sociais em que o índio está incluído carecem de reconhecimento social, ou seja, são-lhes predicados sentidos de “diferentes” e “fora do padrão social”. Por outro lado, no texto apresentado, o pronome pessoal “*nós*” é constituído num sentido de oposição a “*aquele que é diferente*” e “*outro*”, ou seja, ao elemento linguístico “*nós*” é conferido um sentido do que seria o modelo ideal ou padrão social de pessoa a que se permite acesso ao espaço de convívio social, o que estabelece construção de sentidos que designam o índio como não pertencente ao espaço de convívio público em oposição ao cidadão modelo-padrão com livre acesso aos diversos lugares sociais.

A operação enunciativa apresentada anteriormente, aponta para sentidos de índio que nos leva à construção do seguinte DSD:

Quadro 6 – DSD Recorte 01



Fonte: Elaboração própria, 2019.

De acordo com o DSD Recorte 01, inicialmente é estabelecida uma oposição entre os elementos “*nós*” e “*índios*”. Aqui, o elemento linguístico “*nós*” determina “*homem branco*” e “*padrão social*”, o que retoma memoráveis de relações de sentidos que representam um sujeito marcado por designações que o colocam num lugar social caracterizado pela “perfectibilidade” ou “padrão ideal”. Por sua vez, o elemento “*índio*” mantém uma relação de sinonímia com “*crianças, mulheres, jovens, homossexuais, negros, pessoas com deficiência*”, e estabelece determinações que predicam o índio como sujeito marcado por sentidos que o identificam como um desvio de padrão social, portanto, errático ou inferior. Nessa cena enunciativa, notamos que o Locutor é dividido em locutor-legislador, num lugar de dizer de enunciador-universal que aparenta promover o reconhecimento do índio no esteio social. Entretanto, produz sentidos na opacidade da língua que o determina como exógeno, estranho, desviado do padrão. Essas relações de sentido criadas por tais determinações estabelecem uma oposição entre homens e índios, além de criar possibilidades para a seguinte paráfrase:

Rec (01) homem branco é modelo social ideal; Índio é anomalia social

O trecho da lei, comentada anteriormente, é a primeira referência direta aos índios, encontrada no texto das DCNEF. Esta menção é feita junto às demandas de outras minorias. O referido recorte textual, aparenta construir sentidos de que a educação tem como propósito tolerar as diferenças e propor uma educação que assuma um papel transformador dos padrões sociais constituídos historicamente. Contudo, na opacidade característica da língua, produz efeitos de sentidos que promovem a inferiorização e exclusão do índio e de outras minorias do escopo social. Portanto, uma contradição no centro de um dizer, que apenas aparenta ressaltar a relevância do processo educacional como meio de transformação social, reparo das desigualdades e desconstrução de preconceitos, mas que, em contrapartida, reforça preconceitos.

Recorte 02

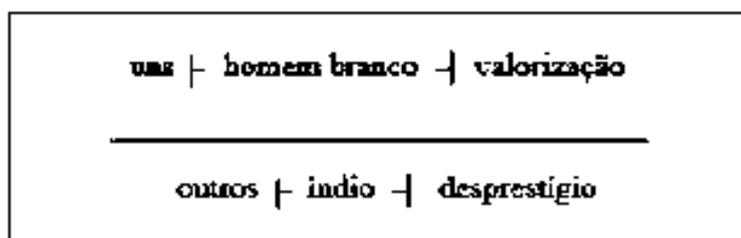
Quadro 7 – Recorte 02

[...] compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção de identidades, determinando a valorização de uns e desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural[...] (BRASIL, 2013, p.107.)

4.1.3 Discussões

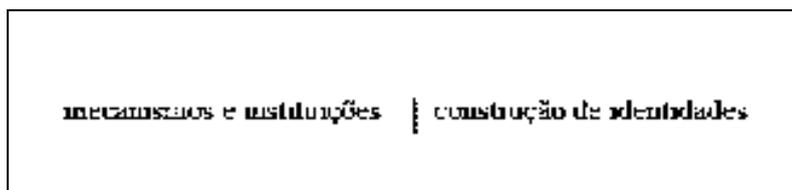
No recorte textual anterior, a palavra “instituições” se articula por incidência com a expressão nominal “construção de identidades”, o que produz sentidos de que, nessa cena enunciativa, destinam às “instituições” educacionais, ou seja, às escolas públicas, a função de “construir a identidade” dos seus estudantes. No enunciado analisado, o artigo “uns”, articulado por dependência à “valorização”, é uma reescritura de “homem branco”, enquanto o pronome “outros”, articulado por dependência ao substantivo “desprestígio”, é reescritura de índio. O funcionamento dessa operação enunciativa constitui sentidos que se opõem entre si, ou seja, ocorre uma deriva de sentido que divide qualificações atribuídas aos sujeitos na cena enunciativa; nesse caso, de “valorização” ao homem branco e “desprestígio” ao índio. Isso leva à construção dos seguintes DSD’s:

Quadro 8 – DSD Recorte 02 (A)



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Quadro 9 – DSD Recorte 02 (B)



Fonte: Elaboração própria, 2019.

No DSD Recorte 2 (A), a expressão “*uns*” determina “*homem branco*”, que é determinada por “*valorização*” em oposição a “*outros*”, que determina “*índio*” que, por sua vez, é determinado por “*desprestígio*”; o que constitui sentidos de desigualdade na valoração entre os sujeitos, de superioridade ao homem branco e inferioridade para índio. Nesse caso, o acontecimento enunciativo rememora sentidos do período de colonização do Brasil em que o índio foi concebido como uma raça inferior, “sem fé, nem lei, nem rei”. Portanto, destituído de valor social, o que possibilita a formulação da seguinte paráfrase:

Rec 02(A) *O homem branco é valorizado; O índio é desprestigiado*

Os sentidos constituídos de valor social superior atribuídos ao homem branco em relação ao índio podem levar à promoção da intolerância racial e étnica, o que cerceia o exercício do direito ao índio.

No DSD Recorte 02 (B), a locução nominal “*mecanismos e instituições*” é determinada por “*construção de identidades*”, o que, no acontecimento, produz sentidos que engajam a escola no lugar de formação de identidades, de modo que confere-se ao espaço escolar uma constituição de sentidos que designam às instituições educacionais um papel fundamental na construção de uma sociedade, dado seu grau influência sob aqueles que se submetem ao processo de escolarização. Nesse sentido, a partir do DSD (B), podemos levantar a hipótese de que os sentidos que funcionam no espaço escolar possuem grande influência na formação do cidadão, ou seja, poderá, por um lado, resultar na promoção e valorização de certos grupos e segmentos sociais em detrimento do desprestígio de outros, ou por outro, combater estereótipos e promover um ambiente de tolerância às diferenças. Desse modo, podemos formular a seguinte paráfrase:

Rec 02(B) *A escola constrói identidades; A escola pode promover o preconceito contra grupos étnicos; A escola pode promover a tolerância e a diversidade cultural*

proposta das DCNEF, mencionada anteriormente, afirma que o mecanismo institucional público tem o poder de construir/constituir identidades em termos de valoração de certos grupos, em detrimento ou desprestígio de outros, de modo que o locutor-legislador, nessa sua divisão como enunciador-universal, simula justificar e defender a implementação de uma educação multicultural de caráter reparador no seio educacional. Entretanto, coloca o índio em uma posição de exclusão e desprestígio social.

Portanto, pode-se constatar que o espaço escolar é um palco central de embates ou, de outro modo, podemos afirmar que trata-se de um Espaço de Enunciação específico, nos moldes da Semântica do Acontecimento. Espaço este atravessado pelo político, representado aqui pelas instituições governamentais, e marcado por disputas e conflitos, no qual os sujeitos são divididos de forma desigual, segundo “direitos de dizer” e “modos de dizer”, conforme pudemos observar nos DSD’s, Recorte 02 (A) e Recorte 02 (B).

Recorte 03

Quadro 10 – Recorte 03

[...]i) Princípios Éticos - de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia, de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação; ii) Princípios Estéticos - o cultivo da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente da cultura brasileira e da construção de identidades plurais e solidárias[...] (BRASIL,2013, p.107-108).

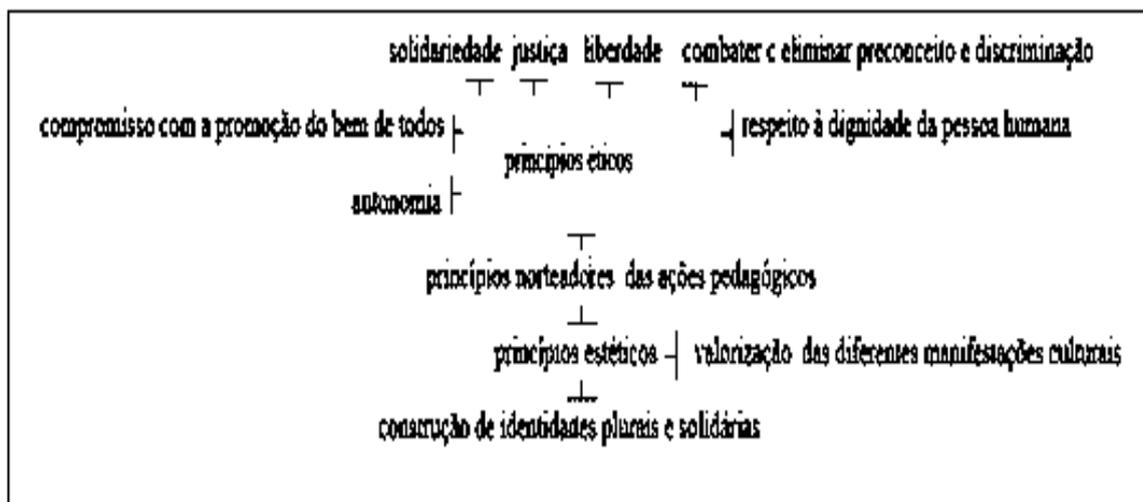
4.1.4 Discussões

No Recorte 03, “*princípios norteadores das ações pedagógicas*” é reescriturado por “*princípios éticos*” e “*princípios estéticos*”, constituindo, assim, sentidos de que a política educacional, em sua prática, deve ser pautada e orientada por parâmetros éticos e estéticos. Os elementos linguísticos “*de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia, de respeito à dignidade da pessoa humana*”, articulam-se entre si por coordenação e estabelecem uma articulação com a expressão linguística “*princípios éticos*”, produzindo sentidos atribuídos à prática educacional, na qual essa deve ser igualitária, solidária, justa e que promova a liberdade. Além disso, “*princípios éticos*” também estabelece articulação com “*compromisso como a promoção do bem de todos*”, “*respeito à dignidade da pessoa humana*”, “*autonomia*” e “*combater e eliminar o preconceito e a discriminação*”. Nesse caso, são atribuídos a “*princípios éticos*” sentidos que remetem à promoção da igualdade, do bem-estar e dignidade humana de todos. Ou seja, a escola é um lugar onde não deve existir qualquer tipo de distinção entre as pessoas, além de se imbuir da responsabilidade de combater e eliminar o preconceito.

Por conseguinte, a expressão nominal “*princípios estéticos*” é reescriturada por “*valorização das diferentes manifestações culturais*” e “*construção de identidades plurais*”

solidárias”, o que, nesse acontecimento, constitui sentidos de que os princípios estéticos devem promover diferentes manifestações de cultura ao passo que também constrói identidades. Sendo assim, vejamos a seguir DSD Recorte 03, elaborado com base no trecho analisado.

Quadro 11 – DSD Recorte



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Analisando o DSD Recorte 03, “*princípios norteadores das ações pedagógicas*” é determinado por “*princípios éticos*” e “*princípios estéticos*”, o que nos leva a interpretar que o locutor-legislador, ao falar de um lugar de enunciador-universal, reforça a ideia de escola como lugar de construção de identidades e formador de cidadãos e que, como tal, deve nortear suas práticas pedagógicas por meio de **princípios éticos e estéticos** que, por sua vez, produzem sentidos de parâmetros legais que remetem ao combate do preconceito, respeito pela pessoa humana, promoção da igualdade e pluralidade cultural. Nessa perspectiva interpretativa, podemos formular as seguintes paráfrases:

Rec 03 *As ações pedagógicas devem ser balizadas em princípios éticos e estéticos.*

Rec 03 *As ações pedagógicas devem combater e eliminar o preconceito com base em princípios éticos, promovendo o bem-estar de todos e a dignidade da pessoa humana.*

Rec 03 *As ações pedagógicas, por meio de princípios estéticos, devem contribuir para a valorização de diferentes grupos culturais e a construção de identidades plurais e solidárias.*

Nesse sentido, o Locutor, na posição de enunciador-universal, fala de um lugar em que firma

princípios éticos e estéticos com vistas ao combate ao preconceito e à construção de identidades plurais no espaço escolar. Assim, reiterando o papel da escola na formação do cidadão e combate ao preconceito. Podemos concluir que, nesse acontecimento, os sentidos constituídos apontam para a necessidade da socialização e difusão do conhecimento sob uma perspectiva pluriétnica que permeie toda vivência e prática de ensino-aprendizagem.

Ademais, vale ressaltar que o principal meio de socialização do conhecimento no espaço escolar é o currículo, que é constituído por experiências e conhecimentos que a escola seleciona, transforma, disponibiliza e que, eventualmente, servirão de formação ética, estética e política do aluno. Entretanto, sabemos que a escola, apenas por si, não dispõe de total autonomia ou independência para definir e elaborar suas estratégias de ensino-aprendizagem. Instâncias superiores interferem diretamente nesse processo, pois mantêm, organizam, orientam e disponibilizam recursos às respectivas unidades de ensino, segundo as políticas governamentais preestabelecidas. Tais instâncias superiores incluem, por exemplo, o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais, que são responsáveis, dentre outras atribuições, pela seleção prévia e fornecimento do Livro Didático, objeto de nosso estudo, e que, por consequência, deveria ter seu inteiro teor aferido e avaliado à luz dos princípios éticos e estéticos assentados nas DCNEF, mencionados previamente.

Vejamos a seguir outro trecho que iremos analisar.

Recorte 04

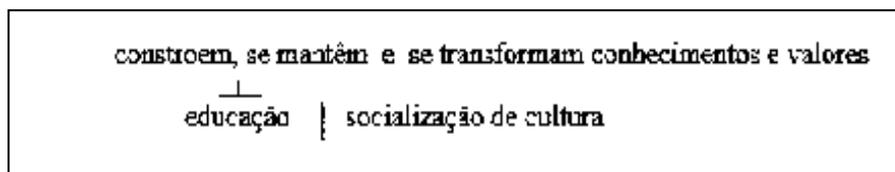
Quadro 12 – Recorte 04

[...] a educação é um processo de socialização de cultura[...], no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores[...] (BRASIL,2013, p.23).

4.1.5 Discussões

No excerto acima, o Locutor, dividido em locutor-legislador, fala de um lugar que reafirma a função da escola, uma vez que “*educação*” é reescrita por expansão pela expressão “*processo de socialização de cultura*” e articula-se com “*se constroem*”, “*se mantêm*” e “*se transformam conhecimentos e valores*”. Vejamos a seguir o DSD formulado.

Quadro 13 – DSD Recorte 04



Fonte: Elaboração própria (2019).

No DSD Recorte 04, “*educação*” é determinada por “*socialização de cultura*” e determina “*constroem se mantêm e se transformam conhecimentos e valores*”, constituindo sentidos acerca da educação como um fenômeno de transformação social, que proporciona reflexão sobre si, sobre o outro, resultando no rearranjo, manutenção e difusão de práticas e saberes. Sendo assim, a educação é apresentada, na cena enunciativa, como um meio de construir, manter e transformar conhecimentos e valores, além de ser uma fonte propagadora de cultura. Sendo assim, podemos formular a seguinte paráfrase:

Rec 04 *A educação constrói, mantém, altera e difunde valores e práticas sociais.*

Nesse sentido, o estudante do Ensino Fundamental, um sujeito ainda em estágio de formação sociocognitiva, não está imune aos sentidos produzidos e veiculados no espaço escolar, pois, em contato com experiências diversas proporcionadas pelo currículo escolar, o que inclui o material didático, reconstrói e altera saberes e comportamentos, ou seja, sedimenta ou constrói valores que podem repercutir em práticas. Na visão de Guimarães (2018, p. 14), “[...] uma ética das virtudes é uma ética de valores. Ou seja, ela trata dos valores que são significados pela prática dos mais diversos grupos sociais, trata dos valores que configuram esta prática[...]”. A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que o estudante poderá desenvolver não somente habilidades intelectuais, mas também construir atitudes e comportamentos. Sob essa ótica, Ventura (2018, p. 276) afirma que

[...] os sentidos concernem diretamente ao modo como cada indivíduo (re)conhece o mundo à sua volta. Mas além de construir o que é o mundo, também pensamos no que o nosso modo de pensar, sentir e agir frente à realidade é diretamente determinado por esses sentidos, ou seja, a nossa própria conduta também é determinada pelos sentidos atribuídos à língua [...].

A escola, muitas vezes, é a única forma de acesso à cultura e ao conhecimento sistêmico para a grande maioria da população, aumentando assim a responsabilidade governamental em

relação aos conteúdos curriculares propostos no principal meio de difusão do conhecimento, o Livro Didático. Além do mais, a partir da perspectiva teórica deste trabalho, compreendemos que os sentidos construídos nos textos de Livros Didáticos retomam memoráveis historicamente constituídos que, a título de exemplo, podem reforçar ainda mais certos preconceitos. Ou seja, valorizar uma determinada cultura em detrimento de outra, e isso poderá ter impacto direto no processo de construção de valores éticos e na conduta dos estudantes.

Recorte 05

Quadro 14 – Recorte 05

[...]história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda população escolar e contribui para a mudança de concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades plurais e solidárias[...] (BRASIL,2013, p.133)

4.1.6 Discussões

No excerto anterior, os elementos constituintes da locução nominal “*história e as culturas indígenas e afro-brasileira*” articulam-se entre si por dependência, pois os elementos se organizam contiguamente numa relação que constitui, no conjunto, um só elemento (GUIMARÃES, 2009, p. 51). Nesse caso, o Locutor, no lugar de enunciador-universal, fala numa posição em que colocam a cultura afro e indígena no mesmo patamar de igualdade, ou seja, constitui-se sentidos que difundem a ideia de que ambas as culturas deveriam ser igualmente abordadas na prática pedagógica e fazerem-se presentes nos conteúdos dos materiais didáticos utilizados no espaço escolar de modo equitativo.

Entretanto, a reescrituração por elipse da expressão linguística “*história e as culturas indígenas*” em “*presentes*”, seguido de “*obrigatoriamente*”, articulado a “*nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo currículo escolar*”, que articula-se a “*em especial no ensino de Arte e literatura e História do Brasil, assim como História da África*”, faz produzir sentidos de que a prioridade na abordagem da temática indígena e afro se restringe às disciplinas de Arte, Literatura, História da África e do Brasil.

Além disso, podemos constatar, nessa cena enunciativa, um conflito que se instala no centro do dizer típico do efeito do político, pois há uma aparente inclusão da cultura afro e

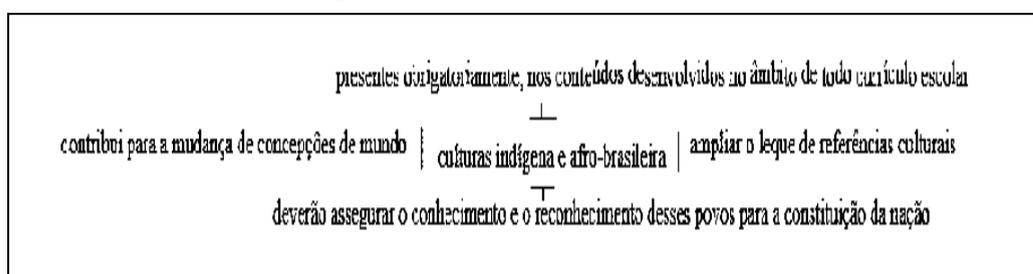
indígena que, por outro lado, conforme pode-se observar nesse acontecimento, produz sentidos que constituem uma exclusão da cultura afro e indígena, visto que, no enunciamento enunciativo, o Locutor, tomado como fonte do dizer, afirma não haver obrigatoriedade de abordagem dessas temáticas, ou seja, afro e indígena nos demais componentes curriculares. Outro fator observado é que o sentido de exclusão é acentuado no que diz respeito à cultura indígena, pois o advérbio “*especialmente*” articula-se apenas a “*Arte, Literatura, História da África e do Brasil*”. Nesse caso, o Locutor, dividido como locutor-legislador, no lugar de enunciador-universal, exclui, por exemplo, a “História de Povos Indígenas” dentre os conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, o que promove o seu apagamento.

Percebe-se, nesse registro, uma aparente inclusão do índio, pelo fato de o Locutor ser levado a apontar sentidos de obrigatoriedade da abordagem de temática cultural indígena nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar. Ideia reforçada quando notamos que a expressão “*deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento*” articula-se a “*desses povos*”, reescritura de cultura indígena e afro-brasileira, que articula-se a “*para a constituição da nação*”, produz sentidos que reiteram a importância do índio e do negro na constituição da nação e que, portanto, devem ser contemplados no currículo escolar.

Em contrapartida, os sentidos constituídos nessa cena enunciativa tendem ao apagamento da cultura indígena, pois não há menção à obrigatoriedade do ensino da “História dos Povos indígenas” no âmbito do currículo escolar do ensino regular, diferentemente do que ocorre com a “História da África”. Nesse caso, o funcionamento de sentido coloca o índio abaixo do braço e do negro.

Sendo assim podemos formular o seguinte DSD:

Quadro 15 – DSD Recorte 05



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Conforme o DSD Recorte 05, “*culturas indígena e afro-brasileira*” é determinada por “*presente obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo currículo*

escolar”, o que indica sentidos de obrigatoriedade de abordagem da temática indígena e africana em todo o percurso de ensino-aprendizagem. A expressão “*ampliar o leque de referências culturais*” é determinada por “*culturas indígenas e afro-brasileira*” o que, na cena enunciativa, atribui-se às culturas afro e indígena sentidos de caráter acessório ou complementar, ou seja, de menor importância, o que sugere um etnocentrismo cultural europeu, do “homem branco”, nas abordagens de ensino.

Sendo assim, passo que por um lado o Brasil seja constituído por três matrizes raciais, o índio, o europeu e o negro, no agenciamento enunciativo, coloca-se as culturas indígena e negra em patamar suplementar ou coadjuvante, além do mais, é estabelecido um sentido de predominância etnocêntrica da cultura branca em relação às demais e, dentre esses, o índio é postado no patamar mais baixo de inferioridade. Desse modo, podemos elaborar as seguintes paráfrases:

Rec 05 As culturas afro e indígena é algo acessório no currículo escolar.

Rec 05 O ensino da História dos Povos indígenas não é importante.

