



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

SIGNIFICANDO O *CONQUISTADOR* E O *INDÍGENA*: UMA ANÁLISE
ENUNCIATIVA DE LIVRO DIDÁTICO

SÃO CARLOS
2020



Universidade Federal de São Carlos

Bárbara de Souza Freitas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

SIGNIFICANDO O *CONQUISTADOR* E O *INDÍGENA*: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA
DE LIVRO DIDÁTICO

BÁRBARA DE SOUZA FREITAS
Bolsista: CAPES

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade
Federal de São Carlos, como parte
dos requisitos para a obtenção do
Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Soeli Maria
Schreiber da Silva

São Carlos - São Paulo - Brasil
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

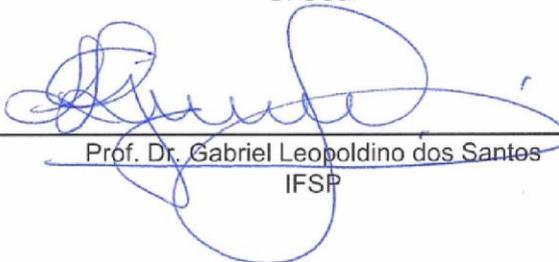
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Bárbara de Souza Freitas, realizada em 18/02/2020:



Profa. Dra. Soeli Maria Schreiber da Silva
UFSCar



Profa. Dra. Carolina de Paula Machado
UFSCar



Prof. Dr. Gabriel Leopoldino dos Santos
IFSP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Carolina de Paula Machado e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Profa. Dra. Soeli Maria Schreiber da Silva

Agradecimentos

Estes dois anos de Mestrado representam não somente mais uma etapa de estudos concluída, mas a vitória de uma etapa de vida que iniciei aqui em São Carlos. Certamente deixar tantas pessoas que amo foi a mais árdua tarefa que fiz nesses últimos anos. E o fato de que esta partida foi a primeira experiência de sair de casa tornou o processo ainda mais difícil. Mas reconheço, ao mesmo tempo, que todas as dificuldades pelas quais passei nesse período me serviram de experiência para toda vida; posso afirmar com entusiasmo, que cada momento valeu a pena. Como em nenhuma mudança, sobretudo nas de grandes proporções, as pessoas vencem sozinhas, deixarei aqui registrados alguns agradecimentos especiais àqueles que fizeram parte dessa jornada.

Inicio agradecendo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida para a realização da pesquisa.

Agradeço à professora Soeli pela orientação e por acompanhar de perto os passos dados durante o Mestrado, que acrescentarão não somente na minha vida acadêmica, mas na minha construção como pessoa.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar pelos conhecimentos diversos que construí nas disciplinas e também agradeço à Vanessa, secretária do Programa, por ser sempre tão solícita e receber os alunos de braços abertos sempre que preciso.

Agradeço aos professores da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC pelo desenvolvimento profissional proporcionado pelo Curso de Letras. Em especial, agradeço à professora Eliuse, pelo carinho e incentivo para que eu tomasse este rumo que tomei e por ter me apresentado já na Graduação as leituras sobre a Semântica do Acontecimento, as quais amadureci no Mestrado. Outro professor, em especial, ao qual agradeço é o professor Jorge por ter sido um amigo que também muito me incentivou para o ingresso no Mestrado, me auxiliando desde o processo seletivo até na decisão da casa que hoje moro.

Agradeço às pessoas que contribuíram para tornar a minha jornada mais leve aqui e, em especial, cito: Gabriel, Juliana, Manoel, Marlon, Táhcita e Umbelino.

Agradeço aos meus amigos e familiares pelas recepções sempre afetuosas nas minhas idas a Ilhéus.

Agradeço aos meus irmãos, Aline e Miguel Júnior, pelo constante apoio e imenso carinho, pelas vibrações com as minhas conquistas e pela compreensão em relação às minhas ausências nesses dois últimos anos.

Agradeço a Filipe por todo companheirismo, cuidado, pelas tantas conversas frutíferas e por ter me concedido o colo que por tantas vezes precisei aqui em São Carlos.

E, por fim, agradeço àqueles que são minhas inspirações, que sempre se dedicaram a mim, me concedendo suporte de todo tipo e muito amor, meus pais, Miguel e Rita. Sem eles, nada disso seria possível!

Muito obrigada a todos vocês!

Resumo

O livro didático, desde a década de 1940, vem sendo o material didático mais utilizado nas escolas brasileiras e isso fez dele alvo de atenção no que consiste às políticas públicas de livro didático, e ao mundo da pesquisa científica. Em relação a esses dois ramos, muito se tem discutido sobre a qualidade dos manuais e os materiais oferecidos pelo Estado para avaliação desses livros têm pontuado a fragilidade com que alguns temas ainda são discutidos nos livros didáticos. Uma dessas temáticas é a indígena, que inserida nos materiais didáticos há pouco tempo, ainda possui lacunas quanto à representação do povo indígena, sobretudo em conteúdos sobre colonização. Em virtude disso, este trabalho tem como objetivo principal analisar enunciativamente a designação da palavra *indígena* em conteúdos sobre colonização do Brasil no livro didático Projeto Araribá História (coleção frequentemente selecionada pelas escolas e que já assumiu posição de liderança em vendas), do 7º ano, selecionado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD para ser utilizado nas escolas nos anos de 2017, 2018 e 2019. Por conta do conteúdo selecionado para análise, tornou-se relevante estudar também a designação do termo *conquistador*, considerando a forte relação estabelecida entre o colonizador e a representação do indígena nesse conteúdo. Essas análises visam apresentar reflexões sobre os sentidos desses termos, investigando se existe uma implicação no sentido de um sobre o outro. Para isso, como aporte teórico-metodológico, utilizam-se conceitos da Semântica da Enunciação, sendo eles, principalmente, o de reescrituração, Domínio Semântico de Determinação – DSD, cena enunciativa e memorável, desenvolvidos por Eduardo Guimarães; e também os conceitos de formação nominal – FN e pertinência enunciativa, desenvolvidos por Luiz Francisco Dias. A análise se deu a partir dos seguintes procedimentos: foram selecionados os enunciados por meio do procedimento de sondagem; em seguida, para cada termo em estudo, foram identificadas as relações que constituem o DSD e foram descritos a cena enunciativa e os memoráveis presentes nesses enunciados, tendo sido, portanto, a análise dividida em duas partes, cada uma referente à análise de um termo. Essas análises mostraram que o termo *conquistador* é designado como aquele que conquista um território pela dominação e subjugação de um povo, mas esse sentido se constitui sob o memorável da legitimação da dominação portuguesa, que confere uma posição de superioridade ao colonizador. Nas análises desse termo, *indígena* já começa a significar por meio do seu apagamento na história contada sobre a colonização e na imagem de conquistado que *conquistador* já presume. Nos enunciados em que a palavra *indígena* aparece, este termo é designado como nativo, primeiro habitante. Essa expressão designa também selvagem, o que precisa ser civilizado, mas este sentido se constitui por meio da apresentação do dizer dos europeus colonizadores no dizer do alocutor-historiador que se constitui na enunciação. A partir da reflexão sobre os sentidos mobilizados pelos termos, pode-se afirmar que, embora o livro didático tente se desvencilhar de uma perspectiva tradicional eurocêntrica de perceber a colonização do Brasil, esta ainda é significada pelo memorável do descobrimento do Brasil na enunciação do manual e, portanto, ainda carrega um discurso eurocêntrico.

Palavras-chave: livro didático; indígena; conquistador; Semântica da Enunciação.

Abstract

Since 1940, textbook has been the most used teaching material in Brazilian schools and that made it a focus for public politics of this kind of material and for the scientific research world. Concerning to these areas, there are many discussions about the quality of textbooks, and textbooks evaluation materials from the government has pointed out discussions about the fragility of some contents in teaching materials. Contents about indigenous people, which, recently inserted in textbooks, still have gaps as the indigenous representation, especially in colonization contents. Because of that, this paper aims to analyze enunciatively the designation of the word *indigenous* in Brazilian colonization contents, presented in the elementary school textbook Projeto Araribá História (a collection often chosen by schools and that has taken a leading position in sales). The National Didactic Book and Material Program, created in Brazil, selected this textbook to be used from 2017 to 2019 in Brazilian schools. Due the selected content for the analysis, it became relevant also to study the designation of the word *conqueror*, considering the strong relation between the colonizer and the indigenous representation in this content. These analyses aims to reflect on the meaning of these expressions, investigating whether one term imply to the other one. For this, as theoretical and methodological support, it is used some concepts from Enunciation Semantics, such as rewriting, Semantic Domain of Determination, enunciative scene and memorable, developed by Eduardo Guimarães; and the concepts of nominal structures and enunciative pertinence, developed by Luiz Francisco Dias. The procedures for the analysis were: to survey the utterances; next, for each term, to identify the relations that constitute the Semantic Domain of Determination; than to descript the enunciative scene and the memorable presented in the utterances. The analyses were divided in two parts, one for each term. They showed that the term *conqueror* is designated as the one who conquer a territory by dominating and subduing some people, but this sense is made by the legitimation of Portuguese domination memorable. This memorable puts the colonizers in a superiority position. In the analyses of the term *conqueror*, the word *indigenous* already means something through the silencing of indigenous people in the colonization history that is told in the textbooks. This word also means because of the conquered image that the conqueror presumes for indigenous. In the utterances that *indigenous* appear, this word is designated as native, first inhabitant. This expression also designates savage, the one who has to be civilized. However, this sense builds itself when the historian social position of the enunciation presents, not his saying, but another from European colonizers. From this thought about the senses mobilized by the terms, it is possible to affirm that, although the textbook tries to break a traditional European perspective off to see the colonization in Brazil, this still means through the discovering of Brazil memorable in this textbook enunciation. Therefore, this manual still has a Eurocentric discourse.