Pudemos constatar que, apesar das DCNEF exigirem abordagens que contemplem a “história” e “cultura indígena” e “afro-brasileira” como temáticas obrigatórias no currículo escolar, percebe-se que há uma ênfase, em especial, aos Ensinos de Arte, Literatura, História do Brasil e História da África. Entretanto, é deixado de lado o ensino de História dos Povos Indígenas no ensino regular. Quanto à política de ensino específica voltada ao índio, as DCNEF estabelecem, à parte do Ensino Fundamental convencional, modalidades que visam, em tese, a reparar eventuais diferenças sociais. Dentre essas modalidades, figura o Ensino Fundamental voltado para Educação Escolar Indígena que, segundo a Resolução nº7 do CNE de 17/12/2010, em seu art.39, serão oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas para essas populações, permitindo valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico, com ordenamento jurídico próprio e Diretrizes Curriculares Nacionais específicas. Vejamos esse tópico no recorte a seguir.

Recorte 06

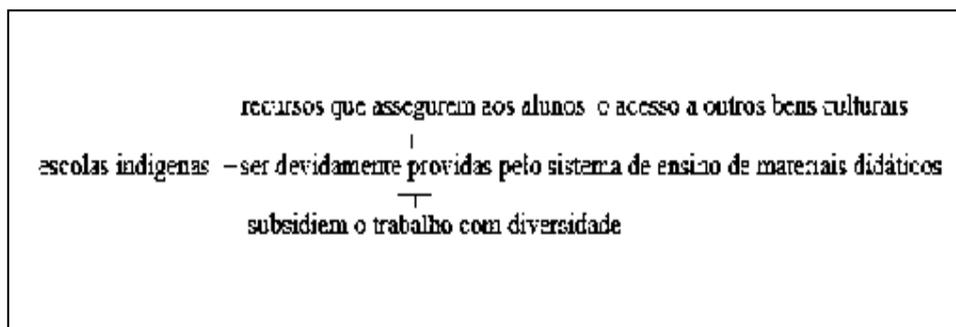
Quadro 16 – Recorte 06

[...] “deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como o recurso que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais” [...] (BRASIL, 2013, p. 123).

4.1.7 Discussões

O enunciado “deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como o recurso que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais” é uma reescritura por expansão de “escola indígena”, o que constitui sentidos nos quais a diversidade étnica em materiais didáticos deve estar restrita ao âmbito das escolas inscritas nos territórios indígenas. Por conseguinte, podemos elaborar o seguinte DSD:

Quadro 17 – DSD Recorte 06



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Conforme o DSD Recorte 06, “*escolas indígenas*” é determinada pelas expressões “*ser devidamente providas pelo sistema de ensino de matérias didáticos*” que, por sua vez, é determinada por “*subsidiem o trabalho com diversidade*” e “*recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais*”, construindo sentidos de que o conteúdo com diversidade cultural deve se restringir apenas aos materiais didáticos destinados ao índio, inscrito em escola indígena, situada exclusivamente no seu território. O que nos leva a elaborar as seguintes paráfrases:

Rec 06 *Os materiais didáticos com diversidade serão assegurados apenas ao índio que vive comunidades indígenas, em escolas adequadas a essa cultura.*

Rec 06 *Não é obrigatória a abordagem de temática indígena no Ensino Fundamental regular.*

Como vimos no excerto, os materiais didáticos e educacionais destinados à Educação Indígena devem “*subsidiar o trabalho com diversidade*”. Contudo, as DCNEF não preveem, ou pelo menos não estabelecem, a oferta obrigatória de material didático que contenha abordagem étnica indígena ou diversidade ao ensino regular, nem determina de modo expresso supervisão dos conteúdos no Livro Didático destinados ao Ensino Fundamental regular, no sentido de garantir o cumprimento do que se propõem nos princípios da ética e estética estabelecidos pela mesma DCNEF.

Contudo, no que diz respeito aos Livros Didáticos oferecidos à modalidade Ensino Fundamental Quilombola, percebe-se uma preocupação maior com relação aos materiais didáticos e conteúdos nestes veiculados. Ou seja, há uma exigência no sentido de que atendam ao disposto no parecer, abordem conteúdo afro-brasileiro, e “[...]corrijam distorções e equívocos [...] sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais[...]” (BRASIL, 2013, p. 459). Em contrapartida, em nenhum momento é citado, no corpo do texto destinado ao Ensino Fundamental na modalidade convencional, qualquer abordagem com relação ao conteúdo do Livro Didático em específico, muito menos em relação à promoção da cultura indígena.

Embora o documento (DCNEF) pareça promover uma educação inclusiva que contemple a cultura indígena, reconheça o papel das instituições públicas no processo de transformação social e proponha o combate ao preconceito étnico, durante a leitura dos DCNEF, não há constituição de sentidos que promovam uma abordagem da cultura indígena nos materiais didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental na modalidade de ensino regular. Após essa constatação, empreendemos uma leitura exaustiva do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, das séries finais do 8º e 9º ano, assim como fizemos no caso dos DCNEF, buscando analisar se há nos referidos documentos promoção expressa de uma abordagem étnica indígena no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, doravante, apresentaremos os resultados de nossas pesquisas nos PCNEF e faremos comentários breves acerca de trechos que eventualmente tratem da temática indígena, do combate ao preconceito étnico e que contemplem princípios norteadores de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva que considere a constituição de sentidos agenciados por meio de textos encontrados no Livros Didáticos; nesse caso, em específico, aqueles destinados ao ensino de Língua Portuguesa das séries finais, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa das Séries Finais (PCNEF)

A seguir, faremos uma breve apresentação e análise de seis excertos retirados dos PCNEF de Língua Portuguesa, séries finais, no intuito de compreender os sentidos da palavra índio em cada excerto. Conforme já mencionamos neste trabalho, os PCN's são documentos que estabelecem orientações curriculares específicas de modo a direcionar a prática pedagógica docente no escopo do espaço escolar.

4.2.1 Excertos Selecionados dos PCNEF

Neste subtópico, cada recorte (07, 08, 09, 10, 11, 12) será apresentado e analisado conforme ordem em que se apresenta no documento (PCNEF). A seguir, veremos a apresentação e análise dos fragmentos textuais em cada recorte.

Recorte 07

Quadro 18 - Recorte 07

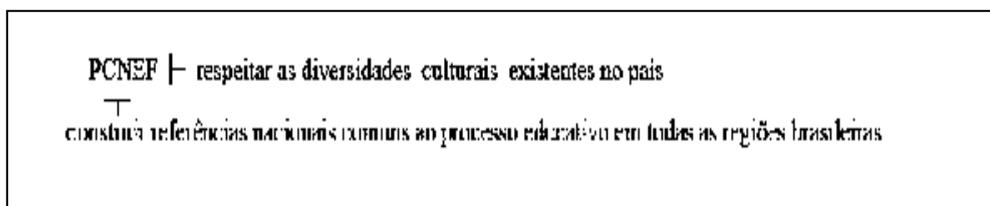
[...]procurando, de um lado [...] respeitar as diversidades [...] culturais[...] existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 5).

4.2.2 Discussões

No excerto, podemos observar que “PCNEF” é reescriturado por expansão em “*respeitar as diversidades culturais existentes no país*” e “*construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras*”. Na cena enunciativa, o locutor-legislador, no lugar de dizer de enunciador-universal, constrói sentidos nos quais os PCNEF são um documento direcionador das práticas educacionais com abrangência em todas as regiões brasileiras, servindo de referência à prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Esse lugar configura aos PCNEF um papel que o designa como responsável por estabelecer padrões de todo processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, o que inclui observar valores e princípios que resguardem o “*respeito às diversidades culturais existentes no país*”, no qual o índio está inserido.

Desse modo, chegamos ao seguinte DSD:

Quadro 19 – DSD Recorte 07



Fonte: Elaboração própria, 2019.

No DSD Recorte 07, “PCNEF” é determinado por “*respeitar as diversidades culturais existentes no país*” e “*construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões do país*”. Desse modo, o Locutor, dividido como locutor-legislador, no acontecimento, produz sentido de que as deliberações normativas PCNEF devem levar em conta a diversidade cultural do país. Nesse acontecimento, os PCNEF constituem sentidos de um documento que tem por finalidade apontar as referências básicas das práticas educacionais no país e que, conseqüentemente, devem promover o respeito às diversidades e multiculturas existentes.

Vejam as construções das paráfrases.

Rec 07 Os PCNEF devem respeitar a diversidade cultural do Brasil.

Rec 07 Os PCNEF estabelecem referências nacionais comuns ao ensino de Língua portuguesa em todas as regiões do Brasil.

Nesse trecho introdutório dos PCNEF de Língua Portuguesa, apesar de tratar do “respeito às diversidades” de modo genérico, sem especificar por exemplo os povos indígenas e outras etnias, alinha-se ao propósito das DCNEF ao ter também por objetivo criar condições para que os estudantes, por meio do processo educativo, sejam preparados para o exercício da cidadania, respeitando as diferenças culturais. Ao delinear os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, os PCNEF afirmam que a escola deve possibilitar ao estudante analisar criticamente os textos, não só aqueles disponíveis para leitura passiva, mas, inclusive, aquele produzido por si próprio. Vejamos o recorte a seguir.

Recorte 08

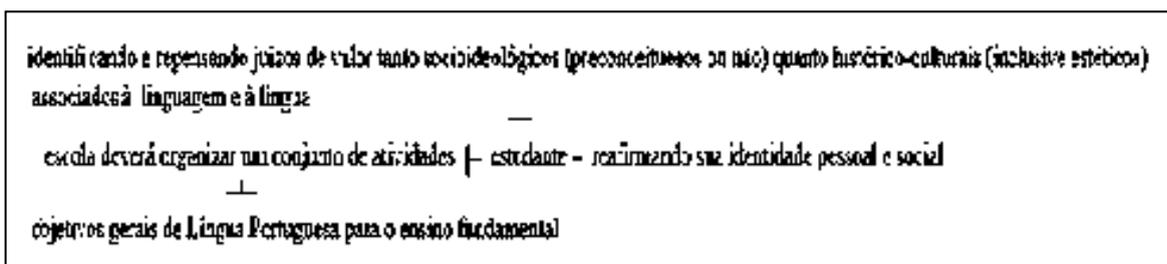
Quadro 20 – Recorte 08

Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa: [...] a escola deverá organizar conjunto de atividades que possibilite ao aluno analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos, [...] identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e a linguagem e à língua; [...] reafirmando sua identidade pessoal e social” (BRASIL, 1998, p. 33).

4.2.3 Discussões

No trecho acima, a expressão “*objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*” é reescriturada por “*escola deverá organizar conjunto de atividades*” que, por sua vez, articula-se a “*aluno*”, o que faz produzir sentidos nos quais apontam como incumbência da escola a responsabilidade de sistematizar e coordenar as práticas de ensino-aprendizagem voltadas aos estudantes. Por sua vez, a expressão “*aluno*” é reescrita expansivamente por “*reafirmando sua identidade pessoal e social*” e “*identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e a linguagem e à língua*”. Desse modo, nesse acontecimento enunciativo, funciona uma constituição de sentidos num lugar em que ressalta que as práticas de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, práticas essas que dizem respeito à linguagem e à língua, devem levar o estudante a identificar e repensar juízos de valores socioideológicos, histórico-culturais e inclusive estéticos, quer sejam preconceituosos ou não. Podemos, assim, elaborar o seguinte DSD:

Quadro 21 – DSD Recorte 08



Fonte: Elaboração própria (2019).

Podemos observar, a partir do DSD Recorte 08, que “*objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*” é determinado por “*a escola deverá organizar conjunto de atividades*” que, por sua vez, é determinado pela expressão “*estudantes*”, que determina a expressão “*reafirmando sua identidade pessoal e social*” e “*identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e a linguagem e à língua*”, que produz sentidos que constituem, como papel do ensino de língua portuguesa, preparar estudantes críticos e capazes de identificar sentidos subjacentes em conteúdos textuais. O DSD Recorte 08 direciona sentidos que reforçam a ideia de responsabilidade e compromisso da escola em proporcionar ao estudante um ensino aprendizagem que o habilite, em seu contato com a linguagem/língua, a identificar/repensar aspectos socioideológicos/histórico-culturais eivados ou não de preconceitos e, através destes, reafirme sua própria identidade tanto pessoal como coletiva. Por conseguinte, podemos formular as seguintes paráfrases:

Rec 08 *A escola deve preparar o estudante para identificar e repensar juízos de valores socioideológicos e histórico-culturais, preconceituosos ou não, Desse encontrados em textos trabalhados em sala de aula.*

Rec 08 *Os estudantes devem reafirmar sua identidade pessoal e social*

modo, o conteúdo do material didático destinado ao ensino de Língua Portuguesa deve estimular o raciocínio crítico interpretativo, possibilitando ao estudante uma reflexão que promova sua autoafirmação como sujeito local e historicamente situado, constituído por uma formação cultural que o identifica com a sociedade em que convive e aberta a outras diversidades culturais, e seja também capaz de identificar e combater discursos de intolerância. Vejamos no recorte a seguir a organização do aprendizado de Língua Portuguesa nesses ciclos finais conforme os PCNEF.

Recorte 09

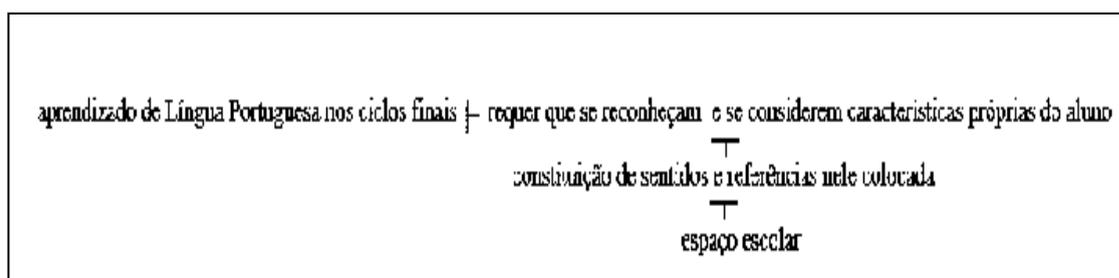
Quadro 22 – Recorte 09

Organizar o aprendizado de Língua Portuguesa nesses ciclos requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas (BRASIL, 1998, p. 45).

4.2.4 Discussões

Nesse trecho, “*aprendizado de Língua Portuguesa*” articula-se a “*requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno*”. Funcionamento esse que leva à constituição de sentidos de que as peculiaridades e diversidades culturais individuais dos estudantes devem ser levadas em consideração ao se organizar o aprendizado de Língua Portuguesa, o que engloba também o conteúdo do Livro Didático. Entretanto, o elemento linguístico “*constituição de sentidos e referências nele colocada*” articula-se a “*aluno*”, que produz sentidos ao estudante de alguém manipulável. Vejamos o DSD a seguir.

Quadro 23 – DSD Recorte 09



Fonte: Elaboração própria (2019).

Conforme podemos observar no DSD Recorte 09, “*aprendizado de Língua Portuguesa nos ciclos finais*” é determinado por “*requer que se reconheça e se considerem características próprias do aluno*” que, por seu turno, é determinado por “*constituição de sentidos e referências nele colocada*”, que determina “*espaço escolar*”, o que produz um sentido de que os estudantes são sujeitos passivos e manipuláveis no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, sujeitos a influências que podem ser “*neles colocadas*”. Aqui, nesse acontecimento, podemos perceber um conflito no centro do dizer, tendo em vista que o Locutor/locutor-

legislador, como enunciador-universal, é levado a afirmar que o estudante não é autônomo na sua construção identitária, ao afirmar “*sentidos e referência nele colocada*”. Isso diverge do que observamos no DSD Recorte 03 (Quadro 11), em que um dos princípios éticos norteadores da ação pedagógica estabelecidos pelas DCNEF seria a “autonomia” do estudante no processo de sua construção identitária. A expressão “*constituição de sentidos e referências nele colocada*” produz um efeito de que o estudante é um receptáculo de informações, rememorando o conceito freiriano de “educação bancária”, na qual o professor deposita o conhecimento na mente dos estudantes. Vejamos a seguir a paráfrases propostas:

Rec 09 O aprendizado de Língua Portuguesa nos ciclos finais deve reconhecer e considerar características próprias dos alunos. Desse modo,

Rec 09 Os estudantes não são autônomos na sua construção identitária, pois recebem referências de sentidos passivamente.

podemos perceber contradições a partir das paráfrases formuladas, pois, por um lado, o acontecimento afirma a necessidade de reconhecimento das características individuais de cada estudante, mas, por outro, considera-os como refratários vazios e passivos, que precisam ser preenchidos por algo ou alguém. Os PCNEF possuem uma seção que trata dos valores e atitudes que se almejam desenvolver nos estudantes no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Essa seção é intitulada “Valores e Atitudes Subjacentes às Práticas de Linguagem”, dentre os quais destacaremos aqueles contidos no excerto a seguir.

Recorte 10

Quadro 24 – Recorte 10

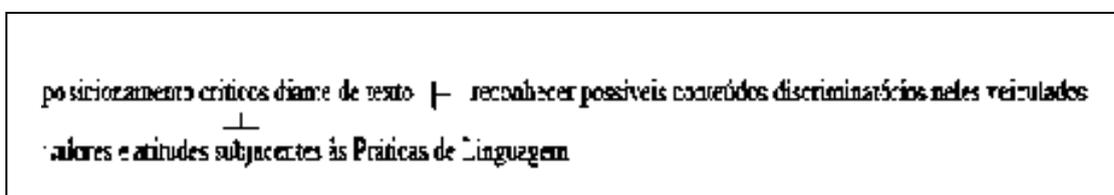
“[...] Posicionamento críticos diante de textos, de modo a reconhecer [...] possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados” (BRASIL, 1998, p. 64).

4.2.5 Discussões

Podemos verificar que a expressão adnominal “*Valores e atitudes Subjacentes às Práticas de Linguagem*” é reescriturado por “*posicionamento críticos diante de textos*” que está articulado a “*possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados*”. “*Neles veiculados*” é reescritura de “*textos*”. Os sentidos produzidos reiteram o que se espera desenvolver no estudante por meio do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nesse caso, que posicionem criticamente e reconheçam conteúdos discriminatórios subjacentes nos textos trabalhados em sala de aula.

Vejamos o DSD formulado a seguir com base no trecho analisado.

Quadro 25 – DSD Recorte 10



Fonte: Elaboração própria (2019).

No DSD Recorte 10, nota-se que “*valores e atitudes subjacentes às Práticas de Linguagem*” é determinado por “*posicionamento crítico diante de texto*” que, por sua vez, é determinado por “*reconhecer possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados*”, produzindo, nesse acontecimento, o sentido de que o ensino de Língua Portuguesa não deve ficar adstrito ao processo de codificação e decodificação, leitura mecânica, mas, diferente disso, devem promover o posicionamento crítico do estudante perante aquilo que lê, capacitando-o a identificar eventuais conteúdos racistas ou propagadores de preconceito.

Sendo assim, podemos formular a paráfrase a seguir:

Rec 10 *As práticas de linguagem devem preparar o estudante para se posicionar criticamente diante de textos e, ao mesmo tempo, reconhecer eventuais conteúdos discriminatórios.*

Quanto ao processo de leitura de textos, conforme previamente apresentado no DSD Recorte 10, não deve se tratar de uma atividade apenas de decodificação letra por letra, palavra por palavra, mas deve ser um processo que envolve mobilização de estratégias de inferência; ou seja, que envolva reflexão e responsividade crítica do estudante.

Vejamos a seguir o próximo recorte.

Recorte 11

Quadro 26 – Recorte 11

“[...]ler as entrelinhas identificando, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos [...]” (BRASIL, 1998, p. 70).

Fonte: Elaboração própria (2019).

4.2.6 Discussões

Nesse recorte textual, encontrado nos PCNEF, “*processo de leitura*” é reescritura de “*ler as entrelinhas identificando, elementos implícitos*”, que se articula a “*estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto os outros textos já lidos*”. O agenciamento enunciativo constitui sentidos de que os estudantes devem buscar estratégias de inferência durante a leitura, procurando identificar sentidos implícitos. Desse modo, podemos formular o DSD abaixo.

Quadro 27 – DSD Recorte 11

processo de leitura dos textos μ - ler as entrelinhas identificando, elementos implícitos
estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos

Fonte: Elaboração própria (2019).

No DSD Recorte 11, podemos observar que “*processo de leitura*” é determinado por “*ler nas entrelinhas, elementos implícitos*”, o que, nesse agenciamento, direciona para uma compreensão de que o estudante precisa ser autônomo e crítico ao empreender a leitura. Por conseguinte, o segmento de enunciado “*estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre texto e outros textos já lidos*” determina “*ler nas entrelinhas*”, o que constitui sentidos nos quais se espera que o estudante, no processo de leitura, consiga

compreender os sentidos implícitos nos textos escritos e estabelecer relações de sentidos com outros textos.

Desse modo, podemos então formular a seguinte paráfrase:

Rec 11 O estudante, para ser proficiente no processo de leitura, precisa saber ler os sentidos implícitos nos textos, bem como relacioná-los com conhecimentos prévios e outros textos. As

paráfrases apontam para um dos objetivos do ensino de português no Ensino Fundamental que é formar estudantes proficientes e capazes de ler elementos não transparentes nos textos, relacionando-os com conhecimentos prévios e outros textos.

Recorte 12

Quadro 28 – Recorte 12

[...] os sentidos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura[...] (BRASIL, 1998, p. 70).

4.2.7 Discussões

“Sentidos”, nesse trecho, é reescrito expansivamente por “são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura”. O Locutor, no lugar de locutor-legislador, num dizer de enunciador-universal, produz sentidos que direcionam à ideia de que a língua é transparente, ao passo que, conforme o sentido produzido no excerto, as informações podem ser acessadas diretamente do texto pelo leitor, por meio de seus conhecimentos prévios ativados, sem levar em conta a característica de opacidade da língua. Ou seja, os sentidos não são evidentes e claros, conforme previsto na Semântica do Acontecimento. Sendo assim, podemos formular o seguinte DSD.

Quadro 29 – DSD Recorte 12

são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura
—
sentidos

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Conforme podemos notar no DSD Recorte 12, “*sentidos*” é determinado por “*são resultados da articulação entre as informações dos textos e os conhecimentos ativados pelo leitor e no processo de leitura*”. Constituí, assim, nesse acontecimento, uma acepção de “*sentidos*” que o designa como informações estáticas contidas no texto, desvinculadas historicamente e transparente ao seu leitor, prontas para sua decodificação. Sendo assim, podemos formular a seguinte paráfrase:

Rec 12 Os sentidos podem ser acessados por meio das informações do texto e do conhecimento prévio do leitor no processo de leitura.

A partir da nossa perspectiva teórica, Semântica do Acontecimento, constatamos que esse trecho não considera o sujeito como sendo agenciado por sentidos constituídos historicamente, pois este sujeito é visto como construtor de sentidos durante processo de contato com o texto. Dessa forma, o texto cumpre papel apenas informativo ou transmissivo de conteúdo em que o sujeito opera construção de sentido por si mesmo.