Key words: textbook; indigenous; conqueror; Enunciation Semantics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CAPÍTULO 1 – Sobre o livro didático.....	17
1.1. O livro didático como mercadoria.....	19
1.2. O livro didático como instrumento linguístico	26
1.3. A coleção Projeto Araribá	30
2. CAPÍTULO 2 – Semântica da Enunciação: definindo conceitos	33
2.1. A Semântica do Acontecimento.....	33
2.2. Estudo da nominalidade: considerações sobre <i>formação nominal</i>	39
3. CAPÍTULO 3 – Metodologia	46
3.1. Procedimentos de análise.....	47
3.1.1. A reesrituração.....	48
3.1.2. Domínio Semântico de Determinação – DSD.....	51
4. CAPÍTULO 4 – Analisando o livro didático Projeto Araribá História 7º ano	57
4.1. A América dos <i>conquistadores</i>	58
4.1.1. A constituição da cena enunciativa e os memoráveis presentes nos enunciados.....	65
4.2.1. Os sentidos de <i>indígena</i> na colonização portuguesa.....	69
4.2.1. A cena enunciativa e os memoráveis construídos para o sentido de <i>indígena</i>	77
Considerações finais	82
Referências	88

INTRODUÇÃO

O livro didático é o material didático mais utilizado nas escolas brasileiras (BITTENCOURT, 2009), são milhares de exemplares selecionados para serem distribuídos nas escolas todos os anos e isso ocorre desde 1938, quando as políticas de livro didático no Brasil tiveram início e, conseqüentemente, o mercado desse material começou a se fortalecer no país.

O programa representa a política de livros didáticos no Brasil atualmente é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, que teve sua criação em 1985. Esse ano marcou não só uma mudança no projeto de política de material didático, mas uma mudança política no Brasil, o período de redemocratização, e isso teve impacto direto na forma como o Estado passou a lidar com a distribuição e a produção do livro didático. Além de uma busca pelo amplo acesso a materiais didáticos e universalização da educação, o governo estabelece também que mudanças na forma de produzir e organizar os conteúdos dos livros deveriam ocorrer. É nesse período que se começa a pensar em manuais didáticos menos tradicionais (como eram em anos anteriores, no período da ditadura) e que apresentassem melhor a diversidade. É no ano de criação do PNLD também que uma outra inovação é inaugurada na política de livro didático, a participação dos professores na escolha dos manuais, por meio da criação do Guia do Livro Didático.

Esse Guia se constitui em um documento elaborado pelo Estado para orientar os professores do Ensino Básico na escolha dos livros distribuídos pelo Estado a serem utilizados no(s) ano(s) letivo(s). Antes, o Guia do Livro Didático se resumia à apresentação dos manuais didáticos e a orientações básicas de escolha, mas atualmente, depois de algumas reformulações, o Guia se apresenta como um material complexo de orientação, que contém critérios de produção de materiais didáticos que servem para as editoras, critérios de seleção dos livros para professores, bem como críticas e reflexões sobre ensino e avaliação de conteúdos desses livros. Com relação aos conteúdos, os critérios são bem especificados e alguns até são previstos além da política de livro didático, em legislação. A exemplo disso, podem-se citar as leis que preveem o trato de duas temáticas, especificamente, que foram por muito tempo excluídas ou tratadas de forma marginalizada nos manuais didáticos, são elas as temáticas africana/afro-brasileira e indígena. A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, atualização da Lei 10.639, torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras públicas e privadas. Essas leis, assim como outros aspectos que vêm sendo revistos desde a maior

mudança na política de livro didático em 1985, fizeram melhorar a qualidade dos manuais, que agora procuram trazer conteúdos menos tradicionais e expandiram mais a forma de tratar essas temáticas citadas.

No entanto, apesar dos avanços que parecem significativos com relação à modificação na configuração dos manuais, os Guias, principalmente o de História, disciplina foco desta pesquisa, têm trazido informações que alertam sobre a possível fragilidade de alguns temas nos livros didáticos, ainda que as editoras tenham critérios a serem seguidos. Sobre isso, o Guia do Livro Didático – História afirma que:

(...) conhecer os critérios utilizados em cada avaliação ajuda muito a fazer com que o professor valorize um uso seletivo dos livros didáticos adotados, na medida em que se torna possível perceber que há assimetrias presentes em todas as obras e que aquilo que, eventualmente, é assumido como um item mais fragilizado numa coleção selecionada, pode receber uma atenção diferenciada por parte do professor em seu tratamento no interior da sala de aula (BRASIL, 2016, p. 16)

E uma dessas fragilidades que têm merecido atenção especial não somente em sala de aula pelos professores, mas em pesquisas, é a temática indígena.

Essa temática passa a ser obrigatória no ensino a partir da Lei 11.645, que já é uma reformulação da Lei 10.639, que torna obrigatório o trato da temática africana/afro-brasileira em todas as escolas brasileiras. Isso quer dizer que a temática indígena passa a ter garantia de existência nas escolas mais tarde do que a temática afro-brasileira. As duas são de grande importância para a compreensão do que constitui a história e a formação da cultura brasileira, bem como devem estar presentes no ensino para marcar as lutas étnicas por igualdade e respeito, mas ainda que as duas tenham sido negligenciadas por muito tempo, a temática indígena demorou mais tempo para ganhar força no cenário da educação brasileira. O Guia do Livro Didático – História chega a afirmar que

Embora compreendida comumente como uma dimensão correlata da temática africana e afro-brasileira em termos da estrutura legal que a sustenta, o tratamento da temática indígena ainda se coloca como o componente mais frágil no conjunto das obras didáticas aprovadas no PNL, sendo o aspecto que merece maior grau de investimento por parte de autores, de editoras e de professores no uso das coleções (BRASIL, 2016, p. 33)

Isso porque, mesmo com a obrigatoriedade de inclusão da temática nos manuais, estes ainda não incluem o indígena na sua complexidade e não inserem aspectos da luta indígena por direitos e espaço social. Ainda segundo esse Guia, seria fator preponderante para a qualificação das obras didáticas a atribuição de visibilidade a comunidades indígenas por meio da

representação nessas obras da temática em torno de “pertencimentos identitários e uma valorização das lutas por direitos” (BRASIL, 2016, p. 34). No entanto, sabe-se que o indígena, geralmente, é representado nos manuais didáticos em conteúdos do período colonial no Brasil e, raras vezes, em assuntos voltados para escravização de pessoas, caindo, em assuntos posteriores, “em um novo silenciamento que se perpetua até o tratamento do romantismo no século XIX, quando novamente emerge uma perspectiva interpretativa em torno de um índio romântico, tomado como substrato da identidade nacional” (BRASIL, 2016, p. 34).

Esse silenciamento do qual trata o Guia do Livro Didático – História é também assunto tratado por algumas pesquisas sobre livro didático voltadas para a análise da imagem do indígena nesse material (e.g. BITTENCOURT, 2009; DOS SANTOS; DOMINGUES, 2017; FARIA, 1987; GANDRA; NOBRE, 2014). A exemplo dessas pesquisas, Gandra e Nobre (2014), e Dos Santos e Domingues (2017) afirmam que os livros didáticos analisados por eles não só silenciam o indígena quando na sua relação com o colonizador, silenciando também sua resistência, mas apresentam uma visão estereotipada do indígena, fazendo representações apenas do povo indígena como isolado do mundo e subjugado à cultura do outro.

É intrigante pensar que esse tipo de concepção sobre o indígena ainda exista em livro didático, considerando que há processos tão detalhados para aprovação das obras, bem como seleção delas, conforme instruções oferecidas pelo Guia do Livro Didático. Essa contradição, já sinalizada pelo próprio Guia, talvez advenha não das concepções que as editoras constituíram sobre o indígena, mas das concepções que a sociedade foi levada a constituir sobre ele. No geral, o conhecimento que se constrói sobre o povo indígena é formado na escola e ela é o espaço no qual a perspectiva de História do Brasil se constituiu, traçando influências para a sociedade, seja na forma de pensar as imagens de indígena e europeu, seja na forma de entender as relações entre eles no processo de colonização do Brasil. Sendo a escola quem organiza o conhecimento na sociedade, ela passa a ser a instituição que autoriza o que se deve e o que não se deve falar em relação aos conteúdos apresentados em livros didáticos (PFEIFFER, 2011), já que estes são selecionados pelos professores, profissionais que representam essa instituição. O professor, no entanto, é a última etapa de regulação do que é dito no livro didático, sendo determinante na manutenção do que deve ou não ser apresentado nos manuais, por meio da sua seleção e avaliação. Já o mercado editorial e o Estado são etapas iniciais de determinação dos conteúdos que circulam nesse material. É nesse sentido que o livro didático é o reflexo da escola e, portanto, do que é autorizado para circular no social. E é provável que esse conhecimento oferecido pela escola tenha tido grande influência dos discursos que se constituíram no processo

de colonização, ponto-chave das pesquisas sobre indígena no livro didático e também citado pelo Guia do Livro Didático.