4.3 Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático – PNLD 2017 (Decreto 9.099/2017)

No subtópico a seguir apresentaremos excertos retirados do PNLD 2017 (Decreto 9.099/2017); documento que estabelece plano de ação e critérios no que diz respeito à seleção e distribuição do material didático veiculado no espaço escolar público.

4.3.1 Excertos Selecionados do PNLD 2017 (Decreto 9.099/2017)

Selecionamos três recortes (13, 14, 15) no Decreto 9.099/2017. Os excertos serão elencados conforme a ordem que aparecem no referido documento legal, seguindo as respectivas análises e comentários.

Recorte 13

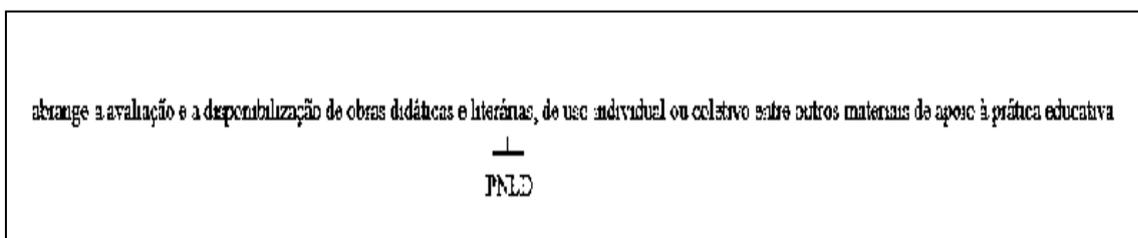
Quadro 30 – Recorte 13

[...] Art. 1º [...] § 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, [...] entre outros materiais de apoio à prática educativa [...] (BRASIL, 2017, p. 01).

4.3.2 Discussões

No excerto anterior, pode-se notar que “PNLD” estabelece articulação com “*abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo*” e “*entre outros materiais de apoio à prática educativa*”, o que constitui sentidos que atribuem ao PNLD o papel de examinar e qualificar o material didático, incluindo o Livro Didático de Língua Portuguesa, destinado à prática educativa no ensino público. Vejamos o DSD a seguir.

Quadro 31 – DSD Recorte 13



Fonte: Elaboração própria (2019).

No DSD Recorte 13, a relação de determinação de “PNLD” com “*abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo*” e “*entre outros materiais de apoio à prática educativa*” produz efeito de sentido de que, no plano da política educacional, a legislação prevê instrumentos de controle do material destinado à prática de ensino-aprendizagem no espaço escolar, que será de incumbência direta do PNLD. Nessa cena enunciativa, o Locutor, díspar em si como locutor-legislador, enuncia num lugar de dizer de enunciador-individual, fala como que estabelecendo uma definição do escopo de ação e das atribuições do PNLD, caracterizando o programa nacional.

Assim, podemos elaborar a seguinte paráfrase:

Rec 13 *O PNLD é responsável pela política de avaliação e distribuição do Livro Didático.*

Passaremos para o próximo recorte, no qual alisaremos o excerto que trata dos princípios norteadores do PNLD.

Recorte 14

Quadro 32 – Recorte 14

[...]Art. 3º São diretrizes do PNLD: [...] o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; [...] o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; [...]o respeito à liberdade e o apreço à tolerância[...] (BRASIL, 2017, p. 01).

4.3.3 Discussões

No trecho anterior, a expressão linguística “São diretrizes do PNLD” é reescriturada expansivamente por “o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, “o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais” e “o respeito à liberdade e o apreço à tolerância”, o que constitui sentidos de que as ações do PNLD deverão ser pautadas pelo respeito à pluralidade de ideias. Ou seja, suas deliberações não devem ir no sentido da intolerância contra as diferentes manifestações culturais ou do cerceamento das expressões das diversidades sociais, culturais e regionais.

Vejam os DSD formulado a seguir.

Quadro 33 – DSD Recorte 14

respeito ao pluralismo de ideias - São diretrizes do PNLD -; respeito às diversidades sociais, culturais e regionais
 ⊥
 respeito à liberdade e o apreço à tolerância

Fonte: Elaboração própria (2019).

Conforme o DSD Recorte 14, “São diretrizes do PNLD” é determinado por “respeito ao pluralismo de ideias”, “respeito às diversidades sociais, culturais e regionais” e “respeito à liberdade e o apreço pela tolerância”, o que faz produzir sentidos de que os princípios de que o PNLD deve se orientar são: promover a igualdade, respeitar a diversidade de pensamento e a diversidade cultural. Nesse acontecimento, são rememorados sentidos enunciativos da Constituição Federal de 1988 que, no seu preâmbulo, prevê um “[...]Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade [...], a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social[...]” (BRASIL, 1988, p. 09). Nesse sentido, o locutor

-legislador, nessa cena enunciativa como enunciador-individual, enuncia como alguém que estabelece uma demanda obrigatória ao PNLD que é a aplicação dos princípios constitucionais da igualdade, pluralismo e tolerância às manifestações culturais em suas deliberações.

Podemos, desse modo, formular a paráfrase a seguir:

Rec 14 *As deliberações do PNLD devem ser pautadas nos princípios constitucionais de liberdade, igualdade e tolerância às diversidades e ao pluralismo das manifestações culturais.*

Nesse sentido, o PNLD, na sua atribuição de selecionar e classificar os materiais didáticos, deve se certificar de que o conteúdo vinculado nos Livros Didáticos não somente promova a pluralidade, mas também combata o preconceito e a propagação de estereótipos contra manifestações culturais de povos que estão sob o regime de um Estado Democrático de Direito.

Vejamos a seguir o próximo recorte, em que abordamos outras demandas nas quais o PNLD está imbuído.

Recorte 15

Quadro 34 – Recorte 15

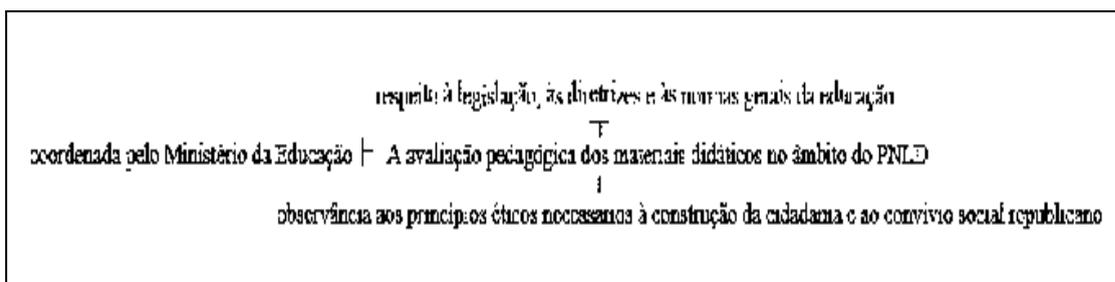
[...]Art. 10. A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, [...] o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação; [...] a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano [...] (BRASIL, 2017, p. 3).

4.3.4 Discussões

Conforme o excerto, a expressão “*Avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD*” está articulada a “*será coordenada pelo Ministério da Educação*”, fazendo constituir sentidos que posicionam o Ministério da Educação numa instância superior, em relação ao PNLD, tendo a responsabilidade de supervisionar e coordenar suas ações. A expressão “*A avaliação pedagógica dos materiais didáticos*” articula-se a “*critérios*” que, por sua vez, é reescriturado por expansão por meio das expressões “*respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação*”, “*observância aos princípios éticos necessários à*

construção da cidadania e ao convívio social republicano”, fazendo constituir sentidos de que o Ministério da Educação, como órgão coordenador, deverá assegurar que os Livros Didáticos selecionados e aprovados através do PNLD observem os princípios legais e éticos vigentes, conforme previsto nas diretrizes e normas educacionais (por exemplo: LDB, DCNEF, PCNEF e outros).

Quadro 35 – DSD Recorte 15



Fonte: Elaboração própria (2019).

No DSD Recorte 15, a expressão “*A avaliação pedagógica dos materiais didáticos*” é determinada por “*será coordenada pelo Ministério da Educação*”, “*respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação*” e “*observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano*”. As determinações produzem sentidos de que existem critérios ou condições para que o Livro Didático seja aprovado pelo PNLD. Nesse caso, seu conteúdo pedagógico precisa cumprir requisitos baseados em princípios éticos e legais, o que inclui a promoção da igualdade, da diversidade e o combate ao preconceito como meios de estabelecer um convívio social harmonioso.

Nesse acontecimento, os sentidos constituídos na expressão “*respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação*” são memoráveis retomados dos princípios éticos e legais assentados na Constituição Federal Brasileira que, por exemplo, em seu subtítulo, “Princípios Fundamentais”, sob o Artigo 3º inc. IV, afirma como função do Estado: “[...] **promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação**[...]” (BRASIL, 1988, p. 11). Nesse caso, como critério avaliativo para aprovação por parte do MEC/PNLD, o Livro Didático deveria ter seu conteúdo lastreado aos princípios éticos e legais vigentes de promoção da diversidade e do combate ao preconceito, previstos nos instrumentos legais de maior instância, a exemplo da Constituição Federal, LDB, DCN’s e PCN’s. O locutor-legislador, nesse cenário enunciativo, tomado como enunciador-individual, fala como que estabelecendo instrumentos de controle e de avaliação do

conteúdo pedagógico veiculado no Livro Didático. Esse enunciador se apresenta como que procurando assegurar o cumprimento dos princípios legais e normas educacionais durante o processo de avaliação pedagógica do conteúdo dos livros destinados às escolas públicas. Vejamos as paráfrases formuladas:

Rec 15 O conteúdo pedagógico dos livros didáticos deve ser avaliado pelo PNLD sob a supervisão do Ministério da Educação.

Rec 15 O conteúdo pedagógico dos livros didáticos deve ser elaborado levando em consideração princípios éticos e legais vigentes.

Rec 15 O conteúdo pedagógico dos livros didáticos deve promover a igualdade e a tolerância.

Rec 15 O conteúdo pedagógico dos livros didáticos não deve ser discriminatório.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio do PNLD, após a seleção das coleções, disponibiliza o Guia do Livro Didático que apresenta os critérios utilizados na seleção, mostrando pontos fortes e fracos das obras, de modo que se presta a subsidiar os educadores na escolha final das obras pré-selecionadas.

Vejamos a seguir o que diz o excerto selecionado no Guia Didático 2017 em relação aos critérios de promoção da diversidade étnica.

4.4 Guia Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa 2017, anos finais do Ensino Fundamental (GNLD 2017)

A seguir, apresentaremos as análises dos excertos retirados do GNLD 2017 que, por sua vez, trata-se de um documento em formato de manual e tem por finalidade, conforme já abordamos preteritamente, fornecer informações e orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e apresentar critérios com base nos quais as coleções de Língua Portuguesa, inscritas no PNLD 2017, foram analisadas e avaliadas.

4.4.1 Excertos Selecionados do GNLD 2017

Apresentaremos a seguir o recorte (16), extraído do GNLD 2017, manual de orientação e recomendação dos Livro Didático aprovados, e as discussões resultantes da respectiva análise.

Recorte 16

Quadro 36 – Recorte 16

[...]Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa [...]. Uma coletânea dever portanto: [...] ser representativa da heterogeneidade própria da cultura e da escrita [...] de forma a permitir ao estudante a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem; [...] (BRASIL, 2017, p. 19).

4.4.2 Discussões

No excerto, “*Critérios eliminatórios específicos*” articula-se a “*componente curricular Língua Portuguesa*”, o que constrói sentidos de que se o conteúdo pedagógico do Livro Didático de Língua não atender aos critérios estabelecidos será eliminado do certame coordenado pelo PNLD e, conseqüentemente, desqualificado para uso no espaço escolar. Por sua vez, a expressão “*Critérios eliminatórios específicos*” é reescriturada por “*ser representativa da heterogeneidade própria da cultura e da escrita*” e “*permitir ao estudante a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem*”, no qual podemos notar os sentidos de que o conteúdo pedagógico deverá ser desaprovado caso não atenda a critérios específicos.

Vejamos a seguir a elaboração dos DSD’s.

Quadro 37 – DSD (a) Recorte 16

Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa
 ser representativa da heterogeneidade própria da cultura e da escrita

Fonte: Elaboração própria (2019).

No DSD (a) Recorte 16, podemos notar que “*Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa*” determina “*ser representativa da heterogeneidade própria da cultura e da língua escrita*”, o que constitui sentidos de que o componente curricular Língua Portuguesa, dos livros submetidos à avaliação no PNLD, devem representar, no seu

conteúdo, o caráter heterogêneo da cultura e da língua escrita. Isso implica que o Livro Didático deverá ser representativo da diversidade. Entretanto, a palavra cultura se encontra no singular, ou seja, não há menção de “culturas”; o que seria representativo da composição multiétnica do Brasil, que é formado por matrizes constituintes de diversos povos e culturas. Dessa forma, há uma construção de sentido de que há uma primazia de uma cultura e de uma língua (na modalidade escrita) a ela associada, em detrimento de outras manifestações culturais que comparativamente desprestigiadas.

O DSD (b) nos ajudará a ampliar essa interpretação, vejamos a seguir.

Quadro 38 – DSD (b) Recorte 16

<p>Uma coletânea livro didático</p> <p style="text-align: center;">└</p> <p>permitir ao estudante a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem</p>	Fonte:
--	--------

Elaboração própria, 2019.

No DSD(b) Recorte 16, “*uma coletânea*” determina “*livro didático*” que, por sua vez, é determinado por “*permitir ao estudante a percepção de semelhança e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem*”. Essas determinações constroem sentidos de que, para ser aprovado, o Livro Didático deverá apresentar diversidade de gêneros e tipos textuais, e deverão ser representativos das “**esferas socialmente mais significativas**”. Tanto no DSD (a) quanto no DSD (b) do Recorte 16, há uma retomada de memoráveis de que a Língua Portuguesa, idioma do colonizador, “homem branco lusitano”, juntamente com sua “cultura”, deve sobrepor às manifestações de povos atrasados e sem cultura - por exemplo, os índios. Esses memoráveis são percebidos, nas afirmações de Montaigne ([1580] 1952, p. 234 apud LESTRINGANT, 2006, p. 518), ao falar dos índios e afirmar que tratam-se de “[...] uma nação [...] na qual não há[...] nenhum conhecimento de letras; nenhuma ciência de números; nenhum nome de magistrado, nem de superioridade política; nenhum uso de serviço, [...]; nenhum contrato[...]”. Nesse caso, são construídos sentidos de que o índio não possui cultura, portanto sem representatividade social.

O espaço em que se dá a cena enunciativa do Recorte 16 é marcado por uma disputa pela palavra, entre falantes representativos da cultura branca portuguesa e outros falantes

representativos de culturas diversas, como a indígena. O Locutor, representando a origem do dizer, díspar em si, é autorizado a falar como locutor-legislador, no lugar de dizer de enunciador -individual, que, na opacidade da língua, é levado a atestar que a Língua Portuguesa, nesse acontecimento enunciativo, por meio do instituto normativo legal de seleção dos Livro Didático, Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa 2017, e sua expressão cultural ocidental deve se sobressair como um instrumento de civilização superior frente a outras línguas e culturas.

Sendo assim, notamos que o recorte produz sentidos de que os aspectos culturais associados à cultura “branca ocidental” devem ter prioridade no conteúdo do Livro Didático ante outras manifestações culturais diversas, como a cultura indígena, que recebe sentidos de somenos relevância ou pouco significativa socialmente nesse acontecimento. Desse modo, a partir dessas considerações, podemos formular as seguintes paráfrases:

***Rec 16** A Língua Portuguesa é representativa da cultura ocidental*

***Rec 16** Para ser aprovado o Livro Didático deve ser representativo de uma cultura e de sua modalidade escrita.*

***Rec 16** Para ser aprovado, o Livro Didático deverá apresentar prioritariamente conteúdo representativo da cultura ocidental branca.*

***Rec 16** Para ser aprovado, o Livro Didático não deverá priorizar conteúdo representativo da cultura indígena*

Destarte, no Recorte 16, retirado do Guia do Livro Didático de Português 2017, podemos perceber um conflito no centro do dizer, característico do político, no qual há sentidos de obrigatoriedade da inclusão da diversidade cultural nos conteúdos pedagógicos no Livro Didático, ou seja, na aparente transparência da língua, demanda-se que o material didático seja representativo de manifestações culturais multiétnicas. Entretanto, na opacidade da língua, é possível perceber sentidos constituídos para promoção de cultura oriunda de “*esferas socialmente mais significativas*” - expressão analisada anteriormente. Ou seja, o conteúdo do Livro Didático de Português deve promover, como prioridade, a “cultura branca ocidental”.

Após termos analisado os excertos que tratam da promoção da diversidade étnica ou da cultura indígena nas leis da educação brasileira, DCNEF, PCNEF, Decreto 9.099/2017 (PNLD) e Guia do Livro do Didático de Língua Portuguesa 2017 (Anos Finais do Ensino Fundamental), analisaremos as materialidades significantes, excertos encontrados nos Livros Didáticos de

Língua Portuguesa do 9º do ensino fundamental. Escolhemos aqueles que trazem alguma representação do índio, nos quais analisaremos os sentidos da palavra índio, constituídos em cada excerto.

4.5 Livros Didáticos de Língua Portuguesa das Séries Finais do Ensino Fundamental (9º ano)

A seguir, apresentaremos as análises dos excertos retirados das coleções selecionadas e aprovadas pelo PNLD 2017, e recomendadas pelo GNLD 2017. Essas coleções foram as três mais bem posicionadas no ranking de distribuição nas escolas públicas brasileiras. A ordem de apresentação dos Livros Didáticos seguirão suas respectivas posições no ranking de mais distribuídos, de modo decrescente, sendo: “Português Linguagens”, “Singular Plural” e “Viver Juntos”.

4.5.1 Livro Didático: “Português Linguagens”

O Livro Didático, “Português Linguagens”, de Wiliam Roberto e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva, trata-se de uma coleção submetida, avaliada e aprovada pelo MEC, por meio do PNLD 2017, e, conseqüentemente, classificado como o título mais distribuído nas escolas públicas brasileiras (1.255.918 livros), entre os selecionados. Trata-se de um exemplar de 272 páginas. Nesse título, foram selecionados três (03) excertos que doravante serão analisados e comentados.

4.5.1.1 Textos selecionados

Nesse subtópico, serão apresentados e analisados quatro recortes (17, 18, 19), retirados do Livro “Português Linguagens”.

Recorte 17

Figura 1 – Recorte 17

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 82).

O excerto, recorte 17, encontra-se na seção “A Língua Em Foco” e é utilizado como material de apoio aos estudos gramaticais. O referido texto aparece em uma reportagem veiculada na “Revista Cláudia”, voltada ao público feminino. A reportagem da revista aborda a tolerância étnica como meio de promover a paz. São apresentadas imagens de oito bonecas, que representam as seguintes identidades étnicas: indígena estadunidense, espanhola, africana, russa, americana, holandesa, asiática e uma negra com trajes representativos da cultura regional do Brasil, uma baiana (Vide Figura 01). Contudo, a boneca que representa o índio é apresentada em traje característico da cultura ocidental, entretanto, descalça e usando uma faixa em sua frente, além de um colar tribal em seu pescoço. As imagens estão articuladas à oração: “Se existe uma esperança para pacificar as relações humanas ela se chama tolerância”, em destaque.

Vejamos a seguir as discussões com base nas análises do referido excerto.

4.5.1.2 Discussões

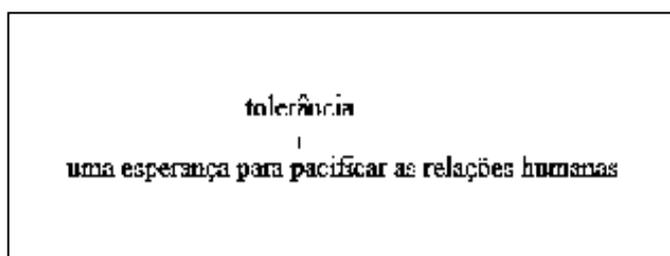
(01) Se existe uma esperança para pacificar as relações humanas ela se chama tolerância.

Inicialmente, podemos afirmar que (01) estabelece articulação com a imagem da Figura 01, na qual oito bonecas representam diferentes povos. Podemos observar que, entre as oito etnias representadas, sete podem ser identificadas por suas vestes e aspectos físicos, correspondentes a suas respectivas culturas: espanhola, africana, russa, americana, holandesa, asiática e brasileira. Entretanto, a imagem da boneca que prefigura a etnia indígena se mostra descaracterizada de sua identidade cultural, visto que é apresentada trajando vestimentas ocidentais. Os adereços apresentados pela boneca, associados a povos indígenas, são: a faixa utilizada em sua frente e o colar tribal em seu pescoço.

Quanto aos elementos linguísticos no excerto, apresentado em (01), a expressão “uma esperança para pacificar as relações humanas” é reescritura de “ela” e “tolerância”, constituindo sentidos de que a aceitação do outro, “do jeito que ele é”, pode ser a solução para os conflitos entre os diferentes povos e culturas. Entretanto, podemos afirmar que, nesse recorte, instala-se um conflito no centro do dizer, pois há uma aparente promoção e aceitação social do índio e outros povos como meio de pacificar as relações humanas e a convivência entre diferentes culturas. Contudo, o componente não-linguístico, ou seja, a imagem da reportagem veiculada no Livro Didático, produz sentidos de que, para se constituir como pessoa, “gente”, o índio deve ser readequado a padrões estéticos ocidentais.

Vejamos o DSD elaborado.

Quadro 39 – DSD Recorte 17



Fonte: Elabora própria (2019).

No DSD acima, podemos constatar que a expressão “tolerância” determina “uma esperança para pacificar as relações humanas”, o que constitui sentidos de que aceitar o próximo, ou sua identidade cultural, é uma forma de estabelecer a paz e harmonizar as relações humanas. O DSD articula-se à imagem (Figura 1), em que diferentes povos (brasileiro, americano, africano, russo, holandês, espanhol) se vestem conforme sua cultura. Nesse caso, as determinações fazem produzir sentidos de que é permitido àqueles que compõem essas nacionalidades se apresentarem conforme suas culturas e costumes; por outro lado, a imagem constitui sentidos de que o índio deve se trajar com vestes ocidentais para ser tolerado e aceito.

Podemos constatar que, nesse acontecimento, há memoráveis que remetem a outra enunciação, a da lei 6.001/1973 que, a respeito dos índios, afirmava ter a intenção de “preservar a cultura” indígena, mas, em contrapartida, reiterava a necessidade de implementação de uma “integração progressiva e harmoniosa” dos índios à “comunhão nacional”, de modo que, para se constituir como cidadão, os índios deveriam ser readaptados à cultura nacional “ocidental”.