Esse processo, de colonização, é descrito por Silva (2009, 67), no *Dicionário de conceitos históricos*, como

mais do que um conceito, é uma categoria histórica, porque diz respeito a diferentes sociedades e momentos ao longo do tempo. A ideia de colonização ultrapassa as fronteiras do Novo Mundo: é um fenômeno de expansão humana pelo planeta, que desenvolve a ocupação e o povoamento de novas regiões. Portanto, *colonizar* está intimamente associado a *cultivar* e *ocupar* uma área nova, instalando nela uma cultura preexistente em outro espaço. Assim sendo, a colonização em determinadas épocas históricas foi realizada sobre espaços vazios, como é o caso das migrações pré-históricas que trouxeram a espécie humana ao continente americano

Esse conceito, no entanto, leva em conta os processos de colonização ocorridos durante períodos da história em que várias regiões ainda não eram povoadas. À medida que os povos vão se espalhando pelo mundo, as regiões vazias vão ficando cada vez mais raras, mas a colonização não para. Colonizar uma região vazia não é o mesmo que colonizar uma região já habitada. Uma colonização num lugar já habitado pressupõe acordo entre os novos e os antigos habitantes ou conflitos entre eles para que um deles se sobreponha ao outro, possibilitando uma administração que permita desenvolvimento econômico da terra. Quando a colonização acontece sob a segunda das condições, geralmente, os impactos causados por ela atravessam por muito tempo a história do povo colonizado, deixando marcas que podem, por exemplo, constituir a concepção acerca de um povo, como a que tem sido constituída para os povos indígenas no Brasil. Silva (2009, p. 67-68) completa, então, que “dominar, explorar e submeter os nativos também são sentidos inerentes à colonização. Nesse contexto, *colonizar* está sempre associado a *conquistar*”.

Com base no que foi dito sobre a temática indígena e a necessidade de se atentar melhor a ela nos manuais didáticos, esta pesquisa tem o objetivo de analisar enunciativamente a designação da expressão *indígena*, no livro didático da coleção Projeto Araribá História (APOLINÁRIO, 2014), do 7º ano, selecionado pelo PNLD para ser distribuído nas escolas no triênio 2017, 2018 e 2019. Além disso, em virtude da relação intrínseca entre a representação do indígena e o processo de colonização como descrito acima, torna-se relevante analisar também aquele que figura o processo de colonização (sendo o responsável por ele) junto ao indígena, o colonizador; assim, o termo a ser também analisado é *conquistador*, sendo esta a palavra usada pelo manual (e também por alguns autores, conforme pontuado por Silva ao destacar a relação entre colonizar e conquistar) para se referir ao colonizador. Essas análises visam lançar mão de reflexões acerca do estudo dessas duas expressões, tomando as relações

de sentido que as envolvem como relações políticas (tendo como base a concepção de político trabalhada por Eduardo Guimarães), e possibilitando ver, portanto, se há uma implicação do sentido de uma sobre a outra.

Quanto à escolha da coleção, ela foi feita tomando como parâmetro o nível de aceitabilidade no mercado. Essa coleção já foi selecionada para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD por diversas vezes e, inclusive, foi a coleção mais adquirida no PNLD 2010, tendo sido vendido um número quase quatro vezes maior de exemplares do que a segunda colocada nesse PNLD (GANDRA; NOBRE, 2014). Além de ser uma coleção produzida pela Editora Moderna, muito reconhecida no mercado e que também já foi liderança de vendas no PNLD por cinco vezes. Esse grau de aceitação da coleção Projeto Araribá que os números de venda apontam é interessante de ser levado em conta à medida que ele pode sinalizar o tipo de manual que faz mais sucesso e até que ponto as concepções adotadas pelo livro são encaradas como sendo dignas de escolha e, portanto, mostram o nível de qualidade dele.

É importante ressaltar também que, embora as pesquisas citadas, de Gandra e Nobre (2014), e Dos Santos e Domingues (2017), já façam análise sobre o indígena, elas se diferenciam da análise que será feita aqui porque elas elaboram uma análise de conteúdo, já a análise que se faz aqui é centrada nos gestos de interpretação constituídos na enunciação do livro didático.

O gesto de interpretação é um conceito desenvolvido por Orlandi (2008), para explicar a forma de funcionamento linguístico quando se trata da interpretação. A respeito desta, a autora cita inicialmente três pressupostos: 1) que sem ela, não existe sentido; 2) ela se constitui nos níveis de quem fala e de quem analisa; e 3) que a interpretação não é o objetivo de um analista, mas entender o funcionamento de um texto, sua produção de sentido. Depois disso, então, ela afirma: “Como a interpretação tem uma relação fundamental com a materialidade da linguagem, as diferentes linguagens significam diferentemente: são assim distintos gestos de interpretação que constituem a relação com o sentido nas diferentes linguagens” (ORLANDI, 2008, p. 19). A constituição do sentido num texto, no entanto, não depende somente da materialidade linguística que o compõe, mas das diferentes formas de dizer que ali se apresentam, das formas com o que o sujeito se constitui. Assim, o processo de interpretação está intimamente ligado à constituição do sujeito, sendo ele “constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa” (ORLANDI, 2008, p. 22).

Nesse caso, diz-se que a análise aqui é movida não a partir do que o conteúdo do livro didático apresenta, mas pelos diferentes efeitos que a sua enunciação produz e as formas de dizer que se constituem nela. O analista, neste tipo de análise, procura, então,

(...) distinguir quais gestos de interpretação estão na base da produção de sentidos de um texto. Como os sentidos e os sujeitos com suas posições se constituem ao mesmo tempo, o analista busca assim compreender os gestos de interpretação constitutivos dos sentidos e dos sujeitos (ORLANDI, 2008, p. 27-28)

Para realizar este tipo de análise, toma-se como suporte teórico metodológico teorias interpretativas da semântica da enunciação, utilizando, principalmente, os conceitos de Domínio Semântico de Determinação – DSD, reescrituração, memorável e cena enunciativa, desenvolvidos por Eduardo Guimarães. Para aprofundar as discussões que fundamentam o objeto da análise, bem como os fenômenos que são investigados, este trabalho aborda algumas teorias que são divididas entre os capítulos. O primeiro dedica-se a um estudo do livro didático, traçando um breve percurso histórico desse material didático no país, no qual são mostradas as políticas do livro didático já desenvolvidas pelo Estado, bem como os Programas do Livro criados por meio dessas políticas; também é apresentada a perspectiva do livro didático como mercadoria e, portanto, as influências que seus conteúdos sofrem diante dos impactos sociais no mercado e nos seus produtos; a maneira como o livro didático pode ser considerado instrumento linguístico, tomando como base a compreensão que Auroux (1992) desenvolve sobre essa expressão ao estabelecer a gramática e o dicionário como instrumentos linguísticos; e também breves considerações sobre a coleção analisada são apresentadas nesse capítulo. Já o segundo capítulo é voltado para a apresentação das teorias que sustentam o estudo linguístico da enunciação do livro didático, portanto, essas teorias se inserem em teorias da semântica da enunciação. Esse capítulo, então, apresenta conceitos desenvolvidos por Eduardo Guimarães e Luiz Francisco Dias.

O terceiro capítulo, que detalha a Metodologia utilizada para o estudo das designações dos termos *indígena* e *conquistador* configura-se, principalmente, na apresentação de conceitos da Semântica do Acontecimento. Esses conceitos referem-se a diferentes etapas do processo de análise que envolvem: 1) a seleção dos enunciados que serão recortados do livro para a análise por meio do procedimento de sondagem; 2) os procedimentos de reescrituração e Domínio Semântico de Determinação – DSD para identificação das relações de reescrituração e determinação para estabelecimento da designação dos termos e, portanto, estabelecimento do Domínio Semântico de Determinação de cada um deles; e 3) analisa-se a cena enunciativa, isto

é, como se dá o agenciamento enunciativo dos falantes nos enunciados do livro didático, e os memoráveis presentes neles. Essas análises também fazem uso do conceito de formação nominal (FN) e de pertinência enunciativa, desenvolvidos por Luiz Francisco Dias.

Por fim, o quarto capítulo dedica-se à apresentação das análises, utilizando os procedimentos descritos na Metodologia. Essas análises dividem-se em duas partes, nas quais são apresentadas as descrições do DSD e da cena enunciativa para cada um dos termos analisados. Elas mostram como enunciados específicos do livro podem constituir sentidos que evidenciem determinados posicionamentos e assim, comprometer o ensino e a visão dos que usufruem do livro didático. Este passa a ser tomado aqui como um objeto simbólico-político, cujo funcionamento deixa haver uma disputa de sentidos, produzida por uma disparidade enunciativa, que recorta certas regiões de sentido como memoráveis e que apresenta algumas delas como hegemônicas, dominantes em relação a outras. O livro didático não só expõe a desigualdade de vozes presente na enunciação sobre a colonização do Brasil, mas a administra, administrando também os sentidos.

1. CAPÍTULO 1 – Sobre o livro didático

O livro didático vem sendo, desde o século XIX, o material didático mais utilizado nas escolas ou em outras instituições de ensino por alunos e professores (BITTENCOURT, 2009). Ele se diferencia dos livros em geral por ser organizado de modo “a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (RICHAUDEAU, 1979 apud OLIVEIRA et al, 1984, p. 11) e, por isso, tem sido alvo de muitas pesquisas que investigam a qualidade e a forma como os conteúdos são construídos e estruturados textualmente nesse material. É nesse último aspecto que esta pesquisa se enfocará, no intuito de entender como os enunciados e imagens dos textos de conteúdos trabalhados no livro didático podem produzir determinados efeitos de sentido. Para entender melhor esse recurso didático, neste capítulo, será apresentado um pouco do histórico das políticas do livro didático no Brasil, sua situação atual; as perspectivas do livro didático como mercadoria e como instrumento linguístico; e uma breve apresentação da coleção Projeto Araribá, que será analisada nesta pesquisa.