Nessa cena enunciativa, o Locutor, como origem do dizer, divide-se em locutor-jornalista, e se representa no lugar de dizer de enunciador-individual que, por meio de uma

propaganda publicitária em uma revista, aparenta promover a tolerância e liberdade de expressão entre os povos, mas que, entretanto, no acontecimento enunciativo, faz funcionar sentidos que excluem o índio como humano e, ao mesmo tempo, exige deste que deixe de lado aspectos de sua cultura e se readapte ao estilo ocidental, como condicionante para sua aceitação.

Desse modo, podemos elaborar as seguintes paráfrases:

Rec 17 A tolerância pacífica as relações humanas.

Rec 17 O ser humano não vive de modo pacífico levando em consideração suas diversidades culturais.

Rec 17 Não se permite ao índio se expressar sua cultura.

Rec 17 Para ser aceito socialmente o índio deve se vestir como ocidental.

Podemos notar que os sentidos produzidos nesse excerto não coadunam com o que estabelece o artigo 3º da LDB, pois esta lei afirma que o ensino deverá ser ministrado tendo como base princípios tais como: o respeito à liberdade e apreço à tolerância e consideração com a diversidade étnico-racial. No caso do excerto, Recorte 17 (Figura 1), o índio é alvo de intolerância e preconceito étnico-racial por não ser permitido se apresentar conforme seus costumes e tradições.

Recorte 18

Figura 2 – Recorte 18



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 118).

O excerto fora retirado do Livro Didático Português e Linguagens, 9º ano do Ensino Fundamental, em uma seção denominada “Passando a Limpo” que, conforme o Manual do Professor, tem por objetivo oferecer meios de avaliar as habilidades de leitura dos alunos por

Fonte: CEREJA; MAGALHAES, 2015, p.118

meio de um conjunto de questões de múltipla escolha do qual, o excerto apresentado na Figura 02, Recorte 18, faz parte. Segundo orientações do Manual do Professor, as referidas questões têm como referência os descritores propostos pela Matriz de Referência da Prova Brasil.

Trata-se de um quadrinho, ou tirinha, comumente de viés cômico-crítico, composto de três cenas, em que são apresentados dois personagens: um homem branco com traje de *cowboy*, aparentemente traspassado por uma flecha pelas costas, e um índio com características étnicas daqueles oriundos da América do Norte, que somente surge na cena final, portando arco e flecha.

4.5.1.3 Discussões

(02) Quando a gente está apaixonado o coração dispara e o sangue esquenta

(homem branco)

(03) Gozado... meu coração está ficando lento e estou com frio (homem

branco)

(04) Você não é um cupido é? (homem branco)

(05) Cai fora! (índio)

Na referida materialidade significativa, podemos observar um funcionamento no qual a imagem que representa um homem branco é reescriturada pelos elementos linguísticos “*a gente*”, “*meu*”, “*estou*” e “*cai*”. Por outro lado, a imagem que representa “*o índio*” é reescriturada por “*você*”. Observemos a seguir como se dá o funcionamento enunciativo, para assim, podermos perceber os efeitos de sentidos nele produzidos.

Em (02), a expressão linguística “*a gente*”, reescrituração da imagem do homem branco no quadrinho, articula-se com “*está apaixonado*”, “*coração dispara*” e “*sangue esquenta*”. Esse funcionamento constitui sentidos de sensações características de um alguém (nessa cena enunciativa, o “*homem branco*”) que desenvolve um sentimento ou atração amorosa por outro alguém. De igual modo, podemos também perceber uma construção de sentidos que atribui uma certa inofensividade ao “*homem branco*”. Efeito esse que, associado à imagem de flecha cravada em suas costas, também lhe faz constituir sentidos de ingenuidade e vitimismo.

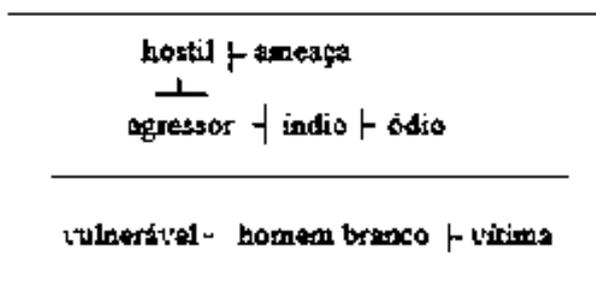
Na sentença (03), o pronome possessivo “*meu*” e o verbo “*estou*” (elipticamente) são reescrituras da imagem que representa o homem branco, no qual o pronome possessivo estabelece uma relação de articulação com “*coração está ficando lento*”, e, por elipse, “*estou*” se articula com a expressão “*com frio*”. Os sentidos constituídos em (03) reforçam a construção de sentido de (02), ingênuo e vítima, pois as articulações atribuídas à imagem do homem branco

resultam em sentidos que remetem aos sintomas de um processo hemorrágico ou choque hipovolêmico que, se não revertidos, levam à morte. Sintomas esses que não são percebidos pelo personagem, pelo menos de imediato, como risco de vida. No enunciado (04), a expressão linguística “*você*” é uma reescritura da imagem que representa o índio, que se articula com a expressão linguística “*não é um cupido*”, constituindo um sentido de que “*índio*” não pode ser fonte de amor.

Em (05), ocorre uma reescritura por elipse de “*homem branco*” em “*caí*”, que está articulado com “*fora*” nesse enunciado, compondo com a imagem associada ao personagem do índio armado com arco e flecha, e ao homem branco ferido por uma flecha constroem um sentido de hostilidade e agressividade atribuída ao índio, em contrapartida, atribui sentidos de vítima ao personagem representado pelo homem branco.

Para compreendermos como se constituem os sentidos no Quadro 41 - DSD Recorte 18, vejamos abaixo a construção do que Guimarães (2002) denomina de Domínio Semântico Discursivo (DSD), que serve para representar os sentidos das palavras no acontecimento.

Quadro 40 – DSD Recorte 18



Fonte: Elaboração própria (2019).

No DSD acima, observamos uma relação de oposição entre os elementos “*índio*” e “*homem branco*”, constituindo sentidos que estabelecem distinção, ou seja, permitindo ao índio e ao homem branco, nesse acontecimento, ocuparem lugares díspares na cena enunciativa. Aqui, “*homem branco*” é determinado por “*vítima*” e “*vulnerável*”, constituindo sentidos de “*homem branco*” como um alvo vulnerável, já o “*índio*” é determinada por “*ódio*” e “*agressor*”. Esse último elemento linguístico determina “*hostil*”, que determina “*ameaça*”. Ou seja, ao índio são construídos sentidos de que a sua presença constitui uma ameaça à vida do homem branco, por seu caráter agressivo e hostil. Nessa cena enunciativa, o Locutor se divide em locutor-homem branco e em um enunciador-individual que se apresenta como origem de dizer. No acontecimento, simula expressar, por si mesmo, de forma ingênua e vitimista, sintomas após ter sido ferido por uma flecha. Desse modo, o acontecimento recorta memoráveis de sentidos

constituídos de índio como ameaça ou ser hostil. Esses sentidos muitas vezes avalizaram ou justificaram o extermínio de inúmeros grupos étnicos que habitavam o território brasileiro. Isso se confirma ao observarmos o relato do naturalista alemão Von Ihering (1911, p. 113), em seu artigo “*A Questão dos Índios no Brasil*”. Nesse trabalho, o cientista afirma que a “[...] marcha ascendente da nossa cultura está em perigo; é preciso pôr cobro a esta anormalidade que a ameaça”; já mencionado neste trabalho na subseção intitulada “O Índio: Entre a Ingenuidade e a Selvageria”. Desse modo, podemos construir as seguintes paráfrases:

Rec 18 O homem branco é vítima do índio.

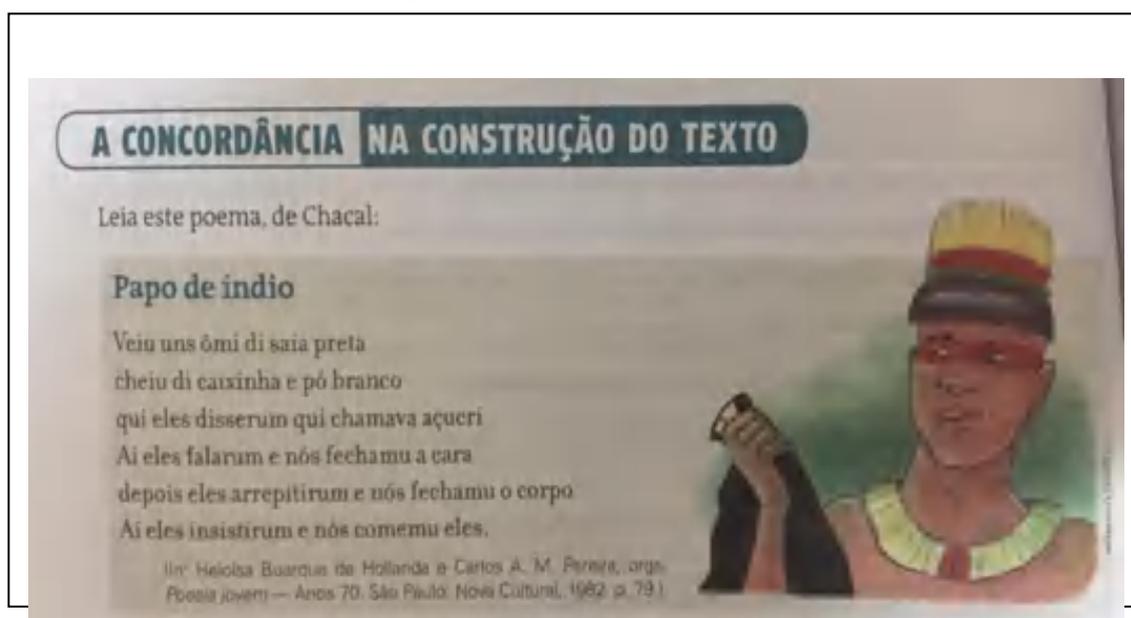
Rec 18 A presença do índio constitui uma ameaça ao homem branco.

Podemos

concluir que a constituição dos sentidos nesse enunciado recorta um memorável advindo dos primórdios da colonização europeia, em que o índio, por sua suposta hostilidade, agressividade e selvageria, era visto como ameaça real, constituindo um óbice à “civilização” trazida pelo homem branco. Nesse sentido, o homem branco se posta assim no lugar numa vítima das ações indígenas, que impedem o suposto progresso trazido pelo homem branco; o que, no acontecimento, pode produzir sentidos que levem a justificar, como solução do problema, o extermínio dos povos indígenas.

Recorte 19

Figura 3 – Recorte 19



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 170).

O referido excerto encontra-se na seção “Língua em Foco”, que tem como proposta promover estudos gramaticais de concordância nominal a partir de recortes textuais. Nesse caso, o texto aqui apresentado é um poema com o título “Papo de Índio”, articulado a uma imagem, apresentada imediatamente à direita do poema. Essa imagem (Vide Figura 03) apresenta um índio, com sua orelha perfurada, pintura no rosto, usando cocá em sua cabeça, colar no pescoço e segurando uma roupa preta, que representa a batina de um padre Jesuíta.

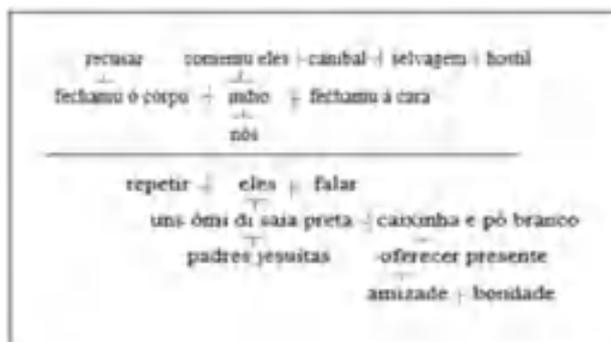
4.5.1.4 Discussões

- (06) Veiu uns ômi di saia preta
- (07) cheiu di caixinha e pó branco
- (08) qui eles disserum qui chamava açucrí
- (09) aí eles falarum e nós fechamu a cara
- (10) depois eles arrepitirum e nós fechamu o corpo
- (11) aí eles insistirum e nós comemu eles.

Os enunciados acima articulam-se à imagem de um índio segurando uma batina. O elemento linguístico “eles”, “uns ômi di saia preta” e “cheiu” (elípticamente) são reescrituras de “jesuítas”. O elemento linguístico “nós” é reescritura de “índio”. Em (06), o elemento linguístico “veio” articula-se a “uns ômi di saia preta” que, por sua vez, articula-se a “cheiu di caixinha e pó branco”, que é reescritura de “açucrí” (08), constituindo sentidos de que os padres jesuítas se valeram de presentes para facilitar uma aproximação com os índios. Em (09), “eles” articula-se a “falarum” e “nós”, que se articula a “fechamu a cara”, fazendo produzir sentidos de contrariedade ou insatisfação do indígena para com a proposta dos jesuítas. No item (10), “eles” articula-se a “arepitirum” e “nós”, que se articula a “fechamu o corpo”, o que leva a constituir sentidos de que os índios resistem à nova tentativa de convencimento por parte dos padres jesuítas. E, por fim, em (11), “eles” articula-se a “insistirum”, e “nós” se articula a “comemu eles”, produzindo sentidos de que o índio reage como animal feroz, devorador de pessoas, que não dialogam, e, ao sentir-se importunado, age agressivamente por seu instinto.

Vejamos o DSD a seguir.

Quadro 41 – DSD Recorte 19



Fonte: Elaboração própria (2019).

No DSD anterior, “*eles*” e “*nós*” são colocados em oposição, em que “*eles*” determina as expressões linguísticas “*falar*” e “*repetir*”, o que estabelece sentidos de tentativa de um diálogo. A expressão “*ele*” é determinada por “*uns homi de saia preta*” que, por sua vez, determina “*padres jesuítas*”. Por outro lado, “*nós*” determina “*índio*”, o que estabelece sentidos de antagonismo entre os elementos “*padres jesuítas*” e “*índios*”. Os sentidos de antagonismo se reforçam ao observarmos que “*eles*” (padres) determina “*falar*” e “*repetir*” e, por outro lado, “*nós*” (índios) determina “*fechamu a cara*” e “*fechamu o corpo*”. No entanto, os sentidos construídos não só estabelecem uma oposição, mas predicam ao índio sentidos que o constituem como alguém não civilizado, insociável, fechado à comunicação ou arisco. A expressão “*uns homi de saia preta*”, que é determinado por “*caixinha e pó branco*” que, por seu turno, determina “*oferecer presente*”, que determina “*amizade*” e “*bondade*”, constrói sentidos de que os Jesuítas (homem branco) são aberto ao diálogo, pacífico, bondoso. Em contrapartida, ao índio, são constituídos sentidos de não inclinado ao diálogo, ingrato, agressivo, violento e canibal.

Nessa cena enunciativa, o Locutor, dividido como locutor-poeta, no lugar de enunciador -individual, é levado a produzir sentidos que retomam memoráveis de acontecimentos enunciativos do período inicial da colonização do Brasil, tais como, de que os índios são “[...]desagradecidos em grã maneira, e mui desumanos e cruéis, inclinados a pelejar e vingativos por extremo” (GUIMARÃES, 2018, p. 2018 apud GANDAVO, 1576, p. 121).

Desse modo, podemos elaborar as seguintes paráfrases:

Rec 19 *Os jesuítas são pacíficos e amistosos*

Rec19 *O homem branco é civilizado*

Rec 19 *Os índios não dialogam*

Rec 19 *Os índios são agressivos, violentos e canibais*

Rec 19 *Os índios são uma ameaça*

Rec 19 *Os índios devem ser exterminados*

Assim, conforme observamos, as predicções ingrato, desagradecido, selvagem, hostil e canibal, atribuídas ao índio no acontecimento analisado, são decisivas na produção do sentido da exclusão no acontecimento.

Dado o exposto, passemos ao próximo recorte.

4.5.2 Livro Didático: “Singular e Plural-Leitura, Produção e Estudos de Linguagem”

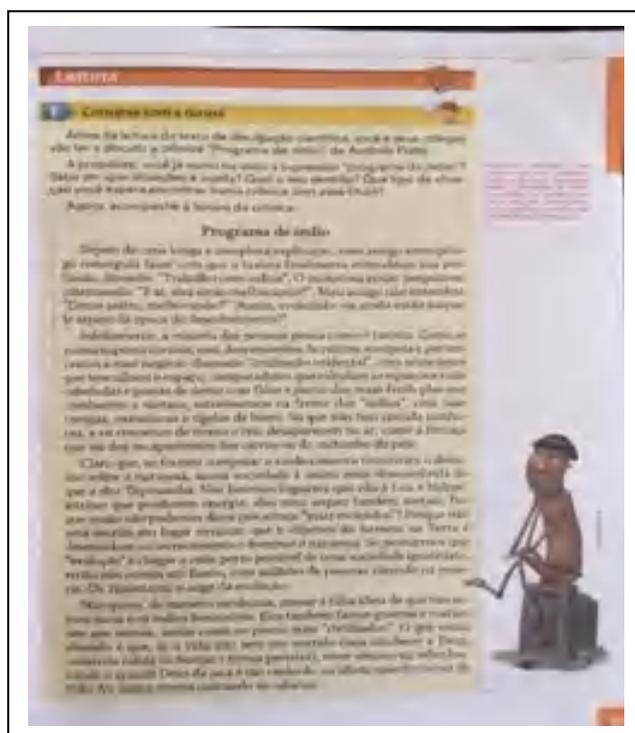
O exemplar “Singular e Plural-Leitura, Produção e Estudos de Linguagem”, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, Editora Moderna, aprovado pelo PNLD 2017, foi classificado como segundo mais distribuído nas escolas públicas brasileiras, com tiragem de 236.989 livros. Nesse exemplar, foi selecionado um excerto, que será analisado a seguir.

4.5.2.1 Textos Selecionados

Nesse subtópico, será apresentado e analisado o Recorte (20), retirado do livro “Singular Plural”. As discussões e análises serão feitas logo após apresentação do excerto.

Recorte 20

Figura 4 – Recorte 20



Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 83).

Esse texto, que analisaremos a seguir, insere-se na seção denominada “Leitura e Produção”, do Capítulo 2, do livro “Singular Plural”, cujo título é “... e eu no mundo?”, componente da Unidade 2, cuja temática proposta é “Diversidade Cultural”. O recorte se encontra nas páginas 83 e 84. Sob um subtópico que se sugere leitura, reflexão e resposta às atividades que se encontram imediatamente após o texto analisado, a proposta de leitura dessa crônica, segundo autor, é um *warm up* para o texto que a sucede, que tem por título, “O que é Etnocentrismo?”.

Previamente ao texto, o autor propõe ao professor que discuta com os estudantes o sentido da expressão “programa de índio”, título do texto (crônica), que, no imaginário coletivo, está associado a algo que causa aborrecimento, ou seja, algo ruim. A atividade propõe um questionamento do sentido da expressão “programa de índio” e demanda do estudante uma reflexão sobre o tipo de situação que pode se encontrar num texto com esse título. Os sentidos do texto são constituídos por uma imagem que representa um índio seminua sentado sobre uma TV, fora da tomada, como que refletindo sobre algo, numa posição que traz uma associação à obra, “O Pensador” de Rodin (Vide Figura 4).

Vejamos a seguir transcrição do Recorte 20.

Figura 5 – Transcrição do Excerto Recorte 20

Leitura**Converse com a turma**

Antes da Leitura do texto de divulgação científica, você e seus colegas vão ler e discutir a crônica "Programa de Índio", de Antônio Pinta.

A propósito você já ouviu ou já usou a expressão "programa de índio"? Sabe em que situações é usada? Qual o seu sentido? Que tipo de situação você espera encontrar numa crônica com esse título?

Programa de Índio

Depois de uma longa e completa explicação, meu amigo antropólogo conseguiu fazer com que o taxista finalmente entendesse sua profissão, dizendo: "Trabalha com índios". O motorista então perguntou interessado: "E aí, eles estão melhorando?" Meu amigo não entendeu: "Como assim, melhorando?" "Assim, evoluindo: an ainda estão naquela atraso da época do descobrimento?"

Infelizmente, a maioria das pessoas pensa como o taxista. Como se numa zungula curvada, nós, descendentes da cultura europeia e praticantes a esse negócio chamado "civilização ocidental", com telescópios que vasculham o espaço, computadores que calculam as equações mais cabeludas a grã de dente em fôra e partículas mais fresh plus que combatem o tártaro, estivéssemos na frente dos "índios", com suas crenças, mandiocas e sigelas de barro. É só que não tem corrida nenhuma, e os conceitos de freme e trax desaparecem no ar, como a fumaça que sai dos escapamentos dos carros ou do rachimbo do papa.

Claro que, se fossemos comparar o desenvolvimento técnico na o domínio sobre a natureza, nossa sociedade é muito mais desenvolvida do que a dos yanomâmbis. Nós fazemos foguetes que vão a Lua e hidrelétricas que produzem energia, eles sequer fmdem metrio. Por que então não podemos dizer que somos mais "evoluídos"? Porque não está exerto em lugar nenhum que o objetivo do homem na Terra é desenvolver-se tecnicamente e dominar a natureza. Se pensarmos que "evolução" é chegar o mais perto possível de uma sociedade igualitária, então nós somos um flasco, com milhões de pessoas vivendo na miséria. Os Yanomama, o zuge da evolução.

Não quero, de maneira nenhuma, passar a falsa ideia de que nós somos maus e os índios bonzinhos. Eles também fazem guerra e matam uns aos outros, assim como os povos mais civilizados. O que estou dizendo é que, se a vida não tem um sentido (seja obedecer a Deus, construir robôs ou buscar a forma perfeita), viver seminu na selva louvando o grande deus da jaca é tão evoluído ou idioia quanto correr de Nike Air numa esteira contando as calorias.

Meu amigo, no entanto, ficou com preguiça e simplesmente respondeu ao taxista: "Não melhoraram nada, estão iguaizinhos". O taxista moveu a cabeça de um lado para o outro, triste e parado num trânsito de 137 quilômetros, 30 quilos acima do peso, fumando excessivamente e casado com uma mulher que não uma falou: "Coitados".

A Figura 5, Recorte 20, apresentada anteriormente é uma transcrição do excerto encontrado na página 83 do livro Singular Plural. Passaremos à discussão do referido recorte, que será apresentado e analisado em seguida.

4.5.2.2 Discussões

Conforme mencionamos previamente, o recorte abaixo subdividido se encontra nas páginas 83 e 84, em seção “Leitura” do Livro Didático “Singular Plural”. Vejamos a seguir.

Recorte 20(a)

(19) Depois de uma longa e complexa explicação, meu amigo antropólogo conseguiu fazer com que o taxista finalmente entendesse sua profissão, dizendo:

"Trabalho com índios".

(20) O motorista então perguntou interessado: "E aí, eles estão melhorando?".

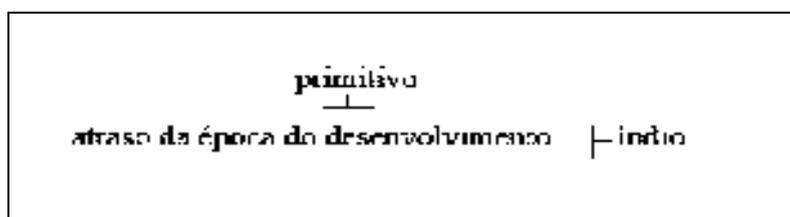
(21) Meu amigo não entendeu." Como assim, melhorando?"

(22)"Assim, evoluindo: ou ainda estão naquele atraso da época do descobrimento?"

Em (19), a expressão “*meu amigo antropólogo*” articula-se a “*conseguiu fazer com que o taxista entendesse sua profissão*”, estabelecendo, nesse acontecimento, um sentido de obtenção de êxito por parte de uma pessoa (antropólogo), em fazer com que a outra (taxista), compreenda sua profissão. Em “trabalho” (19), encontramos reescritura por elipse de “*antropólogo*”, que se articula a “*com índios*”, constituindo sentidos que exprimem a atividade laboral do antropólogo; ou seja, estudar comunidades indígenas. Em (22), “*o motorista*” e “*perguntou*”, por elipse, são reescrituras de taxista que, por sua vez, estão articuladas à expressão “*interessados*”. Podemos notar que tanto a expressão “*o motorista*” quanto “*perguntou*” (reescritura por elipse de o motorista) estabelecem articulação com “*E ai, estão melhorando?*”. Vale ressaltar ainda que, em (22), “*melhorando*”, “*evoluindo*” e “*naquele atraso do descobrimento*” são reescrituras por elipse de “*índios*”. A construção de sentidos, nessa cena enunciativa, predica a índio “retrocesso”, “atraso” e “primitividade”.

Vejamos a construção do DSD.

Quadro 42 – DSD Recorte 20(a)



Fonte: Elaboração própria (2019).

No DSD Recorte 21(a), “índio” determina “atraso da época do descobrimento”, produzindo sentidos de que os índios estão “parados no tempo”, ou seja, “não estão evoluindo”. Aqui, podemos notar memoráveis que retomam ao período da colonização onde há construção de sentidos que predicam primitividade ao índio, atraso, entrave à colonização e ao desenvolvimento. Nessa cena enunciativa, percebemos o Locutor dividido em si como locutor-autor, no lugar de dizer de enunciador-individual, que representa uma voz como à parte da história, que simula ser sua, mas confere ao índio sentidos de retrocesso.

Observando as relações de sentido que se instituem no DSD, podemos pensar nas seguintes paráfrases:

Rec 20(a) *O índio é um ser primitivo não evoluído.*

Rec 20(a) *Os índios são uma anomalia social e precisam ser readequados.*

Desse modo, a constituição de sentidos, nesse acontecimento, promove o preconceito e a intolerância para com o índio; estereótipos que precisam ser combatidos para que possamos viver em uma sociedade mais igualitária e harmônica.

Recorte 20(b)

(23) Infelizmente, a maioria das pessoas pensam como o taxista.

(24) Como se numa suposta corrida, nós, descendentes da cultura europeia e pertencentes a esse negócio chamado "civilização ocidental", com telescópios que vasculham o espaço, computadores que calculam as equações mais cabeludas e pasta de dente com flúor e partículas *maxi-fresh-plus* que combatem o tártaro, estivéssemos na frente dos “índios”, com suas crenças, mandiocas e tigelas de barro.

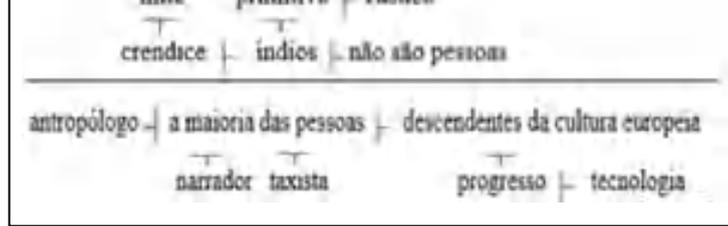
(25) Só que não tem corrida nenhuma, e os conceitos de frente e trás desaparecem

Em (23), “*a maioria das pessoas*” se articula a “*pensam como o taxista*” que, articulado com (22) do Recorte 21(a), produz um funcionamento no acontecimento que faz constituir um sentido de que a maioria das pessoas acredita que os índios ainda estão no “*atraso da época do descobrimento*”. Podemos constatar também que, em (24), o pronome pessoal “*nós*”, reescritura “*maioria das pessoas*”, “*taxista*” e “*narrador*”, contiguamente articulam-se a “*descendentes da cultura europeia*” e “*esse negócio de cultura ocidental*”. Além do mais, “*cultura ocidental*” articula-se à “[...]com telescópios que vasculham o espaço, computadores que calculam as equações mais cabeludas e pasta de dente com flúor e partículas maxi-fresh-plus que combatem o tártaro[...]”, que são elementos enumerados por coordenação em (24), funcionam por um processo de acúmulo de elementos numa relação de contiguidade. Nesse caso, por coordenação, toma-se elementos da mesma natureza e os organizam como se fossem um só, da mesma natureza de cada constituinte (GUIMARÃES, 2009).

Sendo assim, em (24), “[...]com telescópios que vasculham o espaço, computadores que calculam as equações mais cabeludas e pasta de dente com flúor e partículas maxi-fresh-plus que combatem o tártaro[...]”, constituem o mesmo sentido. Trata-se de uma representação do avanço tecnológico da “*cultura ocidental*” que, na cena, produz um sentido de superior ao do índio.

A constituição de sentido é reforçada em (24), em que “*estivéssemos*” é reescritura por elipse de “*nós*”, que se articula a “*à frente dos índios*”, ao passo que “*índios*” é reescriturado por “*suas*”, que se articula por contiguidade com “[...] *crenças, mandiocas e tigelas de barro*[...]”, constituindo um sentido estereotipado do índio e do seu *modus vivendi*. Produzindo, assim, o DSD a seguir:

Quadro 43 – DSD R20(b)



Fonte: Elaboração própria (2019).

No DSD do Recorte 20(b), podemos observar um sentido de oposição entre “índios” e “maioria das pessoas”, um funcionamento que constitui sentidos de que o “índio” corresponde a um grupo que destoa culturalmente da maioria das pessoas. A expressão linguística “descendentes da cultura europeia”, branca, compõem o escopo social. “Índio” é determinado por “não são pessoas”, o que faz funcionar o sentido de índio como animal ou selvagem; memoráveis retomados historicamente, conforme observado em seção específica deste trabalho que trata de registros históricos sobre o índio. A palavra “índio” determina “crendice e “mito” e, por sua vez, “crendice” determina “mito” e “primitivo” e é determinado por “rústico”, o que constitui sentidos de que o índio não domina conhecimento científico, apega-se a crenças ancestrais e, portanto, vive em estágio rudimentar. A “maioria das pessoas” é determinada por “descendentes da cultura europeia”, que é determinado por “progresso”, fazendo constituir no acontecimento sentidos de predominância da raça branca no escopo social. Esta representa o progresso e avanço tecnológico, recortando memoráveis de que o homem branco europeu, na figura do colonizador, é responsável pela produção de conhecimento científico e, conseqüentemente, do progresso. O locutor-autor, no lugar de dizer de enunciado-individual no acontecimento, é levado a produzir sentidos que excluem o do índio como membro do escopo social, determinando-lhes sentidos animais e de selvageria; o que indica uma relação de sentidos em que se é possível construir as seguintes paráfrases:

R20(b) *Os índios não são pessoas.*

R20(b) *Os índios são retrocesso e não dispõem de tecnologia.*

R20(b) *Pessoas são aquelas que descendem da cultura europeia.*

R20(b) *A cultura ocidental é superior por domínio tecnológico.*

As determinações e paráfrases acima apresentam uma construção de significados que excluem o índio do sentido instituído para “pessoa”; o que reitera preconceitos que propagam a ideia de que o índio não possui conhecimento.

Vejamos a seguir o segmento de Recorte 20(c).

Recorte 20(c)

(26) Claro que em, se formos comparar o conhecimento técnico ou o domínio sobre a natureza, nossa sociedade é muito mais desenvolvida do que a dos Yanomamis.

(27) Nós fazemos foguetes que vão à Lua e hidroelétricas que produzem energia, eles sequer fundem metais.

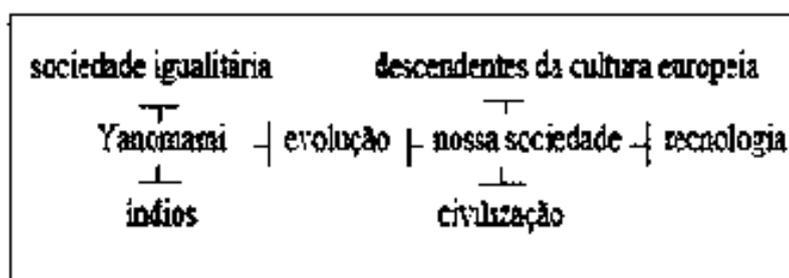
(28) Por que então não podemos dizer que somos mais "evoluídos?" Porque não está escrito lugar nenhum que o objetivo do homem na Terra é desenvolver

Observamos que, em (26), o pronome possessivo “*nossa*” é uma reescritura de “*descendentes da cultura europeia*”, visto anteriormente em (24) no Recorte 21(b). A expressão “*nossa sociedade*”, em (26), articula-se com “*muito mais desenvolvida*”, o que faz constituir sentidos de que a cultura ocidental é superior à do índio. Em (27), “*nós*”, reescritura de “*descendentes da cultura europeia*”, articula-se a “*foguetes que vão à Lua e hidroelétricas que produzem energia*”, uma vez que, “*eles*”, reescritura de “*índios*”, está articulado a “*sequer fundem metais*”, reiterando sentidos de atraso tecnológico do índio em comparação aos feitos da sociedade ocidental. O locutor-autor, como enunciador-individual, é levado a construir sentidos de um argumento que, por meio de comparações, tenta justificar a superioridade do homem branco em relação ao índio. Podemos observar que, em (28), as expressões “*não podemos*” e “*somos*”, na frase interrogativa, são reescrituras por elipse de “*civilização ocidental*” e que se articula a “*evoluídos*” - construção de sentidos atribuídos ao homem branco que reiteram sua posição evolutiva mais avançada em relação ao índio.

Contudo, em (29), o elemento linguístico “*evolução*” estabelece articulação com “*chegar o mais perto possível de uma sociedade igualitária*”. Sendo assim, o locutor-autor, como enunciador-universal, é levado a atribuir sentidos que designam evolução como o estabelecimento de igualdade social. Ainda em (29), “*nós*” é reescritura de “*civilização ocidental*”, que articula-se a “*um fiasco, com milhões de pessoas vivendo na miséria*”, constituindo sentidos de fracasso atribuídos à civilização ocidental, dado seu insucesso em construir uma sociedade igualitária. Por sua vez, na sentença (30), “*Yanomamis*” é reescritura de índios, que está articulado a “*auge da evolução*” e produz sentidos de que os índios, sob a perspectiva de igualdade entre os membros de sua sociedade, estão à frente do homem branco.

Vejamos a seguir o DSD:

Quadro 44 – DSD Recorte 20 (c)



Fonte: Elaboração própria (2019).

Conforme podemos observar no DSD Recorte 20(c), o elemento linguístico “*evolução*” é determinado por “*Yanomami*”, que determina “*índios*” e “*sociedade igualitária*”. Por outro lado, “*nossa sociedade*” determina “*civilização*”, “*descendentes da cultura europeia*” e “*tecnologia*”. Assim, os sentidos constituídos colocam o índio num lugar à parte da civilização, e não é compreendido como integrante do meio social, civilizado ou evoluído por carecer de ciência e conhecimento. Contudo, podemos perceber também a constituição de sentidos que designam a sociedade indígena como igualitária apesar de não ser civilizada e não dominar tecnologia. O que, nesse acontecimento, faz retomar memoráveis, já apresentados previamente neste trabalho por meio de registros históricos que, ao relatar características das sociedades indígenas, destacam a sua solidariedade entre seus membros e o desapego aos bens materiais.

Essa enunciação leva às seguintes paráfrases:

Rec 20(c) Os índios são atrasados mas solidários entre si.

Rec 20(c) Os índios não fazem parte da nossa sociedade.

Rec 20(c) A sociedade ocidental é avançada, mas desigual.

O acontecimento enunciativo evidencia sentidos estabelecidos e determinados às sociedades indígenas e ocidental, atribuindo, por um lado, sentido de avanço evolutivo apesar das desigualdades à cultura branca ocidental e, por outro lado, constituindo sentidos de solidariedade entre as comunidades indígenas apesar do suposto atraso evolutivo.

Recorte 20(d)

(31) Não quero, de maneira nenhuma, passar a falsa ideia de que nós somos maus e os índios bonzinhos.

(32) Eles também fazem guerra e matam uns aos outros, assim como os povos mais civilizados.

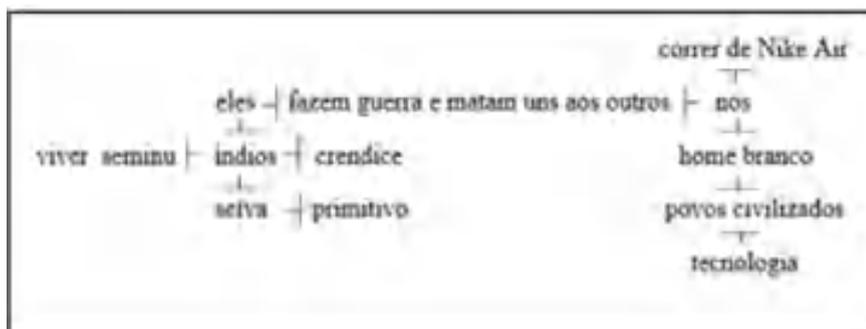
(33) O que estou dizendo é que, se a vida não tem um sentido (seja obedecer a Deus, construir robôs ou buscar a forma perfeita), viver seminu na selva louvando o grande deus da jaca é tão evoluído ou idiota quanto correr de Nike Air numa esteira contando as calorias.

Em (31), “*não quero*” reescritura elipticamente o “*narrador*” que se articula a “*passar ideia falsa*”, em que “*ideia falsa*” é reescrita por “*nós somos maus e os índios bonzinhos*”. Nesse acontecimento, o Locutor, dividido como locutor-autor, no lugar de dizer de enunciador-

individual, constrói, no acontecimento, um argumento que produz sentidos de igualdade entre “nós” e “índios”. Em (32), “Eles” é reescritura de “índios”, e “povos civilizados”, reescritura de homem branco, articulam-se a “fazem guerras e matam uns aos outros”, o que faz operar sentidos de que o branco apenas se iguala ao índio em características violentas; por exemplo, ao se envolver em guerra e matar seu semelhante. Na sentença (33), “viver seminu na selva louvando o grande deus da jaca” é reescritura de “índio”, enquanto “correr de Nike Air numa esteira contando a calorias” é reescritura de “povos mais civilizados”. Isso produz sentidos que reforçam a disparidade entre o índio e o homem branco, reiterada pelo Locutor tomado no acontecimento como locutor-autor, no lugar de dizer de enunciador-individual.

Vejamos a seguir a formação do DSD.

Quadro 45 – DSD Recorte 20(d)



Fonte: Elaboração própria (2019).

Podemos constatar, no DSD Recorte 20(d), dois sentidos diferentes funcionando: um para o elemento linguístico “índios”, e outro para “nós”, determinado homem branco. Desse modo, a expressão linguística “eles” determina “índio” que, por sua vez, determina “crendice”, “viver seminu” e “selva”, que determina “primitivo”. Essa relação de determinações constitui sentidos de que índio é atrasado e selvagem. Por outro lado, “correr de Nike air” é determinada por “nós”, que determina “homem branco” que, por sua vez, é determinado por “tecnologia”, fazendo funcionar sentidos de que os índios não são pessoas, são selvagens, não são civilizados, portanto, primitivos. Entretanto, no DSD, percebemos que as relações de sentido determinadas aproximam “eles” e “nós” quando se trata de conflitos e atividades bélicas desenvolvidas por esses dois grupos (“eles” e “nós”). Assim, constituem um sentido de que as sociedades civilizadas apenas estabelecem uma relação de igualdade aos “índios” nos “conflitos e guerras”, ou seja, as sociedades civilizadas acabam se equiparando a “selvageria típica do índio” quando se envolvem em contendas e “matam uns aos outros”.

Sendo assim, o sentido aqui constituído é de que a violência, como “defeito social”, é uma característica própria ou comum aos povos indígenas, retomando um memorável de que os índios não possuem “nem fé, nem lei, nem rei”; ou seja, são sociedades sem regras ou controle social. Em contrapartida, para os “povos civilizados”, os conflitos bélicos tratam-se de um

desvio social, uma exceção às sociedades civilizadas. Isso nos possibilita construir as seguintes paráfrases:

Nesse excerto, além de serem atribuídos sentidos animais ao índio, reitera-se sentidos de que as práticas de violência e guerra são comuns aos povos indígenas, mas que, por outro lado, são desvio de padrão quando perpetrados por “povos civilizados”, dos quais os índios, no acontecimento, não fazem parte.

Recorte 20(e)

(34) Meu amigo, no entanto, ficou com preguiça e simplesmente respondeu ao taxista: "Não melhoraram nada, estão iguaizinhos".

(35) O taxista moveu a cabeça de um lado para o outro, triste e parado num trânsito de 137 quilômetros, 30 quilos acima do peso, fumando excessivamente e casado com uma mulher que não ama, falou: "Coitados".

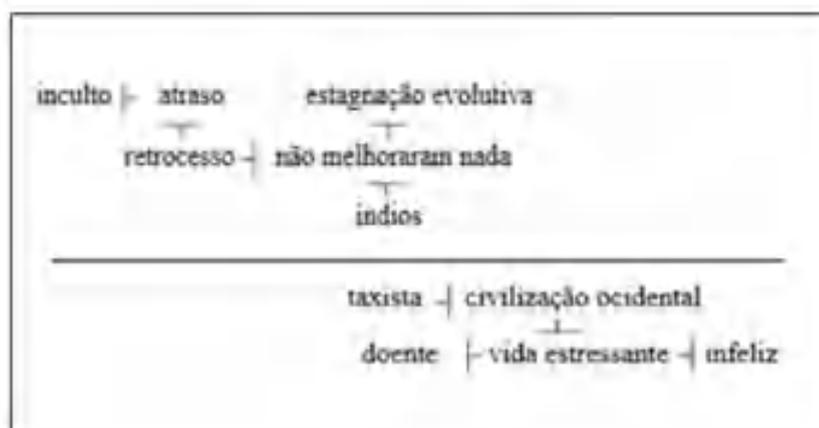
Em
(34),

“meu

amigo” e *ficou*” (por elipse) são reescrituras de “*antropólogo*”, que está articulado a “*como preguiça*” e “*Não melhoraram nada estão iguaizinhos*”. A expressão verbal “*não melhoraram*” é elipticamente reescritura de “*índios*” que, articulado a “*estão iguaizinhos*”, produz um sentido de estagnação ou estado de não evolução. Na sentença (35), “*taxista*” está articulado a “*moveu a cabeça de um lado para o outro*”, que representa uma reação negativa ou sentimento de lástima em relação à expressão “*Não melhoraram nada estão iguaizinhos*”, constituição de sentido atribuídas à palavra “*índios*” predicada em (34). Ainda em (35), “*triste e parado num trânsito de 137 quilômetros, 30 quilos acima do peso, fumando excessivamente e casado com uma mulher que não ama*” articula-se a “*taxista*”, produzindo sentidos que predicam ao taxista infelicidade, estado ou condição deplorável de vida. Condição esta que deveria causar-lhe lástima de si mesmo ao invés de ter pena do índio que vive na selva e não passa pelos problemas do mundo civilizado que o acometem.

Vejamos a seguir a formação do DSD.

Quadro 46 – DSD Recorte 20(e)



Fonte: Elaboração própria (2019).

Podemos constatar, no DSD Recorte 20 (e), que a oposição entre “índios” e “taxista” no acontecimento faz funcionar o memorável de que índio não é humano e não faz parte da civilização. Esse sentido é reforçado tendo em vista que “taxista”, conforme já considerado anteriormente, determina “civilização ocidental”. No DSD, o elemento linguístico “taxista” determina “civilização ocidental”, que estabelece determinação com “vida estressante” e que, por sua vez, determina “infeliz” e “doente”, fazendo funcionar um sentido de que o estilo de vida ocidental não proporciona felicidade, mas acarreta estresse e doença. Já a expressão linguística “índio” determina “não melhoraram nada”, que determina “estagnação evolutiva”; contudo, os sentidos constituídos configuraram uma ideia de que viver como os índios, sem o estresse da vida urbana, seria melhor.

Vejam os a seguir as paráfrases formuladas:

Rec 20(e) O estilo de vida da civilização moderna é estressante, não proporciona felicidade, mas dispõe de inovações tecnológicas

Rec 20(e) O estilo de vida do indígena é estagnado evolutivamente, primitivo, monótono e não dispões de inovações tecnológicas.

Rec 20(e) O estilo de vida da civilização moderna é melhor do que o do indígena.

Como vimos anteriormente, o recorte constitui sentidos que colocam em posições opostas o homem branco, civilizado, e o índio, não civilizado, no que concerne ao avanço tecnológico. Entretanto, coloca-os em patamar de igualdade no sentido de se envolverem em conflitos e contendas bélicas. Contudo, há uma produção de sentidos que levanta uma reflexão, pois o

avanço da civilização moderna e seu estilo de vida não foram capazes de assegurar a igualdade e felicidade aos membros que integram sua sociedade. Segundo Augé (1994 apud REIS, 2013, p. 137), a sociedade contemporânea, nos moldes ocidentais, está marcada pelo caráter transitório das relações e vivências. Para o autor, esse fenômeno é chamado de supermodernidade, que se caracteriza pela coexistência de distintas realidades por meio da planetização dos fluxos, tanto financeiros e políticos, como de pessoas, pois os avanços tecnológicos tornam os transportes cada vez mais rápidos. Isso permite as pessoas se deslocarem cada vez mais longas distâncias, em menores espaços de tempo, ou se interconectarem globalmente de modo instantâneo, alterando a antiga percepção de tempo e espaço.

Conforme autor (AUGÉ, 1994), uma característica identificadora e propulsora da supermodernidade é o excesso, que consiste na exacerbação de três fatores: o excesso de informação, de imagens e de individualismo. Sendo assim, para ele, o massivo fluxo de informações advindas de várias partes do mundo, associado à excessiva produção e reprodução dinâmica de imagens, produz um efeito de aceleração da história que acentua o imediatismo contemporâneo. Segundo Augé (2006, p. 105), a “[...]comunicação é produzida na velocidade da luz”. Por sua vez, o individualismo excessivo, resultante da interação intensa do indivíduo com os meios de comunicação, produz um efeito em que “[...] a navegação solitária [...] abstrai a relação com o outro, substituindo como o som ou a imagem o corpo a corpo e o cara a cara[...].” (AUGÉ, 2006, p. 106).