O livro didático teve sua ascensão no Brasil a partir da legislação de 1938, período que marcava ainda a crise econômica mundial que elevou os preços de livros estrangeiros, e em que se deu a “nacionalização do ensino”. Ainda nesse ano, o primeiro Decreto-lei relativo à política do livro didático surge e é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Tratava-se de uma comissão que cuidava da seleção das obras que seriam determinadas pelo governo para serem adotadas nas escolas. Essa política, no entanto, logo teve de ser reformada em virtude da alta demanda de avaliações de obras e da criação da Comissão Estadual do Livro Didático, que direcionava o trabalho de seleção das obras a cada estado. Isso gerou críticas às políticas adotadas pelo governo, bem como a alta dos preços dos livros. Dessa maneira, então, depois de muitos problemas com a primeira política do livro didático, em 1966, é criada a COLTED – Conselho do Livro Técnico e Didático, que ficou responsável pelos recursos destinados ao livro técnico (didático). A COLTED muito influenciou na política de livro didático, mas teve o seu fim depois da criação do INL – Instituto Nacional do Livro que, embora criado pelo Decreto-lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937, teve maior atuação dentre os anos de 1971 a 1976, quando ficou responsável pelos Programas do Livro Didático¹.

Em 1976, esses Programas do Livro Didático começaram a ser executados pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Nesse período surge o PLIDEF, Programa

¹ Fonte: OLIVEIRA, João Batista Araujo e et al. *A política do livro didático*. Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

do Livro Didático – Ensino Fundamental, que apesar de atender somente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental na época, mas era o principal dos programas (OLIVEIRA et al, 1984), tendo sido substituído, em 1985, pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que passou a ficar sob a responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE (FAE, 1985).

A criação do PNLD em 1985 ocorreu num contexto de processo de redemocratização do país e esteve ligada ao projeto *Educação para todos – Caminho para a mudança*, do então Ministro da Educação Marco Maciel, que tinha como objetivo a universalização da educação (FERNANDES, 2011). Assim, essa criação foi não somente um avanço na política de livro didático, mas uma mudança significativa no caráter centralizador que havia caracterizado os outros programas do livro durante os governos ditatoriais. Mudanças também ocorreram nos conteúdos dos livros que, com base em novas metodologias, buscavam um ensino menos tradicional. A exemplo disso, o livro de História (foco desta pesquisa) passou a se desvencilhar de uma perspectiva tradicional cronológica e de base eurocêntrica para dar lugar a um trabalho mais temático no ensino de História (BRASIL, 2016). E isso gerou mudanças também no mercado editorial, que passou a oferecer livros com conteúdos diferentes, adequados à nova metodologia. Além disso, nesse momento, uma maior atenção passou a ser dada para a população de baixa renda e para muitos problemas da escola pública brasileira:

No Brasil, vários fatores contribuem de maneira decisiva para agravar os problemas da educação básica – a exemplo do centralismo administrativo, das desigualdades regionais, dos baixos níveis de renda e das notórias carências alimentares e de saúde de grande parte da população [...] A reversão desse quadro, que oferece perspectivas sombrias para o futuro do País, passa inevitavelmente pela universalização do ensino básico (MEC, 1985)

A partir desse projeto, então, o governo passou a fornecer livro e material didático, e merenda escolar às escolas públicas brasileiras (MEC, 1985).

O PNLD, ao ser implementado, teve como objetivo avaliar e disponibilizar livros didáticos às escolas públicas e particulares (que tivessem interesse em se cadastrar) e assim funcionou até o ano de 2017, em que foram implementadas mudanças no tipo de material e, com isso, no nome designado para a sigla, agora: Programa Nacional do Livro e do Material Didático. A mudança se deu pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, quando o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, responsáveis respectivamente pela aquisição e distribuição de livros didáticos e livros literários, foram unificados e assim, deram origem ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático

– PNLD. Assim, o programa fica agora responsável pela avaliação de disponibilização de obras didáticas, literárias, pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo e materiais direcionados para a gestão escolar de escolas públicas de educação básica de todo o país e escolas públicas infantis comunitárias. Embora seja responsável pela avaliação e disponibilização de materiais didáticos, o PNLD não é encarregado da compra e distribuição deles, ficando a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE².

O FNDE foi institucionalizado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968 que foi alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969³. Além de ser responsável pelo financiamento de livros didáticos, ele é também responsável pelo financiamento de programas do ensino superior, médio e primário de todos os estados e municípios (BRASIL, 1969).

Dizer que o Estado compra livros didáticos é afirmar que ele estabelece uma relação comercial com editoras e isso significa, então, que a compreensão de livro didático vai além de material didático para suporte nos processos de ensino e aprendizagem nas instituições; ele pode e deve ser também encarado como mercadoria. E esse é um fator que muito influenciou e influencia na política de livro didático e nos conteúdos que ele apresenta. É sob essa perspectiva que o próximo tópico abordará o estudo do livro didático, com enfoque, principalmente, no livro didático de história, objeto de estudo desta pesquisa.

1.1. O livro didático como mercadoria

O consumo de livro didático no Brasil já se inicia numa estratégia econômica pelos preços de livros brasileiros que se tornaram vantajosos em relação aos estrangeiros por conta da crise mundial, conforme descrito no tópico anterior. Com o surgimento das políticas de livro didático no Brasil, o caráter mercadológico desse material se mostrou ainda mais evidente, ainda que o objetivo inicial fosse a distribuição gratuita de livros para as escolas públicas brasileiras. O período de centralização das políticas do livro didático se deu não somente a nível nacional, mas também estadual, com a criação de regras dos Conselhos ou Secretarias Estaduais para serem seguidas pelas editoras, que acabaram criando formas de lidar com as diversas regras nacionais e estaduais. Uma dessas formas foi seguir o modelo de um “livro-padrão” que obteve

² Fonte: site do Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>

³ Fonte: site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional>

sucesso de vendas quando lançado por uma editora. Assim, várias editoras construíam seus livros com base em produtos já existentes no mercado, isto é, a partir do “livro-padrão”, sendo os livros conseguintes espécies de cópias deste (OLIVEIRA et al, 1984). Isso, no passado, foi um dos motivos da qualidade dos livros didáticos permanecer sempre a mesma. Além disso, outra evidência de que o livro didático tornou-se um comércio fértil para as editoras foi a criação de livros descartáveis (livros que não podem ser reutilizados), desenvolvidos no intuito de as editoras romperem com as limitações de aquisição de livro didático pelo Estado e ampliarem suas vendas (OLIVEIRA et al, 1984).

Na busca de acabar com os problemas recorrentes nos livros didáticos produzidos pelas editoras e tentando melhorar e democratizar o processo de escolha dos livros que seriam usados nas escolas, no período de criação do PNLD junto ao projeto *Educação para todos – Caminho para a mudança*, em 1985, foi fortalecido o papel do professor na escolha dos livros e instituído, para auxílio nesse processo, o Guia do Livro Didático. Esse guia consistia num manual com orientações gerais de escolha e preenchimento de ficha para seleção dos livros, bem como a relação dos livros que poderiam ser selecionados; esse primeiro manual foi intitulado *Programa Nacional do Livro Didático 1985 – A nova escolha do livro didático* e disponibilizado pela FAE⁴.

Em decorrência ainda de problemas nos livros, bem como na escolha deles, o PNLD passou por aperfeiçoamentos em relação à avaliação dos livros e assim também o Guia do Livro Didático. No PNLD 1997, esse Guia já apresentou uma mudança, trazendo além das orientações para preenchimento da ficha dos livros selecionados, resultados de análises pedagógicas dos livros de 1ª a 4ª séries (FAE, 1996). Em 2002, as mudanças foram mais significativas, tendo sido reformado o formato do Guia que, mais detalhado, passou a contar com nova sistemática de avaliação, tendo a participação de professores e pesquisadores das universidades para que fosse mais criteriosa a seleção dos livros para o PNLD, além da presença de resenhas que descreviam e avaliavam as coleções inscritas no programa. Nesse período, a maior das mudanças relacionou-se “à definição de uma política na qual se apontam os principais problemas e perspectivas para o livro didático” (BRASIL, 2001, p. 12). Esse modelo de Guia permanece até os dias atuais, tornando sempre esse material mais desenvolvido e com maiores análises e critérios estabelecidos para os livros inscritos no PNLD.

⁴ Esse primeiro guia do livro didático está disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Acesso: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico?start=20>

No entanto, ainda com tantas pesquisas e aprimoramento das avaliações dos livros didáticos, eles apresentam, segundo pesquisas e o próprio Guia do Livro Didático – História PNLD 2017, questões a serem revistas, como silenciamentos de grupos étnicos– que resultam numa História muitas vezes contada sob a perspectiva do europeu:

ainda que a ideia de História venha se transformando desde o século XX, e a ênfase educativa na compreensão de como se constrói o conhecimento, a partir de vestígios humanos problematizados no tempo, venha se afirmando conceitualmente como um caminho possível e potente para o ensino, há muitos resquícios de um modo de ensinar essa área pautando-se por uma cronologia e uma explicação de base eurocêntrica (BRASIL, 2016, p. 14)

Em virtude disso, pode-se afirmar que alguns problemas permanecem nos livros didáticos por influência da aceitação das obras no mercado. A exemplo disso, podem-se citar as mudanças na apresentação dos conteúdos nos livros de História no período da redemocratização do país, citadas no tópico anterior. Esses livros não tiveram boa aceitação no mercado, fazendo com que, por volta de 2011, o formato de livro de História com conteúdos temáticos, desenvolvidos para melhoria do ensino dessa disciplina, tivesse uma queda significativa na produção. Por conta da baixa seleção desses livros pelos professores, que selecionam com maior frequência coleções com apresentação “mais canônica e tradicional quanto ao tratamento do tempo histórico” (BRASIL, 2016, p. 24) nos conteúdos, as coleções temáticas saíram de circulação.

Com isso, pode-se pensar que, mesmo diante de tentativas de melhorias, nem sempre é possível estabilizá-las nos livros didáticos, pois estes não dependem somente do Guia do Livro Didático, mas do que a escola seleciona como adequado para ser produzido pelas editoras. Elas reproduzem o que tem mais aceitação no mercado, sendo, portanto, mais rentável para elas. Ou seja, o livro didático deve ser considerado uma mercadoria porque ele não necessariamente apresenta os conteúdos com base no conhecimento a ser desenvolvido, mas com base no que é melhor e mais vendido.

Apesar de serem os professores aqueles que fazem a seleção dos livros que são utilizados nas escolas, eles são os profissionais que representam a escola e esta é a instituição que organiza o que deve ser ensinado e, portanto, o que deve conter nos livros didáticos (considerando os critérios⁵ mínimos exigidos pelo Estado no Guia do Livro Didático). Assim, a escola é o

(...) espaço de relações de sentidos que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos que conformam suas relações sociais. Relações sociais calcadas em sentidos de uma sociedade que se funda pelo efeito da escrita.

⁵ Esses critérios serão enumerados mais adiante.

Enquanto instituição, a escola trabalha na organização do conhecimento na sociedade (PFEIFFER, 2011, p. 235)

Existe, portanto, uma relação direta entre o que é aceito na sociedade e o que a escola prega como conhecimento, isto é, a sociedade determina o que deve ser ensinado e a escola organiza de modo a se estabelecer como instituição responsável pelo saber. E é pelo fato de a sociedade ser permeada por estereótipos e preconceitos de vários tipos, que a escola e, conseqüentemente, os livros didáticos, não estarão livres de efeitos de sentido como esses se constituirão. Essas ideias presentes na sociedade, segundo Ana Lúcia Faria (1987, p. 8),

são as idéias da classe que domina a sociedade, na nossa sociedade são as idéias burguesas que dominam (...) A educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção

Dessa forma, é possível perceber que o livro didático não é somente um material que se resume a uma compilação de conteúdos, mas um produto rentável no mercado e entendê-lo como mercadoria, é assumir que ele, primeiramente, “obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2009, p. 71). Além de, sendo o principal material utilizado na escola, sofrer influências dessa educação que tem a escola como um instrumento de dominação.

Foi no intuito de analisar se os livros didáticos apresentavam preconceitos e estereótipos que muitas pesquisas se dedicaram a investigar esses materiais (e.g. BITTENCOURT, 2009; DOS SANTOS; DOMINGUES, 2017; FARIA, 1987; GANDRA; NOBRE, 2014;) e mostraram em seus dados a perspectiva política dele. Muitas dessas pesquisas têm como enfoque o livro didático de História (que também será aqui o foco) e alguns resultados dos materiais voltados para essa disciplina revelaram que esses materiais apresentavam representações estereotipadas de indígenas e o silenciamento desse povo, por meio de descrições que o inferiorizavam e silenciavam nos conteúdos de história.

Esse tipo de conteúdo se manifesta de diversas formas nessas obras, desde representações pelas imagens, a forma como o indígena é retratado em períodos específicos da história e até mesmo o apagamento dessa etnia em assuntos dos livros didáticos. As formas como isso acontece tem se modificado, mas é possível afirmar que esse é um problema que se estende desde o século XIX. Circe Bittencourt (2009, p. 82 – grifo do autor) em seu artigo “Livros didáticos entre textos e imagens”, por exemplo, descreve a representação do indígena

nos dois mais conhecidos livros didáticos escritos nos anos 70-80 do século XIX pelo Cônego Fernandes e por Joaquim Maria de Lacerda:

Os grupos indígenas dessas primeiras obras didáticas [*Pequena história do Brasil e Viagem pitoresca e histórica do Brasil*] eram representados como ‘selvagens’, e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerra e rituais antropofágicos

Embora essa representação do indígena como selvagem não mais seja tão frequente nos livros didáticos atuais, a forma como ele é tratado nessas obras ainda carrega uma conotação negativa, não mais associada às supostas características selvagens, mas ao caráter supostamente passivo de um grupo que é representado sob a perspectiva do europeu e sob o apagamento de sua atuação na história, como analisado em obras didáticas por Edgar Gandra e Felipe Nobre (2014), no artigo intitulado “A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013)”; e por Maria Aparecida dos Santos e Ana Carla Domingues (2017), no artigo “Representações visuais dos indígenas no livro didático de história: estereótipos e colonialidade”. No primeiro estudo, respectivamente, os autores discorrem sobre a forma como os indígenas são retratados em livros da coleção Projeto Araribá. Em relação às obras, eles afirmam que a visibilidade indígena se dá, na maioria das vezes, em conteúdos sobre o período colonial da história do Brasil. Para mostrar como isso ocorre, eles caracterizaram como o indígena era apresentado no manual didático de três formas: “quando os indígenas aparecem de forma fugaz; quando aparecem como objeto da ação colonizadora; e quando a narrativa busca construir conhecimentos sobre eles” (GANDRA; NOBRE, 2014, p. 44). As menções ao indígena de forma fugaz se dão, por exemplo, nas descrições da Insurreição Pernambucana e ao falar da Constituição de 1988, nas quais o indígena é citado de forma superficial. As aparições do segundo tipo (do indígena como objeto da ação colonizadora) se dão, por exemplo, ao citar a escravização indígena. Esta é retratada no livro, segundo os autores, como uma justificativa à falta de mão-de-obra para trabalhar nas lavouras e, portanto, legitimada pelo discurso da obra, mostrando os indígenas como “um recurso natural e disponível aos colonizadores” (GANDRA; NOBRE, 2014, p. 46). Outro exemplo deste tipo é visto nos conteúdos relativos às missões jesuíticas, sobre as quais os autores destacaram que

a narrativa é sempre unilateral, ou seja, trabalha apenas com a ação dos jesuítas sobre os indígenas, sem nunca buscar uma reflexão sobre como foi a recepção e a resposta a essas ações (...) Dessa maneira, nessas ocasiões o que temos é a representação dos indígenas como sujeitos históricos passivos (...) nunca tendo seus próprios interesses levados em conta (GANDRA; NOBRE, 2014, p. 47)

Ou seja, o indígena é representado nesses conteúdos como submisso ao europeu, como alguém que se submete às ações colonizadoras sem nenhum protesto ou reação.

A terceira parte analisada, na qual o livro busca apresentar conhecimentos sobre os indígenas, enfatiza majoritariamente os conteúdos que tratam dos indígenas como primeiros habitantes das terras brasileiras. Essa parte do livro, segundo Gandra e Nobre (2014), faz uma boa apresentação e aprofundamento sobre o indígena, trazendo detalhes sobre sua cultura e os impactos da chegada portuguesa para ela. Apesar disso, os autores destacam que a segunda edição do livro didático faz uma redução nessa parte dos conteúdos, detalhando menos esses aspectos sobre os indígenas. Os autores concluíram, após esse percurso, que o livro didático silencia o indígena, de modo a tirá-lo de foco nos momentos em que se poderia dar mais visibilidade a ele. No livro, portanto,

não se menciona nenhuma forma de resistência indígena ante o projeto colonizador. Ao contrário dessa suposta passividade, houve violentas manifestações de resistência (...) diferentes grupos estabeleceram relações distintas com os colonizadores. As configurações de aliança/resistência estabelecidas entre nativos e colonizadores são reflexos da diversidade de características socioculturais dos diferentes povos e das tensões internas aos grupos. Em um ponto fecundo para explicitar a diversidade, o tratamento dispensado pelo livro didático é o da homogeneização, já que não é possível, nele, identificar diferenças substanciais entre aqueles que são aliados, escravizados ou aldeados (GANDRA; NOBRE, 2014, p. 53)

O outro estudo, realizado por Domingues e Dos Santos (2017), no artigo “Representações visuais dos indígenas no livro didático de história: estereótipos e colonialidade”, aponta que os indígenas ainda são representados nos livros didáticos, principalmente por meio de imagens, como comunidades isoladas do mundo, com vestimentas peculiares e nos momentos de prática de rituais; bem como, assim como no estudo citado acima, por meio de uma imagem de subordinação ao colonizador europeu. As autoras afirmam que

(...) o indígena que se transformou, se adaptou à cultura do não índio e é visto nas universidades, trabalhando no comércio, em escritórios, ou em qualquer outro setor, não é denotado na coleção de livros didáticos (...) operam-se generalizações que remetem a um discurso marcado pela colonialidade (DOS SANTOS; DOMINGUES, 2017, p. 270)

Assim, o indígena ainda é mostrado nas obras analisadas pelas autoras como um povo que não estabeleceu contato social e vive alheio às diversas tecnologias. Ainda elas mostram que aliado a isso,

As representações presentes na coleção analisada produzem valores e estabelecem diferenças, e encontram-se inseridas em relações de poder nas quais os indígenas figuram como dominados e subordinados à cultura dos brancos (DOS SANTOS; DOMINGUES, 2017, p. 271)

Dessa maneira, os estudos mostram que alguns livros didáticos atuais permanecem com abordagens tradicionais do século passado, que enxergam o indígena sob a perspectiva do colonizador e isso pode ser impactante no que concerne às concepções de indígena que possam se constituir na escola.