O mundo tecnológico acelerado produz o que o autor caracteriza como não-lugares, ou seja, espaços de fluxo acelerado de informações e pessoas, lugares de caráter transitório, não histórico, não relacional e não identitário. Aqui, o não-lugar inviabiliza o estabelecimento de vínculos duradouros, relações afetivas e históricas entre si e indivíduos que nele transitam, causando um efeito de solidão. Para referido autor,

A supermodernidade é produtora de não-lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que [...], não integram os lugares antigos; estes, repertoriados, classificados e promovidos a “lugar de memória”, ocupam aí um lugar circunscrito e específico. Um mundo onde [...], os pontos de trânsitos e as ocupações provisórias [...], onde se desenvolve uma rede cerrada de meios de transporte que são também espaços habitados, onde o frequentador das grandes superfícies, das máquinas automática e dos cartões renovado com os gestos do comércio “em surdina”, um mundo assim prometido à individualidade solitária, à passagem, ao provisório e ao efêmero, propõe [...] um objeto novo cujas dimensões inéditas convém calcular antes de se perguntar a que olhar ele está sujeito (AUGÉ, 1994, p. 73).

O não-lugar, conforme definido anteriormente, como resultado da supermodernidade, são ambientes que produzem sensação de solidão no indivíduo, mesmo ao estar em meio a uma multidão. De acordo com o Augé (1994, p. 94-95), nesse ambiente, “[...], a única voz que toma o corpo, no diálogo silencioso que ele prossegue [...]” é “[...] a voz de uma solidão ainda mais desconcertante porque evoca milhões de outras[...]”.

Esse ambiente se contrasta com as características do espaço de convivência nos moldes da cultura indígena, pois, este último, estabelece-se pela coexistência de relações marcadas pela coletividade e partilha entre seus membros da solidariedade mútua. Segundo o teórico, “o lugar” seria um espaço que pode ser definido como identitário, relacional e histórico, característico das sociedades indígenas, ou seja, ocorre uma contraposição entre a sociedade moderna (supermodernidade), descrita por Augé, e o estilo de vida da cultura indígena, conforme vimos no Recorte 21, já analisado. Ao passo que a sociedade moderna se concentra no individualismo exacerbado e produz uma sensação, um efeito de aceleração do tempo, a sociedade indígena é marcada pelo mútuo bem estar da coletividade, numa sociedade desprendida de sentidos de que tempo é dinheiro.

A seguir analisaremos os excertos do Livro “Para Viver Juntos.

4.5.3 Livro Didático “Para Viver Juntos Português”

O livro “Para Viver Juntos Português”, de Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto, Editora SM, é o terceiro colocado em número de exemplares distribuídos dentre os livros aprovados pelo PNLD 2017, no total de 236.898. Neste exemplar, foram selecionados dois excertos, que analisaremos a seguir.

4.5.3.1 Textos Selecionados

A partir deste subtópico, faremos a apresentação e análise de dois recortes, 21 e 22, retirados do Livro “Para Viver Juntos”, que se encontram nas páginas 98 e 99, sob a seção “Produção de Texto”. Para uma melhor exposições das discussões, subdividimos cada um dos recortes, 21 e 22, em “a e b”.

Recorte 21

prática docente, as atividades propostas nessa seção procuram orientar quanto aos procedimentos de planejamento, revisão, refação e autoavaliação das produções textuais dos estudantes, considerando sua adequação tanto ao contexto de produção, quanto às respectivas características tipológicas. Portanto, trata-se de uma seção que tem por objetivo apresentar propostas ou sugestões destinadas às produções textuais dos estudantes (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2015).

As materialidades significantes escolhidas como recorte nessa seção, “*Produção de Texto*”, são: Um “texto modelo”, reportagem, Recorte 21(a), página 98, cuja proposta didática é servir de parâmetro para que os estudantes simulem uma produção textual destinada à uma revista de esportes com o tema “Jogos Mundiais Indígenas”, e outro texto suplementar, associado à mesma atividade de produção textual, com título “*Informações Para Sua Reportagem*”, Recorte 21(b), apresentado na página 99, em quadro, contendo três imagens: uma mostrando o espaço onde ocorrerá o evento (Arena dos Jogos); a segunda mostra índios em trajes tradicionais, puxando uma corda tipo cabo de força; e a terceira imagem apresenta índias com pintura no rosto, porém, sem trajes étnicos tradicionais, também participando da competição cabo de força.

Vejamos abaixo as transcrição dos recortes, 21(a) e 21(b), seguindo concomitantemente suas respectivas análises.

Figura 8 – Transcrição do Excerto Recorte 21(a)

Produção de Texto

Reportagem

Na produção de uma reportagem, o repórter recorre a entrevistas para a obtenção de dados. Suponha que você escreva para uma revista de esportes e tenha de fazer uma reportagem sobre os jogos mundiais indígenas. Em sua pesquisa, você encontrou em um trabalho acadêmico relato de dois indígenas. Leia o registro dos relatos em que foi mantida a variação linguística.

I. “Eu tenho notado, tenho visto isto em outras etnias [...] quanto da minha que os Jogos Indígenas [...] fortalece também [...] Fortalecendo e despertando o interesse das nossas comunidades, a estar desenvolvendo sua cultura melhor dentro da aldeia, ta preparando os jogos indígenas, quem vai participar dos jogos indígenas tem um momento preparatório antes dos jogos, então com isso faz o quê? As confecções dos artesanatos né? A preparação dos contos e danças, né? É um processo de resgate do entendimento, os jovens vão ter que sentar como os velhos pra poder entender o que significa uma pintura, né? Qual tipo de artesanato tem que ser feito e que tempo tem que usar tais artesanatos, então tem contribuído no despertar do interesse da nossa juventude a ta buscando o melhor entendimento sobre a nossa cultura.” (J.A.Nambikwara)

II. “É importante pra mostrar a cultura nossa pros branco e pro branco também conhecer a gente ” (M.W. Assurini)

Fonte: Elaboração própria (2019). Transcrição do Recorte 22 (a), Livro “Para Viver Juntos”.

Figura 9 – Transcrição do Excerto Recorte 21(b)

Informações para sua reportagem

- Modalidades de esportes tradicionais: cabo de força, corrida de velocidade rústica (100m), canoagem rústica tradicional, corrida de tora, lutas corporais, *xicunahati*.
- Modalidades de esportes ocidentais: futebol, atletismo, natação (travessia).
- Povos representados nos Jogos Mundiais: Além de países americanos, participam dos jogos etnias de Austrália, Japão, Noruega, Rússia, China e Filipinas.
- Edições dos jogos Indígenas: 1996 (Goiânia), 1999 (Guaíra), 2000 (Marabá), 2001 (Campo Grande), 2002 (Marapanim), 2003 (Palmas), 2004 (Porto Seguro), 2005 (Fortaleza), 2007 (Olinda e Recife), 2009 (Paragominas), 2011, (Porto Nacional), 2013 (Cuiabá).

Cerimônia de acendimento do fogo ancestral durante os XII Jogos dos Povos Indígenas, em Cuiabá (MT). Fotografia de 2013

Indígenas disputam cabo de força no IV Jogos Indígenas do Pará. O evento reuniu seiscentos indígenas de 15 etnias. Fotografia de 2014.

Participantes da eliminatória da competição de cabo de força durante os XII jogos dos povos indígenas em Cuiabá (MT). Fotografia de 2013.

Fonte: Elaboração própria (2019). Transcrição do Recorte 22 (b), Livro “Para Viver Juntos”.

4.5.3.2 Discussões

No excerto Recorte 21 (a), o elemento linguístico “*Produção de Texto*”, título da seção, reescrito no texto por “*Produção de uma reportagem*”, por sua vez, articulado à expressão “*o repórter recorre a entrevistas para obtenção de dados*”, produz sentidos que expressam a finalidade de uma entrevista durante a produção de uma reportagem. O pronome pessoal “*você*” e o verbo “*tenha*”, por elipse, são reescrituras de “*estudante*” e estabelecem, respectivamente, articulações com as expressões “*Suponha que [...] escreva para uma revista de esportes*” e “*fazer uma reportagem sobre os Jogos Mundiais Indígenas*”. O que, no acontecimento, constitui sentidos de instruções para produção textual dadas ao estudante, usuário do Livro Didático, que deverá simular a escrita de um texto esportivo com tema os Jogos Mundiais indígenas destinado a uma revista de esportes.

A expressão linguística “*você*” se articula à “*sua pesquisa*”, que é reescriturada por especificação por “*entrevistas para a obtenção de dados*”, expressão essa que, por sua vez, é

reescriturada por “ *trabalho acadêmico relatos de dois indígenas*”, constituindo sentidos de que a atividade proposta ao estudante, produção de uma reportagem destinada a uma revista esportiva, será baseada em dois relatos (entrevistas) de índios, J. A. Nambikwara e M. W. Assurini, encontrados em um trabalho acadêmico.

Vejamos a seguir a análise do recorte 21 (a).

Recorte 21(a)

(36)Eu tenho notado, tenho visto isto em outras etnias [...] quanto da minha que Os os Jogos Indígenas [...] fortalece também [...]

(37)Fortalecendo e despertando o interesse das nossas comunidades, a estar desenvolvendo sua cultura melhor dentro da aldeia, ta preparando os jogos indígenas, quem vai participar dos jogos indígenas tem um momento preparatório antes dos jogos, então com isso faz o quê?

(38)As confecções dos artesanatos né? A preparação dos contos e danças, né? É um processo de resgate do entendimento, os jovens vão ter que sentar como os velhos pra poder entender o que significa uma pintura, né?

(39)Qual tipo de artesanato tem que ser feito e que tempo tem que usar tais artesanatos, então tem contribuido no despertar do interesse da nossa juventude a ta buscando o melhor entendimento sobre a nossa cultura.”

(J.A.Nambikwara)

(40)É importante pra mostrar a cultura nossa pro branco e pro branco também conhecer a gente.” (M.W. Assurini)

elementos linguísticos em (36), “*Eu*”, “*tenho*”, elipticamente, “*minha*”, “*nossa*”, juntamente com o pronome pessoal “*nossa*”, em (39), são reescrituras de “*J.A. Nambikwara*” que, por sua vez, articula-se a índio, constituindo sentidos que figuram como falante “*J.A. Nambikwara*” e o coloca num lugar como se este enuncia de sua vontade própria, como se fossem suas próprias palavras. Ou seja, um índio expressando sua opinião sobre os Jogos Indígenas numa entrevista.

A expressão “*Jogos Indígenas*” (37), articulada a “*Fortalecendo e despertando o interesse das nossas comunidades, a estar desenvolvendo sua cultura melhor dentro da aldeia, ta preparando os jogos indígenas*”(38), são reescrituras por expansão de “*isto*”(36), e fazem produzir sentidos de que os Jogos Indígenas estimulam práticas culturais dentro da aldeia onde convivem os indígenas, de modo a reforçar e despertar o interesse do índio em sua própria

cultura. Por outro lado, esses sentidos sugerem que o índio não tem tanto interesse em sua própria cultura e que sua expressão étnico-cultural deve se limitar ao seu espaço de convívio, ou seja, apenas dentro sua aldeia. A expressão “*tá preparando os jogos indígenas*”(37), reescritura de “*nossa comunidade*”(37), articula-se a “*quem vai participar dos jogos indígenas tem um momento preparatório antes dos jogos*”(37), construindo sentidos de que os próprios índios são responsáveis pela organização dos jogos, e que esses reservam um momento prévio para preparação, destinado àqueles que irão competir.

A expressão “*isso*”(37) é uma reescritura por condensação de “*tem um momento preparatório antes dos jogos*”(37), e é contiguamente reescriturado por meio de uma expansão enumerativa por acumulação coordenada de elementos em: “*As confecções dos artesanatos né? A preparação dos contos e danças, né? É um processo de resgate do entendimento, os jovens vão ter que sentar como os velhos pra poder entender o que significa uma pintura, né?* (38), e “*Qual tipo de artesanato tem que ser feito e que tempo tem que usar tais artesanatos, então tem contribuído no despertar do interesse da nossa juventude a ta buscando o melhor entendimento sobre a nossa cultura*” (39). Assim, o fragmento textual restante, abrangendo (38) e (39), consiste em um acúmulo de orações interrogativas que produzem sentidos de uma explicação por parte do falante em relação ao que é feito durante o processo de preparação para os Jogos Indígenas e eventuais benefícios destes para a sua comunidade.

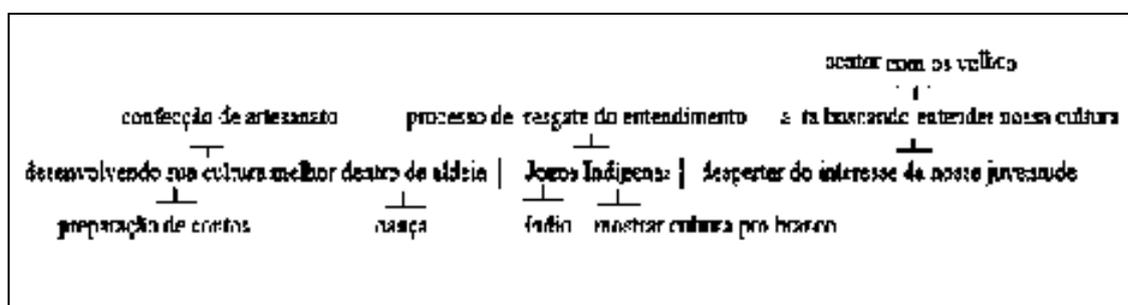
Seguindo nossa análise, a expressão “*É um processo de resgate de entendimento*” (38) é uma reescritura de “*As confecções dos artesanatos né? A preparação dos contos e danças, né?*”, o que constitui sentidos de que o artesanato, contos e danças são aspectos indissociáveis ao índio e que este não pode perder os componentes constitutivos de sua cultura. Esse sentido é reforçado quando observamos que a expressão “*É um processo de resgate do entendimento*”(38) estabelece articulações às expressões linguísticas “*os jovens vão ter que sentar como os velhos pra poder entender o que significa uma pintura, né?* (38), e “*Qual tipo de artesanato tem que ser feito e que tempo tem que usar tais artesanatos* (39). Aqui, podemos notar a constituição de sentidos de que os índios jovens estão perdendo sua própria cultura, desconhecendo símbolos representativos de seu povo, como a pintura e o artesanato, e que precisarão, com o advento dos jogos, buscar essas informações com os mais velhos. Esses jovens precisarão conhecer as peculiaridades étnicas de sua cultura, de antemão, em contato com os mais experientes, para que possam se apresentar e se constituírem como índios durante a realização dos jogos.

Além disso, a expressão “*então tem contribuído no despertar do interesse da nossa juventude a ta buscando o melhor entendimento sobre a nossa cultura*” (39) é outra reescritura

de “*Jogos Indígenas*”(36). Desse modo, constitui sentidos de que, para ser identificado como índio, o jovem precisa conhecer o artesanato, entender contos, dançar e fazer pinturas junto aos membros de sua aldeia. Por conseguinte, os sentidos produzidos nesse acontecimento são de que, fora do perímetro de sua comunidade e em épocas que não compreendem o período das competições, esses jovens não expressam e nem se interessam na sua própria cultura. Portanto, não são índios, mas brancos por assimilação de cultura.

Em (40), a expressão “*É importante pra mostrar a cultura nossa pros branco e pro branco também conhecer a gente*” é uma reescritura por expansão de “*M.W. Assurini*” que, por seu turno, é uma reescritura de “*nossa*”, articulada a “*índio*”, que constitui sentidos de que a enunciação em (40) representa a opinião de um índio de nome “*M.W. Assurini*”. A expressão nominal “*É importante*”, reescritura de “*Jogos Indígenas*”, articula-se às expressões “*pra mostrar a cultura nossa pros brancos*” e “*pro branco e pro branco também conhecer a gente*”. Esse funcionamento constitui sentidos de que o índio é desconhecido aos olhos do branco; ou seja, o evento se presta a fazer o índio visível ao branco. Desse modo, podemos elaborar o DSD a seguir.

Quadro 47 – DSD Recorte 21(a)



Fonte: Elaboração própria, 2019.

No DSD Recorte 21 (a), “*índio*” é determinado por “*jogos indígenas*”, que é determinado por “*desenvolvendo sua cultura melhor dentro da aldeia*” que, por sua vez, determina “*confecção de artesanato*”, “*preparação de contos*” e “*dança*”. Essas determinações constroem sentidos de que a expressão cultural do índio, como danças, artesanatos e contos, acontecem apenas em períodos dos jogos indígenas, circunscritos ao espaço territorial da aldeia. Fora desse período de competição, e em localidades fora das tribos, os índios não demonstram sua cultura. Isso reduz um memorável constante na Lei Federal 6.001/1973 que, em seu teor, afirmava a intenção de “*preservar a cultura*” indígena, mas, em contrapartida, no artigo 4º da mesma lei, reiterava a necessidade de implementar uma “*integração progressiva e harmoniosa*”

dos índios à “comunhão nacional”, de modo que o documento legal sugeria classificar os índios em estágios de adaptação, implicando, para aqueles nativos, deixarem seus costumes e readaptarem seu modo de vida ao estilo do homem branco.

Esses sentidos são reforçados por meio da relação de determinação entre a expressão “*Jogos Indígenas*”, que determinam “*processo de resgate do entendimento*” e “*despertar do interesse da nossa juventude*”, constituindo sentidos de que o índio jovem já não entende a cultura indígena, pois já está adaptado ao *modus vivendi* do homem branco. Podemos ainda ressaltar que “*despertar do interesse da nossa juventude*” determina “*a tá buscando entender nossa cultura*” que, por seu turno, determina “*sentar com os mais velhos*”. Essa relação de determinação produz sentidos que salientam a dissonância entre o estilo do vida do índio jovem, alheio aos saberes de seu povo, em relação aos índios mais velhos, que mantêm suas tradições e detêm os saberes de sua cultura. Assim, o índio jovem, por se adaptar ao estilo ocidental, desconhece sua própria cultura.

Além disso, a expressão “*Jogos Indígenas*”, determinada por “*mostrar cultura nossas pros brancos*”, constitui sentidos de que o índio é desconhecido aos olhos da cultura branca ocidental. Na cena enunciativa, os Locutores se representam como fonte do dizer, divididos como locutores-índios, no lugar de dizer de enunciadores-individuais, que aparentam expressar suas respectivas opiniões e eventuais legados na realização dos Jogos.

Desse modo, podemos elaborar as seguintes paráfrases:

Rec 21 (a) *Os índios não expressam sua cultura fora da aldeia.*

Rec 21 (a) *Os índios jovens se adaptaram à cultura ocidental, desconhecem suas tradições e mostram desinteresse em sua cultura.*

Rec 21 (a) *Os índios mais velhos mantêm as tradições e detêm os saberes de sua cultura.*

Rec 21 (a) *O homem branco desconhece o índio.*

Rec 21 (a) *O índio não existe para a cultura ocidental.*

Podemos compreender, então, que os sentidos constituídos no recorte são representações de memoráveis recortados no acontecimento que figuram a cultura indígena como primitiva e, como tal, deveria se readequar ou ser ajustada à sociedade civilizada. Os sentidos constituídos no acontecimento levam a concluir que os jovens índios mostram desinteresse para com as tradições, o que leva a sentidos de uma adaptação gradual das novas gerações ao estilo ocidental

de vida. Ou seja, o jovem índio emula o homem branco.

Vejamos o Recorte 21 (b) a seguir.

Recorte 21(b)

(41) Modalidades de esportes tradicionais: cabo de força, corrida de velocidade rústica (100m), canoagem rústica tradicional, corrida de tora, lutas corporais, xicunahati.

(42) Modalidades de esportes ocidentais: futebol, atletismo, natação (travessia).

(43) Povos representados nos Jogos Mundiais: Além de países americanos, participam dos jogos etnias de Austrália, Japão, Noruega, Rússia, China e Filipinas.

(44) Edições dos Jogos Indígenas: 1996 (Goiânia), 1999 (Guaíra), 2000 (Marabá), 2001 (Campo Grande), 2002 (Marapanim), 2003 (Palmas), 2004 (Porto Seguro), 2005 (Fortaleza), 2007 (Olinda e Recife), 2009 (Paragominas), 2011, (Porto Nacional), 2013 (Cuiabá).

(45) Cerimônia de acendimento do fogo ancestral durante os XII Jogos dos Povos Indígenas, em Cuiabá (MT). Fotografia de 2013

(46) Indígenas disputam cabo de força no IV Jogos Indígenas do Pará. O evento reuniu seiscentos indígenas de 15 etnias. Fotografia de 2014.

(47) Participantes da eliminatória da competição de cabo de força durante os XII jogos dos povos indígenas em Cuiabá (MT). Fotografia de 2013.

As expressões linguísticas acumuladas em (41), (42), (43) e (44) são reescrituras por expansão de “*Jogos Indígenas*”, produzindo sentidos que especificam a forma como a competição são organizadas, as modalidades esportivas, os participantes e as edições anteriores.

Em (41), a expressão “*Modalidade de esportes tradicionais*” é reescriturada por “*cabo de força, corrida de velocidade rústica (100m), canoagem rústica tradicional, corrida de tora, lutas corporais, xicunahati*”, que constituem uma enumeração articulada por coordenação, cujo conjunto das expressões acumuladas sequencialmente predicam, a esses elementos, sentidos de atividades primitivas ou rústicas, representando atraso; o que faz funcionar sentidos de que o índio é primitivo ou rústico.

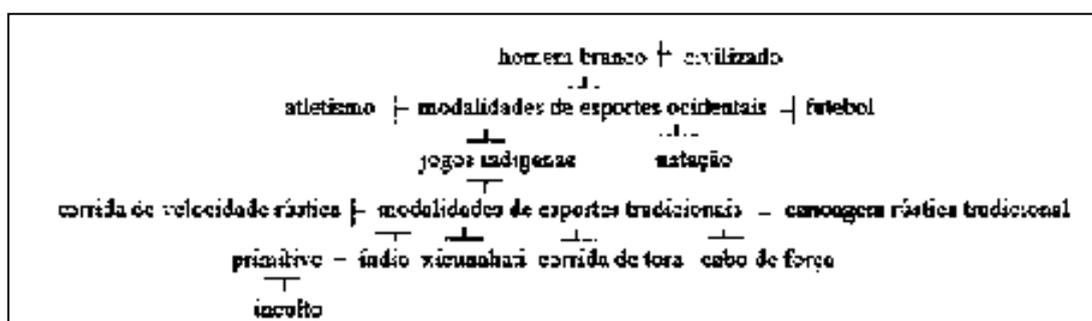
Em contrapartida, “*Modalidade de esportes ocidentais*” (42) é reescritura de “*futebol, atletismo, natação (travessia)*” (42) que, por sua vez, constroem sentidos de que esses esportes são praticados por povos civilizados. Na expressão “*povos representados nos Jogos Mundiais*” em (43), podemos afirmar que “*povos representados*” é reescritura de “*índios*” e estabelece

articulação a “*Jogos Mundiais*”, constituindo sentidos de que o evento é de abrangência internacional e terá participantes de etnias de outros países.