Diante disso, é possível notar que o livro didático se mostra como “um espaço privilegiado de circulação e difusão de ideologias” (SILVA; CARVALHO, 2004, p. 7). Privilegiado por conta da sua necessidade no mercado, por ser o livro didático o principal material utilizado nas escolas e por ser o seu caráter político muito disfarçado, travestido na apresentação de conteúdos que (no caso da disciplina História) narram a história das nações. Dessa maneira, ter conteúdos que se constituem sob a versão de um dos lados, pelos exemplos dados, sob o olhar do colonizador, é reverberar a desigualdade na história, conforme explica Faria (1987, p. 72):

o livro didático reconhece a desigualdade (...) mas não a apreende. Através dos valores da burguesia, camufla a desigualdade, dissimula a discriminação, contribuindo para a reprodução da sociedade burguesa

Políticas nacionais, como o Guia do Livro Didático, estabelecem critérios a serem seguidos pelas editoras para a construção dos livros didáticos e delineiam a perspectiva de trabalho dos conteúdos. E o não cumprimento desses critérios implica na exclusão da coleção do grupo de livros do PNLD. Alguns desses critérios são:

- 1) Respeito à legislação; às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental (nesse caso incluem-se a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a lei 11.645 que modifica a lei 10.639, estabelecendo que aspectos da luta e da cultura indígena devem estar contidos em conteúdos dos livros didáticos brasileiros etc);
- 2) Atenção a princípios éticos necessários à sociedade, isto é, a coleção não deve apresentar estereótipos, preconceitos de todo tipo, proselitismo religioso e/ou político, publicidade e/ou apresentação de violência de forma descontextualizada;
- 3) Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos metodológicos;
- 4) Coerência e adequação dos aspectos teórico-metodológicos da coleção à proposta didático-pedagógica desta;

- 5) Adequação do Manual do Professor à linha pedagógica da coleção; e
- 6) Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção⁶.

No entanto, mesmo com esses critérios estabelecidos pelo Guia do Livro Didático, as obras, conforme mostram os estudos descritos acima, permanecem com aspectos considerados polêmicos e possuem uma aceitação no mercado. É preciso, portanto, investigar o livro didático e como ele produz efeitos de sentido que perpetuam estereótipos ou preconceitos, e assim, esclarecer sobre como esses efeitos de sentido podem influenciar nas concepções que circulam na escola e, portanto, no social. Para isso, assim, é preciso entender melhor o livro didático e como ele se constitui nessa ferramenta social. Dessa maneira, além de compreendê-lo como mercadoria, é preciso entender o livro didático como instrumento linguístico, também proveniente do processo de gramatização, proposto por Sylvain Auroux (1992) que consagrou as gramáticas e os dicionários como peças-chave do estabelecimento das línguas e também das civilizações. Essa ideia é desenvolvida no tópico a seguir.

1.2. O livro didático como instrumento linguístico

Em 1992, foi publicada a obra *A revolução tecnológica da gramatização*, escrita por Sylvain Auroux, que explicita de que forma a escrita foi se estabelecendo e impactando nas civilizações e, assim, permitiu o processo de instrumentalização das línguas, denominado gramatização. Nessa obra, o autor descreve períodos e aspectos que marcam a instituição da escrita e, conseqüentemente, do trato das línguas naturais ao redor do mundo, além de caracterizar esses processos como revoluções tecnológicas na história. Ainda, Auroux (1992) cita os dois objetos fundamentais para o processo de gramatização, a gramática e o dicionário, aos quais chamou de instrumentos linguísticos. Este tópico desenvolverá melhor a forma como a obra descreveu o processo de gramatização e mostrará de que forma o livro didático pode também ser considerado um instrumento linguístico.

Antes de iniciar o domínio de aspectos linguísticos e assim, o processo de gramatização na Europa e em outras partes do mundo, a escrita foi a tecnologia difundida por várias civilizações para facilitar registros de diversos tipos e com isso, facilitou-se, portanto, o registro

⁶ Esses critérios são considerados quesitos gerais de aceitação de obras didáticas para o PNLD. Eles foram retirados do Guia do Livro Didático *PNLD 2017: história – Ensino fundamental anos finais* (2016), disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

de algumas línguas naturais. Pela sua importância e pelo avanço do desenvolvimento das nações, Auroux (1992) considera a escrita advento primeiro que proporciona os estudos linguísticos e, conseqüentemente, a gramatização.

A gramatização é “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65). Esse processo se inicia a partir de uma tradição, a greco-latina, e é motivado não somente pela necessidade de instrumentalização das línguas pelo já início de uma cultura linguística, mas por aspectos como expansão de território e colonização. A gramatização facilita as relações entre nações à medida que instrumentaliza línguas ao redor do mundo, principalmente na Europa, e é, por isso, considerada por Auroux (1992) a segunda revolução técnico-linguística. Essa revolução, segundo o autor, tem como causas, especificamente, a necessidade de aprendizagem de uma língua estrangeira para ter acesso a textos sagrados, relações comerciais, viagens, implantação de doutrina religiosa, colonização; além de instrumentalização no sentido de estruturar uma língua literária e desenvolver políticas de extensão (AUROUX, 1992). Ainda, é importante afirmar que a segunda revolução técnico-linguística ocorreu após o fortalecimento da imprensa, a qual contribuiu para o sucesso da gramatização por meio da produção de livros de instrumentalização linguística que passaram a ser produzidos em larga escala. Tendo ambas (a gramatização e a imprensa) favorecido uma a outra para o processo de desenvolvimento de materiais linguísticos, Auroux (1992, p. 51) considera que as duas fazem parte da revolução técnico-linguística:

se deve considerar que as duas fazem parte da mesma revolução técnico-lingüística. A imprensa permite, com efeito, a multiplicação do mesmo texto, e diminuindo consideravelmente o custo de cada exemplar, aumenta a sua difusão. Com a imprensa, o fenômeno da escrita da língua muda de dimensão

Saber que a escrita e também a gramatização ocorreram de início e com mais intensidade na Europa não pode ser encarado como simples informação. O fato de a Europa ser o berço desses dois fenômenos sempre conferiu a ela um grande poder de civilizar, o que fez dela influência para várias civilizações. Isso, possivelmente, é o motivo pelo qual muito se assume uma posição eurocêntrica diante de vários assuntos, como por exemplo, colonização do Brasil.

Quanto aos materiais que representam a gramatização, são eles a gramática e o dicionário. Conforme Sylvain Auroux (1992), esses são instrumentos linguísticos que normatizam a língua. Ao mesmo tempo que esses instrumentos oferecem mais possibilidades

de se aprender uma língua estrangeira, se fazer entender e expandir territórios, eles diminuem as variadas formas de comunicação a partir de uma só língua, reduzindo a variação linguística e contribuindo para a construção de estigmas em relação a diferentes modos de falar ao instituir um considerado “bom uso” da língua:

Em um espaço lingüístico vazio, ou praticamente vazio, de intervenções tecnológicas, a liberdade de variação é evidentemente muito grande e as descontinuidades dialetais, que afetam essencialmente traços que não se recobrem, são pouco claras. A gramatização, geralmente se apoiando sobre uma discussão do que seja o ‘bom uso’ vai reduzir esta variação. Basta considerar, para cada uma das línguas européias, a série dos gramáticos, do século XVI ao fim do XVII, para ver como se reduzem as diferentes variantes de uma mesma forma até desaparecerem (AUROUX, 1992, p. 69)

Assim, a gramatização foi uma revolução que gerou inúmeros ganhos para as civilizações ao redor do mundo, mas ela foi, ao mesmo tempo, um impacto linguístico no que se refere à diversidade da fala e pode ter contribuído, desse modo, para o surgimento de preconceitos linguísticos nas sociedades.

No entanto, essas uniformizações dos modos de falar criadas pela difusão dos instrumentos linguísticos é ao mesmo tempo a consolidação de diferenças nas línguas que são instrumentalizadas. Estas ganham padronizações, mas não ficam estabilizadas ao mesmo tempo:

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um *instrumento lingüístico*: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. Isto é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência lingüística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngües que serão produzidos a partir do final do Renascimento (AUROUX, 1992, p. 69)

Ao utilizar como analogia o martelo, instrumento, que prolonga o gesto da mão, transformando-o, Auroux mostra que, assim como um instrumento qualquer utilizado para realizar alguma atividade é capaz de provocar alterações, as gramáticas não são meros manuais de instrução que serão utilizados sem consequências e modificações. Elas são instrumentos linguísticos à medida que causam impacto nas línguas as quais instrumentalizam ao uniformizar por meio de regras variações advindas de competências de diversos locutores. Para os dicionários não é diferente, pois eles abrigam um vocabulário capaz de representar repertórios também de diferentes falantes. É preciso atentar-se, assim, que “o aparecimento dos instrumentos

lingüísticos não deixa intactas as práticas lingüísticas humanas” (AUROUX, 1992, p. 70) e é neste sentido que o livro didático pode ser considerado um instrumento lingüístico.