A expressão linguística “*Edições dos Jogos Indígenas*”, em (44), é reescriturada por expansão em “*1996 (Goiânia), 1999 (Guaira), 2000 (Marabá), 2001 (Campo Grande), 2002 (Marapanim), 2003 (Palmas), 2004 (Porto Seguro), 2005 (Fortaleza), 2007 (Olinda e Recife), 2009 (Paragominas), 2011, (Porto Nacional), 2013 (Cuiabá)*” que, na articulação dos elementos linguísticos acumulados e coordenados por enumeração, produz sentidos que transmitem informações de onde e quando já ocorreram a competição. As expressões verbais em (45) estão articuladas à primeira imagem, que apresenta uma placa com dizeres “*Arena de Realização dos Jogos*”, colocada na área de acesso ao local das competições, constituindo sentidos de que os XII Jogos dos Povos Indígenas aconteceram em Cuiabá (MT), no ano de 2013.

A segunda imagem do quadro “*Informações Para Sua Reportagem*” apresenta índios seminus usando adereços (cocás e braceletes), porém vestindo roupas correspondentes à cultura ocidental sobrepostas por saias de palhas. Essa imagem se articula a “*Indígenas disputam cabo de força no IV Jogos Indígenas do Pará. O evento reuniu seiscentos indígenas de 15 etnias. Fotografia de 2014*”, funcionando sentidos de que o índio vive uma interseção cultural, ou seja, ao passo que se vincula às tradições, também adere ao estilo de vida ocidental. A terceira imagem traz a representação de mulheres indígenas, porém disputando a competição cabo de força com pinturas pelo corpo, no entanto, trajando “*top*” e vestindo roupas ocidentais. Essa imagem se articula à “*Participantes da eliminatória da competição de cabo de força durante os XII jogos dos povos indígenas em Cuiabá (MT). Fotografia de 2013*”, o que constitui sentidos que predicam ao índio uma situação de intervivência cultural que resulta na assimilação da cultura branca ocidental.

Quadro 48 – DSD Recorte 21(b)



Fonte: Elaboração própria, 2019.

No DSD Recorte 21(b), a expressão “*jogos indígenas*” é determinada por “*modalidades de esportes tradicionais*” que, por sua vez, é determinada pelas expressões “*cabo de força*”, “*corrida de velocidade rústica*”, “*canoagem rústica tradicional*”, “*corrida de tora*”, “*lutas corporais*” e “*xicunahati*”, o que constitui sentidos que predicam rusticidade às modalidades de esportes tradicionais dos jogos indígenas. Por seu turno, “*modalidade de esportes tradicionais*” é determinada pela expressão linguística “*índio*” que, no DSD Recorte 21 (b), é determinado por “*primitivo*”. Sendo assim, os sentidos construídos nessa relação de determinação posicionam o índio num lugar no qual lhe são predicados sentidos de atraso, primitividade ou bestialidade.

O acontecimento recorta memoráveis de enunciações provenientes de registros históricos do período da colonização, nos quais afirmavam que os índios são desviados da ordem comum da natureza, um tipo de retardo evolutivo; portanto, selvagens e primitivos (Montaigne [1580] 1952, p. 234 apud CUNHA, 2012, p.705). Por outro lado, “*modalidade de esportes ocidentais*” é determinado por “*futebol*”, “*atletismo*”, “*natação (travessia)*”, estabelecendo assim uma construção de sentidos na qual especifica que as modalidades esportivas ocidentais não são para os índios, mas para povos civilizados. Esses sentidos são reiterados, pois, conforme podemos observar, a expressão “*modalidade de esportes ocidentais*”, determina “*homem branco*” e, essa última, por sua vez, determina “*civilizado*”, trazendo memoráveis que estabelecem posição de superioridade ao homem branco e de inferioridade ao índio.

Esses sentidos funcionam, por exemplo, em enunciados encontrados em registros históricos datados da parte final do século XIX, que afirmavam reconhecer a inferioridade das sociedades humanas (índios) que então habitavam diferentes partes da América. Sendo assim, o presente do acontecimento, recorte encontrado no Livro Didático, funciona por um passado que o faz significar. Ou seja, memoráveis oriundos de registros históricos, mas também abrem

projeções de sentidos futuros, uma latência de futuro (futuridade) que produzirão sentidos em outras materialidades significantes.

Vejam a seguir a paráfrases elaboradas:

	<i>Rec 21(b) As práticas esportivas do índio são rústicas e primitivas.</i>	Na
cena	<i>Rec 21(b) As práticas esportivas do homem branco são civilizadas.</i>	
	<i>Rec 21(b) O homem branco e civilizado, o índio é primitivo.</i>	
	<i>Rec 21(b) O índio está deixando sua cultura.</i>	

enunciativa, o Locutor se apresenta como fonte do dizer e divide-se em locutor-autor de Livro Didático, autorizado a falar como tal. É agenciado no acontecimento, representado pelo texto “Informação Para a Reportagem”, em que, numa suposta transparência da língua, parece apresentar modalidades esportivas que competirão durante os “Os Jogos Indígenas” no intuito de auxiliar ao estudante na realização da atividade de produção textual proposta. Entretanto, conforme vimos na análise, pela opacidade da língua, há, funcionando no texto, sentidos marcados pelo preconceito e segregação étnica, determinando modalidades esportivas para povo primitivo, índios, e modalidades esportivas para povo civilizado, branco.

A seguir analisaremos o Recorte 22.

Recorte 22

Figura 10 – Recorte 22

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA
Estrutura das palavras: radicais e afixos

Radicais, prefixos e sufixos latinos e gregos

Veja a seguir alguns dos radicais, prefixos e sufixos latinos e gregos mais comuns.

Radicais latinos	Exemplos
bel (igual)	bélico
equi (igual)	equilátero
frater/fratri (irmão)	fraternidade
pátri (pai)	patriarca
cida (que mata)	formicida
cult (que cultiva ou habita)	agrícola
fuga (que foge ou faz fugir)	refúgio
sona (que sona)	unidade
vorp (que come)	canivoro

Radicais gregos	Exemplos
biblio (livro)	biblioteca
cracia (poder)	democracia
crono (tempo)	cronograma
demo (povo)	demografia
etno (raça)	etnocêntrico
filo (amigo)	filósofo
fobia (medo, aversão)	claustrofobia
fona/fono (som, voz)	fonologia
grafia (escrita, descrição)	ortografia, geografia
hetero (outro)	heterogêneo
homo/homoeo (semelhante)	homônimo
orto (reto, justo)	ortografia
pan (tudo, todos)	pan-americano
patia (doença)	cardiopatia
pedi/pedo (criança)	pedregoga
pseudo (falso)	pseudônimo
sofia (sabedoria)	filosofia
tele (de longe, à distância)	televisão
veno (estranheira)	amiba
zoo (animal)	zooloquia

INFLUÊNCIA DO LATIM

Alguns radicais de palavras do português podem ser reconhecidos no espanhol, no italiano e no francês, porque as quatro línguas têm a mesma origem: o latim.

- *livro, flor* (português)
- *libro, flor* (espanhol)
- *livre, fleur* (francês)
- *libro, fiore* (italiano)

Mesmo no inglês, que não vem do latim, observa-se a presença de alguns radicais de origem latina.

- *library*: biblioteca
- *flower*: flor

INFLUÊNCIA DO TUPI

O português também tem radicais vindos do tupi.

- *ita* (pedra): *Itaberába* (pedra brilhante), *Itaúna* (pedra preta), *Itaim* (pedrinha)
- *pira* (peixe): *Piracema* (saldado dos peixes), *Piracibá* (onde chegam os peixes), *Itirinha* (peixe com dentes)



Fonte: Marchetti, Strecker e Cleto (2015, p. 222).

A materialidade significativa a seguir aparece na página 222, sob a seção do Livro “Para Viver Juntos”, intitulada “*Reflexão Linguística*”, que trata sobre as estruturas das palavras, radicais e afixos. Nesse recorte em específico (página 222), a abordagem proposta no Livro Didático trata das influências dos radicais latinos e gregos na Língua Portuguesa. O excerto em questão apresenta duas tabelas contendo radicais latinos e gregos com respectivos exemplos, concomitantemente.

A primeira tabela, apresentada nessa página, sob o título “*Radicais Latinos*” e “*Exemplos*”, conforme a Figura 10-Recorte 22, circunscrevem nove palavras e seus respectivos correspondente aos radicais latinos encontrados na Língua Portuguesa. A segunda tabela, imediatamente abaixo da primeira, descrita previamente sob título “*Radicais Gregos*” e “*Exemplos*”, dispõe de vinte palavras paralelas a respectivos exemplos também correspondentes na Língua Portuguesa. Imediatamente, à direita da página, na parte superior, a seção descrita dispõe de dois quadros (boxes) de tamanho menor: 1) O primeiro com o título “*INFLUÊNCIA DO LATIM*”; 2) O segundo, imediatamente abaixo do primeiro, apresenta o título “*INFLUÊNCIA DO TUPÍ*”.

Vale ressaltar que o segundo quadro dispõe de uma imagem representativa de um índio utilizando um adereço étnico, “cocá”, na cabeça, em suas costas um alforje com flechas e, em sua mão direita, segura um objeto representando uma pedra. A imagem também mostra um “balão” de diálogo articulado à imagem do indígena contendo a palavra “*ITA*” (*pedra* na língua Tupi).

Vide a Figura 11 abaixo, em que apresentamos a transcrição e, em seguida, discussões e análises do Recorte 22.

Figura 11 – Transcrição do Excerto Recorte 22

Reflexão Linguística	
Estrutura das Palavras: Radicais e afixos	
Radicais, prefixos e sufixos latinos e gregos (Veja a seguir alguns dos radicais, prefixos e sufixos latinos e gregos mais comuns.)	
Radicais Latinos	Exemplos
bel (guerra)	bélico
equi (igual)	equilátero

Influência de Latim
Alguns radicais de palavras do

etno (raça)	etnocêntrico
filo (amigo)	filosófico
fobia (medo, aversão)	clanstrofobia
fona/fono (som, voz)	focologia
grafia (escrita, descrição)	ortografia
hetero (outro)	heterogêneo
homo/homoeo	homônimo
orto (reto, justo)	ortografia
pan (tudo, todos)	pan-americano
patia (doença)	cardiopatia
pedi/pedo (criança)	pedagogo
pseudo (falso)	pseudônimo
sófia (sabedoria)	filosofia
tele (de longe)	televisão
peno (estrangeiro)	xenofobia
zoo (animal)	zoologia

Influência do Tupi

O português também tem radicais vindo de tupi.

-ita (pedra): Itaberaba (pedra brilhante), Itánera (pedra preta), Itáim (pedrinha)

-pira (peixe): piracema (saída dos peixes), piranha (peixe com dentes)

(Vide imagem no Quadro 04-Exemplo)

Fonte: Elaboração própria (2019). Transcrição de Recorte 23, Livro “Viver Juntos”, p. 222.

4.5.3.3 Discussões

Inicialmente, tendo como base o conceito de reescritura previamente mencionado, podemos afirmar que a expressão nominal “*Reflexão Linguística*”, título da seção apresentada no Recorte 22 (Figura 11), é reescritura do corpo textual, como meio de ampliar sequencialmente o que está sendo dito na expressão nominal do título da seção. Isso ocorre nas expressões nominais “*INFLUÊNCIA DO LATIM*” e “*INFLUÊNCIA DO TUPI*”, que são reescrituradas, por expansão, pelo textos dos respectivos boxes. Conforme Guimarães (2009, p. 20), o dispositivo de reescrituração pode produzir sentidos de diversos modos. No caso das escriturações por expansão em “*INFLUÊNCIA DO LATIM*” e “*INFLUÊNCIA DO TUPI*”, a reescrituração produz um desenvolvimento, pois a sequência que se desenvolve determina o expandido; ou seja, tudo o que se segue atribui sentido aos respectivos títulos, como ocorre nas explicações que seguem logo após as expressões nominais “*INFLUÊNCIA DO LATIM*” e “*INFLUÊNCIA DO TUPI*”, em destaque nos boxes.

Similarmente, podemos afirmar que o conteúdo do texto das tabelas com os títulos “*Radicais Latinos*” e “*Radicais Gregos*”, no Recorte 22, são reescriturações a partir dessas expressões nominais de seus títulos. Todavia, nesse caso, essas ocorrem por expansão enumerativa. A primeira tabela, no Figura 11 - Recorte 22, a expressão “*Radicais Latinos*” é expandida por enumeração na sequência “[...] *bel (guerra), equi (igual)... sono (que soa), voro (que come) [...]*” que, independente de suas posições, atribuem sentido ao enumerado. Ou seja, trata-se de uma relação de determinação, ao apresentar os modos de reescrituração onde os enumerados se apresentam como “*Radicais Latinos*”. Isso ocorre com a expressão nominal “*Exemplos*”, na mesma tabela, que é por enumeração expandida e determinada por “[...] *bélico, equilátero...unísono, carnívoro[...]*”.

Na segunda tabela, a expressão nominal “*Radicais gregos*” é reescrita por expansão enumerativa por meio da sequência “[...] *bíblia (livro), cracia (governo), ..., xeno (estrangeiro), zoo(animal) [...]*”, ao passo que o título em paralelo, na mesma tabela, representado pela expressão nominal “*Exemplos*” é enumerativamente expandida por “[...] *biblioteca, democracia..., xenofobia, zoologia[...]*”. Em ambos os casos, primeira e segunda tabelas, como já mencionado, tratam-se de relações de determinação em que os elementos linguísticos enumerados atribuem sentido aos enumeradores, pois, por exemplo, “*biblioteca e democracia*” retomam radicais gregos, tendo em vista que a expressão nominal “*Exemplo*”, na segunda tabela, também articula-se a “*Radicais Gregos*”.

Agora, concentraremos nossas análises nos quadros menores, boxes que trazem em seus respectivos títulos as sequências nominais “*INFLUÊNCIA DO LATIM*” e “*INFLUÊNCIA DO TUPÍ*” que, doravante, identificaremos respectivamente como Recorte 22(a) e Recorte 22(b).

Recorte 22(a)

(48) Alguns radicais de palavras do português podem ser reconhecidos no espanhol, no italiano e no francês, porque as quatro línguas têm a mesma origem: o latim.

Em

(48), a

(49) -livro, *flor* (português); -libro, *flor* (espanhol); -livre, *fleur* (francês); -libro, *flore* (italiano)

(50) Mesmo no inglês, que não vem do latim, observa-se a presença de alguns radicais de origem latina.

(51) -*library*:biblioteca

expressão “*alguns radicais de palavras do português*” articula-se a “*reconhecidos no espanhol, no italiano e no francês*”. Ainda nesse acontecimento, a expressão linguística “*quatro línguas*” está articulado a “*mesma origem e latim*”, produzindo sentidos de que essas línguas possuem a mesma origem, o Latim. Esse funcionamento é determinante na construção do sentido agenciado na cena enunciativa em questão. Para a compreensão do conflito que se instala no centro do dizer, por meio do Político, conceito da Semântica do Acontecimento, devemos pensar que o espaço enunciativo, local onde se desdobra a luta pela palavra, está deontologicamente dividido de modo desigual entre falantes (do português, do espanhol, do francês e do inglês), pois a relação entre línguas e falantes é regulada por uma deontologia global do dizer em uma certa língua. Assim, hierarquias entre línguas são estabelecidas nesse agenciamento, determinando lugares de falantes que são ou não autorizados a falar de certo modo. Sendo assim, para Guimarães (2009), esse espaço de enunciação distribui as línguas e os modos de dizer dos seus falantes.

Prosseguindo nossa análise, constatamos, no trecho (49), que as expressões nominais -livro, *flor* (português); -libro, *flor* (espanhol); livre, *fleur* (francês); libro, *flore* (italiano), tratam-se de uma acumulação coordenante que faz funcionar sentidos nos quais os componentes da enumeração são partes coordenadas de um todo, o que reforça a ideia de igualdade entre as expressões enumeradas nessa cena enunciativa. A articulação por coordenação entre elementos

linguísticos em (49) organizam as expressões nominais como se fossem uma só, de mesma natureza, em que todas as palavras exemplificadas são oriundas de línguas latinas.

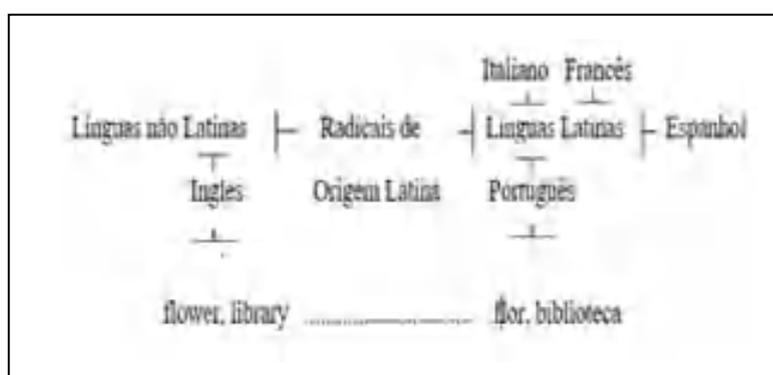
Percebe-se também que os elementos linguísticos articulados por coordenação em (49) são concomitantemente uma reescritura, por expansão enumerativa, de *quatro línguas* (que está articulada às expressões nominais “*mesma origem e latim*” em (48)), o que constrói, por meio de agenciamento enunciativo, um sentido de unidade, igualdade ou equidade de hierarquia entre as expressões nominais.

Em (50), “*inglês*” articula-se com “*não vem do latim e presença de alguns radicais de origem latina*”, constituindo, nessa cena enunciativa, sentidos nos quais é possível perceber a distinção (diferença) do inglês em relação aos demais idiomas, mas que, ao mesmo tempo, faz funcionar um sentido de que o inglês compartilha ou estabelece, em certa medida, alguma relação de equiparação com as demais línguas mencionadas na cena enunciativa. As expressões “*library: biblioteca*” e “*flower: flor*” estão articuladas por coordenação, são reescrituras por expansão enumerativa de “*alguns radicais de origem latina*” e constroem os sentidos de que há um ponto de convergência ou interseção entre o inglês e as demais línguas de origem latina.

Em (50), a expressão “*Mesmo, o inglês que não vem do latim*”, que na articulação à expressão “*presença de alguns radicais de origem latina*”, constrói sentidos que colocam o inglês em patamar de superioridade em relação às demais línguas latinas (português, espanhol, francês e italiano), mas que, entretanto, recebeu influência do latim. Nessa cena enunciativa, é colocado como Língua de grande influência, mesmo no inglês, língua moderna de grande relevância na atualidade.

Os elementos “*library: biblioteca*” e “*flower: flor*”, por seu turno, são reescrituras enumerativas por coordenação de “*alguns radicais de origem latina*”. Desse modo, produz de efeito sentido que posiciona as línguas modernas de origem latina em patamar complementar ou assessorio e, portanto, inferior em relação ao inglês. Isso leva à construção do seguinte DSD.

Quadro 49 – DSD Recorte 23(a)



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Conforme o DSD Recorte 22(a), “*Radicais de origem latina*” determina “*Língua Latinas*” e “*Línguas não Latinas*”, constituindo sentidos de que a influência exercida pelo Latim historicamente em diversos territórios conquistados pelos romanos, deixaram marcas nas línguas dos povos conquistados. Essas são representadas pelos radicais encontrados em palavras de idiomas derivados de línguas latinas e não latinas. Ainda no DSD Recorte 22(a), “*Línguas não Latinas*” é determinada por “*Inglês*” que, por sua vez, determina “*flower, library*”, que estabelece uma relação de igualdade com “*flor, biblioteca*” que, por seu turno, é determinado por “*Português*”. Nesse caso, são construídos sentidos de que, por meio da Língua Latina, a língua portuguesa e a língua inglesa compartilham radicais em comum. “*Português*” determina “*Línguas Latinas*” que, no DSD Recorte 22(a), também determina as expressões linguísticas “*Italiano*”, “*Francês*” e “*Espanhol*”, o que constitui sentidos de que a língua portuguesa, assim como as línguas italiana, francesa e espanhola, receberam influência do latim, reiterando a contribuição desse idioma na formação dessas línguas.

O Locutor da cena enunciativa, DSD Recorte 22(a), apresenta-se como responsável pelo dizer e é dividido como locutor-autor de livro didático (lugar social de dizer), que adere a um dizer de enunciador-universal (lugar de dizer) por trazer a voz universal da ciência linguística para defender/legitimar sua proposição que ressalta a relevância do Latim como Língua de grande influência sobre os demais idiomas apresentados. Podemos notar isso, especialmente, em (48) e (50) e ao tentar validar sua afirmação de modo exemplificativo em (49) e (51). As construções de sentidos, nesse acontecimento, retomam memoráveis de enunciações que marcam uma disputa pela palavra entre falantes de línguas derivadas e não derivadas do Latim - antiga língua da ciência -, a língua franca do mundo ocidental, moldada pela cultura e espalhada por conquistas territoriais por meio do Império Romano, que influenciou fortemente, não apenas na formação das chamadas línguas neolatinas (português, francês, italiano e espanhol), mas deixando marcas em alguns idiomas não-latinos, como inglês.

Sendo assim, podemos formular a paráfrase:

Rec 22(a) *O latim é a língua base da civilização ocidental.*

Entretanto, há um funcionamento no agenciamento enunciativo que marca o papel determinante do Latim como língua influente, recortando memorável do Latim como língua franca do Império Romano, que exerceu seu poder hegemônico por um longo tempo em um vasto território do mundo antigo, abrangendo áreas que atualmente fala-se inglês, português, francês, italiano e espanhol.

Vejamos a seguir o recorte Recorte 22(b).

Recorte 22 (b)

(52) O português também tem radicais vindo do Tupi.

(53) *-ita* (pedra) (articulação com a imagem): *Itaberaba* (pedra brilhante, *Itaúna* (pedra preta), *Itaim* (pedrinha); *-pira* (peixe): *piracema* (saída dos peixes), *piranha* (peixe com dentes).

Podemos constatar, em (52), uma articulação entre “*português*” e “*radicais vindo dos do tupi*”, que constituem sentidos que incluem o Tupi no rol das línguas que influenciaram o português por, supostamente, deixar nesse idioma marcas culturais e linguísticas dos povos indígenas a partir de uma relação de luta pelo espaço de enunciação regulado e de disputas históricas pela palavra. Nesse caso, isso desde tempos primevos da colonização Brasil, entre falantes da Língua Portuguesa (conquistador) e falantes da Língua Tupi (conquistado).