Ele reúne informações que padronizam o que deve ser ensinado, mas isso não faz dele um simples manual de informações verdadeiras isentas de posicionamentos e incapaz de realizar alterações sociais. Pelo contrário, ele não deixa intactas as práticas humanas como um todo, isto é, ele pode interferir diretamente no modo de pensar e agir e, a longo prazo, modificar estruturas/concepções que circulam no social. Por isso, deve-se reconhecer a importância e o impacto que o livro didático possui socialmente.

Tratar o livro didático como um instrumento lingüístico possibilita reconhecer que a gramatização, antes de processo de instrumentalização das línguas, é um processo de “transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas, transferência que não é, claro, nunca totalmente independente de uma transferência cultural mais ampla” (AUROUX, 1992, p. 74). Considerando que a gramatização nasce da ideia de padronizar as línguas e tem sua origem na Europa, ela acaba carregando em si e nos seus produtos as marcas da cultura europeia que passa a dominar o bojo de conhecimentos lingüísticos e expandir suas influências em vários aspectos:

Com a gramatização – logo a escrita, depois a imprensa – e em grande parte graças a ela, constituíram-se *espaços/tempos de comunicação* cujas dimensões e homogeneidade são sem medida comum com o que pode existir em uma sociedade oral, isto é, numa sociedade sem gramática. Isto não vale somente para as grandes línguas européias, mas também para todas as línguas do mundo em que os instrumentos gramaticais europeus serão impostos aos locutores indígenas (AUROUX, 1992, p. 70)

Com essa afirmação de Auroux é possível perceber a influência das produções europeias para os locutores de países como os da América do Sul e assim, pode-se pensar na influência de materiais europeus e da própria colonização europeia no Brasil nos livros didáticos em geral. No que tange à imposição europeia perante as práticas indígenas, isso vai além da relação lingüística que rege o espaço de enunciação que separa essas línguas (indígenas e não indígenas), alcançando um prestígio do europeu nas formas como as relações indígena-europeu são representadas, bem como na forma como a história do Brasil é contada em manuais didáticos de história.

Dessa forma, os instrumentos lingüísticos e, conseqüentemente, a gramatização não podem ser entendidos como materiais imparciais, meramente instrutivos, isentos de relações com a exterioridade, já que eles representam uma das formas de representação de língua e

sociedade, e provocam alterações no modo de encarar a língua e os fatos (no caso de livros didáticos). Portanto, devemos, conforme Pfeiffer (2011, p. 234) afirma em seu trabalho “Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade construída”, considerar os instrumentos linguísticos como

tomados em um processo constituído pela relação indissociável entre a história, a ideologia e o político – trata-se de pensar os instrumentos linguísticos e sua exterioridade constitutiva (sujeito e sociedade na história) quando falamos em processo de gramatização

Considerando que instrumentos linguísticos alteram práticas sociais e devem ser considerados nas suas relações com a exterioridade, eles devem, portanto, ser considerados instrumentos de cunho político que administram e instituem as desigualdades, o litígio que a língua e os sentidos que ela constitui impõem aos seus falantes. O livro didático, sendo um instrumento linguístico, deve ser pensado nessa perspectiva e por isso é tomado aqui para investigação de como ele modifica as práticas sociais através dos efeitos de sentido que ele produz.

1.3. A coleção Projeto Araribá

A coleção Projeto Araribá é uma coleção desenvolvida pela Editora Moderna para 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, tendo manuais para as disciplinas de História, Geografia, Ciências, Matemática e Português (CENTENO, 2010). Ela aborda conteúdos “organizados em torno de uma narrativa linear cronológica e integrada da História do Brasil, da África, da América, da Ásia e da Europa” (BRASIL, 2016, p. 57), e é dividida em unidades que possuem de três a cinco temas que trabalham esses conteúdos. As unidades contêm sessões para interação dos alunos com mídias, materiais fora da obra, atividades sobre os conteúdos e atividades de pesquisa e análises de imagens.

Essa coleção já foi selecionada pelo PNLD diversas vezes, tendo sido selecionada para o PNLD 2017 para uso durante o triênio de 2017, 2018 e 2019. Essa coleção se mostra interessante de ser analisada por dois fatores principais: existem pesquisas que analisam essa coleção e apresentam alguns problemas quanto ao tratamento dos conteúdos que incluem indígenas e negros nas obras didáticas; no entanto, apesar disso, a coleção tem tido grande aceitação pelos avaliadores do PNLD e pelos professores que selecionam as coleções que serão

usadas nas escolas, visto ter sido, no PNLD 2010, a coleção mais adquirida pelo Estado, com um número de exemplares quase quatro vezes maior do que a segunda coleção mais adquirida (GANDRA; NOBRE, 2014). No PNLD 2017, a coleção não foi a mais vendida, mas novamente, assumiu uma posição vantajosa, sendo a quarta coleção com maior número de exemplares adquiridos dentre as tantas coleções adquiridas pelo governo⁷.

A coleção Projeto Araribá, apesar de não ter sido, nas últimas edições do PNLD, o título mais adquirido da Editora Moderna, mas isso não impediu essa editora de ocupar o posto de primeiro lugar nas estatísticas de exemplares adquiridos e valores rendidos às editoras nos dados do PNLD 2019 disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que mostram a quantidade da reposição de livros consumíveis e livros adicionais consumíveis e reutilizáveis para professores e alunos. Essa posição é estabelecida por uma quantidade de 34.695.100 exemplares que totalizam 334 títulos adquiridos da editora pelo governo. Além disso, a Moderna também ocupa o primeiro lugar na quantidade que soma o total de exemplares adquiridos desde o PNLD 2005 ao PNLD 2013, tendo sido a editora com mais exemplares adquiridos nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2011.

É importante ressaltar em relação a essa coleção e também à editora, que não há indicação dos autores que produziram a coleção na capa das obras. A organização das obras é atribuída à Editora Moderna e possui na capa apenas como editora responsável Maria Raquel Apolinário, que é bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo – USP e foi professora da rede estadual e municipal de ensino por 12 anos. Autores responsáveis pela elaboração dos originais são citados na parte interna da obra, após a contracapa, a saber: Mário Jorge da Motta Bastos; Samira Adel Osman; Maria Raquel Apolinário; Pamela Shizue Goya; Letícia de Oliveira Raymundo; Marcos Aurélio de Paula Pereira; Luis Guilherme Assis Kalil; Larissa Oliveira e Gabarra; Lúcia Helena Oliveira Silva; Sandra Machado Ghiorzi; Maria Clara Antonelli; Cynthia Liz Yosimoto; Walter da Silva Fraga Filho; Maria Lúcia Vicentin Aguilar; e Rafaela Lunardi. Essa ausência de indicação específica de autoria é, segundo Bittencourt (2009), um fenômeno possivelmente decorrente do caráter mercadológico do livro didático, que por ser um “produto do mundo da edição”, acaba sendo construído por um grupo de profissionais, dentre os quais o autor, que entra como apenas mais uma figura que contribui para que a mercadoria esteja adequada para comercialização:

⁷ Tabelas com dados do PNLD, sobre exemplares adquiridos e valores pagos a cada editora, são encontradas no site do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Como mercadoria ele [o livro didático] sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção, interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor (BITTENCOURT, 2009, p. 71-72, grifo do autor)

Assim, o trabalho do autor, como afirmado por Bittencourt (2009), não se caracteriza como principal, sendo o conjunto desenvolvido pela equipe o resultado que realmente importa e que fará do livro didático uma mercadoria, pronta para ser comercializada.

Diante disso, considerando o livro didático em toda sua complexidade, tanto como material de ensino e aprendizagem, quanto mercadoria e instrumento linguístico e ancorando-se na teoria da Semântica do Acontecimento, tema do próximo capítulo, este trabalho prossegue em torno de analisar de que forma esse material didático designa o indígena e o conquistador e as implicações dessas designações para o sentido de indígena que ele constitui.

2. CAPÍTULO 2 – Semântica da Enunciação: definindo conceitos

Neste capítulo, serão apresentados alguns aspectos teóricos que orientam este trabalho, sendo eles conceitos de Semântica da Enunciação, discutidos por Eduardo Guimarães (2007; 2011; 2017; 2018) e por Luiz Francisco Dias (2018), em sua obra *Enunciação e Relações linguísticas*.

Sobre a Semântica do Acontecimento desenvolvida por Guimarães, abordam-se aqui alguns conceitos da teoria, como o de enunciação; a constituição da temporalidade enunciativa, na qual é descrito o conceito de memorável, importante para as análises realizadas neste trabalho; o funcionamento do político, por meio do conceito de espaço de enunciação; e a noção de texto discutida por Eduardo Guimarães, sob a perspectiva do conceito de integração. Outros conceitos fundamentais para a teoria, como procedimentos de análise e a categoria teórico-metodológica cena enunciativa, serão discutidos no capítulo de Metodologia, mais adiante.

Ainda, são discutidos neste capítulo alguns conceitos trabalhados na obra de Dias (2018) para a compreensão do sentido segundo uma abordagem enunciativa que toma as articulações que configuram a nominalidade como centro de análise. Então, os conceitos aqui discutidos são o de formação nominal – conceito principal para o foco deste trabalho – e os conceitos que a fundamentam: referencial histórico e pertinência enunciativa. É também aqui brevemente citado o conceito de domínio de mobilização, fundamental para a constituição do sentido dos nomes, conforme Dias (2018).