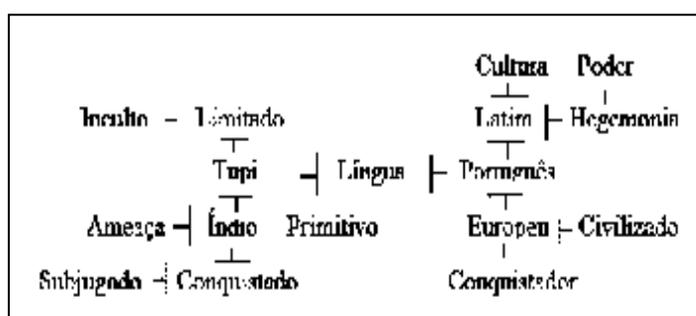
Entretanto, percebemos, na materialidade significante, sentidos constituídos na opacidade da língua, que excluem o Tupi de um lugar relevante à medida que esse agenciamento posiciona a língua latina e suas línguas derivadas, incluindo o português; ou seja, aquelas de “*povos civilizados*”, em patamar hierárquico superior, em relação ao Tupi, Língua falada por “*povos não civilizados*”. Sentidos esses retirados em (52), em que “*português*” é reescritura de (48) “*quatro línguas*”, apresentado no Recorte 23 (a), que se articula a “*origem*” e “*latim*”. Ainda em (52), a expressão linguística “*O português*” articulada a “*também tem radicais do tupi*”, nesse espaço de enunciação, predica à Língua Indígena sentidos que lhe atribuem relevância secundária, acessória, acidental e dispensável em relação à influência dos demais radicais oriundos, por exemplo, do Latim, do qual a Língua Portuguesa se origina.

A expressão “*radicais vindo do tupi*” ainda é reescriturada por uma enumeração acumulativa por coordenação entre os elementos linguísticos “*-ita (pedra): Itaberaba (pedra brilhante, Itaúna (pedra preta), Itaim (pedrinha) -pira (peixe):piracema (saída dos peixes)*”,

piranha (peixe com dentes)”. É importante ressaltar que a expressão “*ita (pedra)*” é reescriturada pela expressão “*Ita*”, apresentada um “balão”, que representa a fala de um índio na imagem do quadro “*Influência do Tupi*”. Nesse quadro, um índio é representado usando um cocá, aparentemente despido, utilizando um adereço tribal no braço esquerdo, portanto em suas costas alforje, contendo flechas, e segurando na sua mão direita o que se parece a uma pedra. Toda a imagem está articulada ao título do quadro “*INFLUÊNCIA DO TUPI*”, constituindo sentidos que atribuem ao índio características primitivas e hostis, marcadas por estereótipos, que o representa, por vezes, como um inocente não civilizado e, por outras, como um selvagem e ameaça.

Vejamos o DSD abaixo.

Quadro 50 – DSD Recorte 22(b)



Fonte: Elaboração própria, 2019.

No DSD Recorte 22(b), “*Português*” determina “*Latim*”, que é determinado por “*cultura*” e “*hegemonia*”, constituindo sentidos de que o latim foi uma língua fonte de conhecimento e representativa de poder, e exerceu influência sobre a língua portuguesa. “*Português*” é determinado por “*européu*” que, por sua vez, determina “*conquistador*” e é determinado por “*civilizado*”, produzindo sentidos de que por meio da língua portuguesa falada pelo colonizador, civilizado, a Coroa Portuguesa se encarregou de implantar o progresso em territórios dominados outrora por povos que predicam sentidos de primitividade, os índios. Por outro lado, o elemento linguístico “*Tupi*” é determinado por “*inculto*” e “*limitado*” que, por sua vez, determinam “*índio*” que, no DSD Recorte 22(b), é determinado por “*primitivo*”, “*ameaça*”, e por “*subjugado*”. Assim, constitui sentidos que designam Língua Portuguesa como sendo a língua do povo civilizado (conquistador) e, por outro lado, a Língua Tupi é designada como língua primitiva de um povo selvagem (conquistado), os índios.

O locutor-autor de livro didático, como enunciador universal, é levado a enunciar, numa posição de onde são estabelecidos conceitos de verdadeiro e falso, acerca do que ele predica

sobre Língua Portuguesa, Língua Tupi, cultura e civilização. Sendo assim, nessa cena enunciativa, o locutor-autor de livro didático, aderindo a um dizer de enunciador-universal, é levado a constituir sentidos de que a língua Tupi, por ser falada por povos não civilizados, tem menos importância que o Latim, língua de povos civilizados e, portanto, um idioma primitivo que deve ser abolido.

Nesse acontecimento, temos o recorte de um memorável que remonta ao período de domínio, expansão e exploração do Império Português sobre as terras do Brasil, em que a Língua Portuguesa, Língua Oficial representativa da civilização e do progresso, foi instrumento de dominação em prol do “avanço civilizatório”. Nesse sentido, a cena enunciativa se dá num espaço de enunciação configurado pela sobreposição de uma língua oficial (o português) sobre outra língua (tupi).

Desse modo, a exclusão que essa cena enunciativa produz é a exclusão do locutor-indígena do espaço de enunciação; uma negação do dizer que, de certa forma, produz uma negação de direito de dizer dos índios à época (GUIMARÃES, 2018). Esses memoráveis constituíram em uma futuridade reverberada em acontecimento enunciativo já no século XX, no trabalho de linguística histórica, obra de Serafim Neto, analisada por Guimarães (2018) à luz da Semântica do Acontecimento. Conforme Guimarães (2018, p. 26), na obra

[...] Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil de Silva Neto (1950), já coloca diante da palavra civilização logo no início da obra. No primeiro parágrafo da introdução ao apresentar seus objetivos ele diz: [...]. Foi nosso escopo encontrar apoio na história do Brasil, na formação e crescimento da sociedade brasileira, para colocar a língua no seu verdadeiro lugar: a expressão da sociedade inseparável da história e da civilização [...].

As análises de Guimarães apontam que civilização, nesse acontecimento, é única e se caracteriza por especificações particularizadoras (religião, hábitos, e língua, cultura, padrão de cultura) assim como por reescrituras que a predicam: evolução histórico-social. Para o autor, nesse acontecimento, há um desenho no sentido de civilização como valor. Guimarães (2018, p. 27) ainda afirma que, em outra passagem, na obra deste autor e linguista (Serafim Neto), há uma caracterização da relação do português com as línguas existentes no Brasil, e que “[...] a história da língua portuguesa nestas terras de Santa Cruz: sua vitória sobre línguas exóticas e sua progressiva implantação [...]” (SILVA NETO, 1950 *apud* GUIMARÃES, 2018, p. 27).

Desse modo, a temporalidade desse acontecimento, citado por Guimarães, abre uma futuridade que produz sentidos no Livro Didático analisado, que incluem a língua Tupi como uma influência no léxico da língua portuguesa, mas, ao mesmo tempo, a exclui por atribuir-lhe

sentidos de uma posição menos significativa em relação aos demais idiomas ocidentais de origem latina.

Assim, podemos elaborar as paráfrases:

Na aparente transparência da língua, o acontecimento enunciativo analisado no excerto retirado do Livro Didático “Viver Juntos” tenta incluir o Tupi (língua indígena) ao afirmar sua influência no português. Entretanto, percebemos que os sentidos construídos na opacidade da língua, pelo agenciamento enunciativo, excluem o falante do tupi (índio) quando predica à língua indígena atributos acessórios, ou seja, de menor importância, diferente do *status* atribuído às “Línguas Clássicas”, como o Latim.

Ao considerar a influência alcançada pelo Tupi no período colonial, Noll e Dietrich (2011) afirmam que, fora dos centros administrativos, como Salvador, a língua geral (outra designação utilizada para Tupi) era mais popular que o português, que se impôs no interior apenas na metade do século XVIII. Fato esse que contribui para fazer do Tupi um elemento constitutivo do português brasileiro, mas que, na materialidade significativa analisada nesse Livro Didático, é excluído deontologicamente no agenciamento da cena enunciativa.

Vimos aqui que, conforme os Recortes 22 (a) e 22(b), a materialidade significativa constroem sentidos de que o Tupi não é tratado como uma língua de influência relevante na constituição do português, sendo colocado num patamar de inferioridade, não só em relação ao idioma lusitano, mas também às demais línguas ocidentais de origem e influência do Latim. Conforme observamos em nossas análises dos recortes 21 e 22 do exemplar didático “Viver Juntos Português” há uma aparente promoção e inclusão da cultura indígena, entretanto, constatamos a constituição de sentidos de primitividade predados ao índio, restrição de suas expressões culturais e tradições fora do seu espaço de convívio e supressão de seu idioma em relação às línguas ocidentais consideradas superiores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desta pesquisa nos possibilitou refletir sobre os sentidos da palavra índio produzidos no espaço escolar e difundidos por meio do Livro Didático do Ensino Fundamental e de documentos oficiais que orientam as ações de ensino-aprendizagem na educação pública do Brasil. As cenas enunciativas analisadas por meio de nosso *corpus* de pesquisa, Livro Didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental e documentos oficiais que norteiam o Ensino Fundamental público brasileiro, DCNEF e PCNEF, bem como aqueles que estabelecem critérios para seleção e escolha das coleções didáticas veiculadas no espaço escolar, PNLD/Decreto 9.099/2017 e GNLD 2017, direcionam para lugares em que os Locutores

reforçam memoráveis marcados por conceitos pré concebidos sobre o índio, constituídos historicamente, e sobre a discriminação e estereótipos relacionados à cultura e à língua indígena, instalando constantes conflitos de inclusão e exclusão.

Os trechos históricos apresentados neste trabalho, em subtópico “O Índio: Entre a Ingenuidade e a Selvageria”, da segunda seção, apresentou acontecimentos oriundos de um espaço de enunciação ocupado por falantes, como o locutor-português que, tomado no acontecimento enunciativo, durante o período da exploração colonial do território brasileiro, atribui ao índio sentidos de inferioridade, selvageria e inocência. Vale ressaltar que a cultura branca ocidental, na distribuição política de papéis sociais, ocupou um lugar de superioridade em relação às demais culturas e etnias. Nesse sentido, o índio é postado num lugar inferior, como não-humano, o que promoveu práticas de exploração e cerceamento de direitos por parte dos colonizadores, constituindo acontecimentos presentes no *corpus* analisado, reforçando a exclusão, o preconceito e a opressão contra os povos indígenas.

Conforme vimos, o Brasil, como signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, comprometeu-se a promover, por meio do ensino e da educação, os direitos humanos universais e garantir as liberdades individuais e coletivas a todos os povos e todas as nações, raças, crenças e etnias (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948, p. 4-5). Entretanto, pudemos observar, em recortes dos documentos norteadores das políticas educacionais (DCNEF e PCNEF), sentidos marcados por conflitos constantes de inclusão e exclusão do índio.

A título de exemplo, vimos que os acontecimentos dos Recortes 01 e 02, retirados das DCNEF, aparentam reconhecer a importância dos mecanismos institucionais públicos de educação na promoção da tolerância e na revisão dos padrões sociais estabelecidos historicamente. Entretanto, as análises feitas nesses acontecimentos apontaram para uma oposição de sentidos que predicam índio como aquele que é diferente de “*nós*”, homem branco ocidental; ou seja, o indígena é aquele que está fora do padrão ou modelo ideal de pessoa a que se permite o livre acesso, não somente a direitos, mas ao convívio social. Sendo assim, as construções de sentidos analisados nos Recortes 01 e 02, DCNEF, designam ao índio sentidos de exclusão e de não pertencimento ao espaço de convívio público, em oposição ao cidadão modelo padrão, branco, com franco acesso às diversas instâncias sociais e com direitos assegurados.

Os sentidos de preconceito para com o índio são reiterados, por exemplo, no excerto do Recorte 06, no qual afirma que a abordagem da diversidade étnica e cultural indígena, inclusive por meio do conteúdo em material didático, deve ser restrita ao espaço de enunciação das escolas localizadas em comunidades indígenas, constituindo sentidos de exclusão da cultura

índigena no material didático, incluindo o Livro Didático destinado ao ensino básico convencional.

Nas análises, pudemos também notar conflitos no centro do dizer, característicos do político, instaurados em recortes dos PCNEF. A título exemplificativo, no Recorte 09, o locutor -legislador, no lugar de enunciador-universal, é levado a afirmar que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve levar em consideração as características próprias do aluno. Contudo, não se menciona a abordagem de outras culturas para que seja cultivada a diversidade e a tolerância multiétnica e a aceitação do outro, no intuito desconstruir sentidos preconceituosos históricos, especialmente no que cerne ao índio no espaço escolar. Os sentidos de preconceito, com a exclusão do índio tanto no DCNEF tanto nos PCNEF - documentos que deveriam nortear a prática de ensino-aprendizagem -, são memoráveis retomados de um espaço de enunciação do período colonial da exploração do Brasil. Nesse sentido, percebemos a necessidade de também analisar as Leis e documentos responsáveis pela avaliação e seleção do conteúdo dos Livros Didáticos destinados às escolas públicas, o PNLD/Decreto 9.099/2017 e o GNLD de Língua Portuguesa no intuito analisar os sentidos da palavra índio neles constituídos.

Ao analisarmos os documentos responsáveis pela avaliação e distribuição dos Livros Didáticos, Decreto 9.099/2017 e GNLD, percebemos uma normatividade institucional contraditória, pois, ao passo que o Recorte 14, PNLD/Decreto 9.099/2017, estabelece a observância do respeito ao pluralismo, às diversidades sociais e do apreço à tolerância nos materiais didáticos difundido no espaço escolar, em sentido geral, no Recorte 16, retirado do GNLD 2017, sob tópico que estabelecem os critérios eliminatórios relativo à natureza do material textual ou conteúdo da coleção didática de Língua Portuguesa, há uma constituição de sentidos que levam à compreensão de que os textos contidos nas obras didáticas avaliadas devem ser representativos de “esferas socialmente mais significativas”. Assim, devem promover, prioritariamente, conteúdo textual representativo de classes sociais dominantes historicamente e representações do homem branco ocidental, o que produz, no acontecimento enunciativo, no Guia Didático responsável pela aprovação e reprovação dos Livros destinados à escola pública, uma exclusão do índio e demais diversidades culturais.

Portanto, os sentidos produzidos nas leis que norteiam a prática pedagógica no espaço escolar e aquelas responsáveis pela seleção dos Livros Didáticos retomam memoráveis que designam o índio como não humano e um ser inferior, encontrados, por exemplo, em registros históricos apresentados na segunda seção deste trabalho sob o tema “O Índio: Entre a Ingenuidade e a Selvageria”. Esses sentidos são marcados por designações animais, inferiorizantes e excludentes atribuídas ao índio.

Conforme observado, memoráveis de exclusão e inferiorização do índio constituíram um presente nos acontecimentos dos documentos oficiais, abrindo uma futuridade que produz os mesmos sentidos nas materialidades significantes encontrados nos Livros Didáticos analisados.

De modo geral, as três coleções didáticas carecem de representatividade cultural indígena. Ao analisarmos os Livros Didáticos, *corpus* de nossa pesquisa, assim como nos documentos oficiais, percebemos inicialmente o sentido de exclusão pelas poucas menções e referências feitas ao índio: a) Português Linguagens, quatro vezes; b) Singular Plural, uma vez; e c) Viver Juntos, duas vezes. Além de serem pouco representativas da cultura indígena, as poucas referências apresentadas nos Livros Didáticos aprovados pelo PNLD 2017, recomendados pelo Guia Nacional do Livro Didático de Português 2017 e distribuídos nas escolas públicas, retomam memoráveis de acontecimentos políticos do período da colonização do Brasil, já apresentados na segunda seção deste trabalho, no qual o índio é predicado tanto como animal, bárbaro, feroz e ameaça, como por ingênuo, primitivo, não civilizado e atrasado.

O livro “Português Linguagens” apresenta sentidos de etnocentrismo cultural ocidental (homem branco) e, conseqüentemente, exclusão do índio. Por exemplo, o texto Recorte 17 aparenta veicular uma propaganda publicitária que promove a tolerância como meio de harmonizar as relações entre os povos, entretanto, subjaz constituições de sentidos que propagam estereótipos e preconceito para com o índio e sua expressão cultural. Após as análises dos Recortes 17 fora possível formular paráfrases como, “*para ser aceito, o índio deve se adequar ao modo de vida ocidental*”. Os outros dois Recortes, 18 e 19, apresentado no livro “Português Linguagens”, aparenta viés humorístico, entretanto, ambos os acontecimentos rememoram sentidos que tomam o índio como uma ameaça ao homem branco civilizado, vítima dos bárbaros indígenas. Trata-se de acontecimentos políticos ligados ao espaço de enunciação ocupado por um locutor-colonizador que, no lugar de dizer de enunciador-universal, tenta legitimar o extermínio indígena, por tratá-los como uma ameaça ao homem branco. Isso é percebido, por exemplo, no acontecimento recortado em trecho da obra *A Questão dos Índios no Brasil*, do naturalista von IHERIG (1911, p. 31), citado neste trabalho, em que afirma que “[...]A marcha ascendente de nossa cultura está em perigo; é preciso por cobro a esta anormalidade que a ameaça”.

Na obra Singular Plural, a única menção ou referência feita do índio, Recorte 20, traz designações que predicam-lhe atraso, incivilização, primitividade e violência. As análises do Recorte 20(a) apontaram paráfrases como “*o índio é um ser primitivo não evoluído*” e “*os índios são uma anomalia social e precisam ser readequados*”. Os memoráveis que se fazem

presentes no livro Singular Plural são os mesmos sentidos encontrados em enunciações, como a do registro histórico de Montaigne ([1580] 1952, p. 234 apud CUNHA, 2012, p. 705) que, ao caracterizar os índios, afirmou que eram “[...] selvagens, do mesmo modo que chamamos selvagens os frutos que a natureza, por si e pelo seu progresso ordinário, eles são aquilo que nós temos alterado pelo nosso artifício e desviado da ordem comum[...]”.

Por fim, no Livro Didático, “Viver Juntos Português”, pudemos notar movimentos de inclusão e exclusão, característico do político, nos dois Recortes 21 e 22. Conforme analisado, no Recorte 21 há uma aparente inclusão do índio, pois a materialidade significativa apresenta, por meio de uma atividade de leitura, a promoção de um evento esportivo (os jogos indígenas) que, contudo, após análise, pudemos verificar a exclusão do índio. A eles, são predicados sentidos de que o exercício de suas práticas culturais e esportivas devem se limitar ao seu espaço de convivência social, nas aldeias. Ou seja, os sentidos construídos direcionam que o índio só pode se apresentar como tal e exercer suas práticas culturais dentro da comunidade indígena.

Há também, nesse recorte, sentidos de oposição entre esportes de homem branco, sofisticado, e que podem ser praticados em diversos lugares, e esporte de índio, rústico e primitivo, que deve ser praticado apenas dentro da sua comunidade. Esses sentidos, encontrados no Recorte 21, são memoráveis de exclusão encontrados também no Recorte 06 dos DCNEF, comentado anteriormente, que produz sentidos de que abordagem educativa da diversidade cultural do índio deve ser restrita às escolas indígenas localizadas nas aldeias. O Recorte 22, também produz efeito de conflito entre a normatização da desigualdade e a afirmação de pertencimento dos desiguais, pois, nesse excerto, o Tupi é apresentado como língua que exerceu influência sobre o léxico da língua portuguesa, aparentando uma inclusão do índio e seu marco cultural, a língua Tupi. Entretanto, os efeitos de sentidos produzidos nesse acontecimento são de exclusão, uma vez que a palavra Tupi, língua então amplamente falada no Brasil pelos índios, é designada como língua de um povo atrasado, inferior em detrimento das línguas civilizadas, superiores, como o português, espanhol, francês e italiano, que originaram do latim - língua instrumento de dominação e de propagação do conhecimento, símbolo do progresso civilizatório.

Por fim, observou-se que, nos recortes analisados neste estudo, apesar de existirem instrumentos supralegais que estabelecem princípios de promoção à diversidade e do combate ao preconceito, além de documentos responsáveis pelo controle e supervisão dos materiais didáticos que são distribuídos no espaço escolar, os livros didáticos e os sentidos nesses constituídos promovem estereótipos preconceituosos para com o índio, que o designam por vezes como não humano, não civilizado ou uma ameaça social. Isso, além de não contribuir para

o desenvolvimento do olhar solidário e senso crítico do estudante, acaba reforçando preconceitos e projetando esses sentidos para uma futuridade, reiterando sentidos de desigualdade, exclusão e privação de direitos aos povos indígenas.

O Livro Didático, dentro do espaço de enunciação (escola), é visto como uma ferramenta que veicula a verdade. Nesse sentido, torna-se um instrumento irradiador de influência, o que faz urgir a necessidade de reflexões acerca do processo de seleção e escolha do material didático. Desse modo, nesta pesquisa, apontamos direcionamentos no que diz respeito a uma reconfiguração do processo de escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa e dos critérios de escolha e supervisão do seu conteúdo, no sentido de que se garanta a promoção da diversidade cultura indígena, o combate aos estereótipos e preconceitos contra o índio nos textos veiculados no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. M. S.; VENTURA, A. Humor, estereótipo e livro didático: um estudo de piadas à luz da Semântica do Acontecimento. **Revista Ecos**, v. 25, p. 322-350, 2018.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da modernidade. Campinas: Papyrus, 1994.

AUGÉ, M. **Para que vivemos?** 1ª edição francesa. Lisboa, 90 Graus, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 9.099**, de 18 de Julho de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 9214**, de 15 de Dezembro de 1910. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9214-15-dezembro-1911-518009-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6001-19-dezembro-1973-376325-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: língua portuguesa – 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, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

CAMINHA, P. V. A **carta (1500)**. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. São Paulo: Editora Saraiva, 9ª edição reformulada, 2015. (9º ano).

CUNHA, M. C. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=>por>. Acesso em: 26 nov. 2018.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012b. (9º ano).

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas-SP: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 49-68, 2009.

GUIMARÃES, E. **Análise de texto**: procedimentos, análises, ensino. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

LESTRINGANT, F. O Brasil de Montaigne. **Revista De Antropologia**, 49(2), 515-556, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012006000200001>. Acesso em: 25 fev. 2019.

MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; CLETO, M. L. **Para viver juntos**: língua portuguesa 9º ano: anos finais: ensino fundamental. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido de Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, A. Tupi, tupinambá, línguas gerais e o português do Brasil. *In*: NOLL, V.; DIETRICH, W. (Org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, D. S. S.; VENTURA, A. Sentidos de Impeachment em Denúncias contra Dilma Rousseff: Uma Análise a partir da Semântica do Acontecimento. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n.43, p. 175-186. ISSN: 1981-1179.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. V1.

VENTURA, A. O Sentido: Uma Questão Ética? *In*: OLIVEIRA, R. R. R. *et al.* (org.). **Linguagem e Significação**: Práticas Sociais. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 2, p. 273-283.

PINTO, R. F. A viagem das ideais. **Estud. av. [online]**. 2005, vol.19, n.53, pp.97-114. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-40142005000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2019.

ZACHEU, A. A.; CASTRO, L. L. O. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. *In*: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 2015, 14, Marília. **Anais [...]**. Marília, 2015.