2.1. A Semântica do Acontecimento

A semântica como disciplina se insere no ramo dos estudos sobre a significação na linguagem e, ao longo do avanço dos estudos da linguagem, ela se dividiu entre as diferentes perspectivas de entender essa significação. É dentre essas diferentes perspectivas que se insere a Semântica do Acontecimento.

Antes de adentrar no que concerne a essa teoria, é interessante ressaltar a diferença que Guimarães (2018) estabelece entre significação e sentido. Ele define a significação como o termo utilizado para o objeto geral da semântica como um todo e o sentido como o termo que especifica a significação dos enunciados. Após fazer essa distinção, então, ele define como a significação será entendida em sua teoria e o objeto desta semântica:

Assim podemos dizer que a significação é considerada aqui como o *sentido* de enunciados que se produz neste acontecimento do funcionamento da língua que agencia os falantes [...] E a semântica, enquanto semântica da enunciação, é a disciplina que analisa os sentidos dos enunciados enquanto enunciados que integram textos nos acontecimentos que os produzem (GUIMARÃES, 2018, p. 22)

A partir disso, percebe-se que a semântica desenvolvida por Guimarães, ou Semântica do Acontecimento, é configurada nos estudos da enunciação, sendo, assim, uma semântica da enunciação.

A Semântica do Acontecimento distancia-se da Semântica Formal, que opera com a referencialidade nas línguas naturais, isto é, o sentido na linguagem está ligado àquilo sobre o que se fala, às coisas no mundo e suas condições de verdade (FIORIN, 2014); e apesar de se valer de uma perspectiva enunciativa do estudo da significação, distancia-se também da Pragmática, pois não se concentra no estudo da situação imediata de comunicação. Essa teoria, portanto, se utiliza de uma posição materialista de estudo do sentido, sob o panorama daqueles que “não tomam a linguagem como transparente, considerando que sua relação com o real é histórica.” (GUIMARÃES, 2017, p. 07). Assim, colocando para a compreensão do sentido a história e pensando, como dito na citação anterior, num agenciamento de falantes na e pela linguagem, pensa-se no sentido como associado à língua e ao que lhe é exterior, histórico, pensa-se o sentido, portanto, por meio do simbólico na linguagem. Considerando esse modo de entender o sentido, Guimarães desenvolveu alguns conceitos para realizar análises nessa perspectiva, alguns desses conceitos tomam por base um conceito importante na Semântica do Acontecimento, designação:

A designação é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história (GUIMARÃES, 2017, p. 12)

É a partir da designação que alguns procedimentos de análise importantes para entender o sentido são desenvolvidos nessa teoria, sendo eles o de Reescrituração e de Domínio Semântico de Determinação – DSD, que serão tratados mais à frente.

Para entender de maneira mais clara os fundamentos da Semântica do Acontecimento é preciso levar em conta alguns elementos que se fazem primordiais para compreensão do acontecimento enunciativo, que será melhor explicado mais à frente:

Dois elementos são decisivos para a conceituação deste acontecimento de linguagem: a língua e o sujeito que se constitui pelo funcionamento da língua na qual enuncia-se algo. Por outro lado, um terceiro elemento decisivo, de meu ponto de vista, na constituição do acontecimento, é a sua temporalidade. Um quarto elemento ainda é o real. [...] Trata-se de uma materialidade histórica do real. Ou seja, não se enuncia enquanto ser físico, nem meramente no mundo físico. Enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico.” (GUIMARÃES, 2017, p. 15)

Percebem-se nesse trecho, dois aspectos importantes que serão detalhados aqui: a configuração do sujeito, para essa teoria, não se dá de forma empírica, ele é constituído no acontecimento de linguagem e não fora dele; e a temporalidade, que ao constituir o acontecimento, é, então, elemento primordial na constituição do sentido e também do sujeito.

Para definir o que se constitui nessa temporalidade, define-se então o acontecimento como “o que faz diferença na sua própria ordem. Esta definição considera, de um lado, que o acontecimento não pode ser visto como algo empírico, como se acontecimento fosse, simplesmente, o fato de que algo ocorre” (GUIMARÃES, 2018, p. 37). Essa diferença na ordem é causada pelo fato de que o acontecimento constitui sua própria temporalidade, sendo não o sujeito aquele que temporaliza, mas o acontecimento. E essa temporalidade é dividida em passado, presente e futuro, mas não é cronológica. Ela se configura num presente do acontecimento do dizer, que articula um passado e projeta uma possibilidade de interpretação e significação. Ao recorte do passado denomina-se memorável e à projeção, futuridade (GUIMARÃES, 2018).

É a partir do acontecimento de linguagem que se pode pensar em enunciação e, portanto, enunciado, objeto do que se analisa nessa teoria, como afirmado anteriormente. A enunciação tem seu sentido constituído pelo funcionamento da língua, ou seja, pelo acontecimento do dizer e pela forma como a sua temporalidade se instala especificamente, isto é, pelos memoráveis que o acontecimento recorta e pela futuridade possível desse acontecimento. O sentido dessa enunciação é também constituído pela forma como o falante se constitui no acontecimento, portanto,

a enunciação é um acontecimento que produz sentido. Ou seja, o sentido se produz pela enunciação, pelo acontecimento de funcionamento da língua. E este acontecimento se apresenta como se dando pela existência de uma língua, por que há falantes que são tomados enquanto falantes pela relação com tal língua (GUIMARÃES, 2018, p. 22)

Já o enunciado pode ser conceituado como uma “unidade de linguagem que apresenta, no seu funcionamento, uma consistência interna, aliada a uma independência relativa.” (GUIMARÃES, 2018, p. 15).

Essa independência relativa está relacionada ao enunciado quando considerado na sua integração com o texto. O seu sentido se constrói com base nessa integração de enunciados a um texto em que eles se apresentam. Assim, independência relativa, porque o enunciado pode ser recortado do texto para a análise e constitui seu sentido nele mesmo, isto é, possui uma consistência interna que o faz significar. “É a independência relativa, aliada à consistência interna, então, que faz o enunciado significar e assim ser enunciado, e não se reduzir a uma sequência de sons, ou de palavras, ou de formas, simplesmente” (GUIMARÃES, 2018, p. 16). Mas, como a expressão já sinaliza, essa independência é relativa porque o sentido do enunciado depende também de sua integração a um texto. Assim,

Texto é uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento de enunciação. Esta definição considera de modo direto que o texto é uma unidade de significação. Ela se caracteriza por produzir sentido, e é isso que faz dela (desta unidade) um texto. O outro aspecto é que esta unidade (o texto) integra enunciados, ou dito de outro modo, o texto é integrado por enunciados (GUIMARÃES, 2011, p. 19).

Mas é preciso atentar-se para não entender o texto como um conjunto de enunciados, a relação do texto com os enunciados é de integração, no sentido que estes estão integrados a um texto, constituindo sua significação a partir dessa integração.

É interessante ressaltar a origem do termo integração e também a diferença marcada pelo termo quando apropriado pela teoria da Semântica do Acontecimento. O termo *integração* utilizado por Guimarães (2011) é desenvolvido por Benveniste (1995), em *Problemas de Linguística Geral I*, quando este autor apresenta as considerações acerca de forma e sentido na linguagem, enquanto descrevia os possíveis níveis de análise linguística. Esses diferentes níveis – sendo eles o fonemático, o merismático (dos traços distintivos no interior de fonemas), o da palavra e o da frase –, para o autor, estabeleciam entre si relações integrativas, marcadas pela relação de um nível sempre a um nível maior e isso era o que possibilitava a constituição do sentido na linguagem. No entanto, para Benveniste (1995), esses níveis de análise linguística se encerravam na frase (enunciado), que se configurava no maior nível: “O limite superior é traçado pela frase, que comporta constituintes mas que, como adiante se mostra, não pode integrar nenhuma unidade mais alta” (p. 134). Dessa maneira, de forma distinta de Benveniste, Guimarães (2011) estende a compreensão do sentido não mais no máximo ao enunciado, mas

ao texto, que é, assim, integrado por enunciados. Portanto, “o enunciado é um elemento linguístico que tem tanto sentido, integra texto, quanto forma, é constituído por certos elementos (sintagmas)” (GUIMARÃES, 2011, p. 21).

Nessa perspectiva de entender a enunciação, a língua já não pode ser entendida apenas como sistema de signos, mas como tendo sua compreensão relacionada à exterioridade, tendo a linguagem como simbólica, antes de mais nada. Então, Guimarães (2018, p. 23) afirma que

a língua não é algo abstrato, é algo histórico, se apresenta pela prática humana, por relações que fundamentam o funcionamento desta prática cuja característica é a de produzir significações: a linguagem. De outra parte o falante não é uma figura empírica ou psicológica, o falante é constituído pelas línguas do espaço de enunciação e é assim uma figura linguística.

Isso mostra que a língua é construída pelo que lhe é interno, mas também pelo que lhe é externo e é isso que configura o histórico. E essa língua constitui falantes socialmente, politicamente nesse espaço de enunciação, que será detalhado mais à frente. O falante é, portanto,

um lugar de enunciação determinado pela relação com a língua, no espaço de enunciação [...] E esta constituição dos falantes se faz pelo modo como as línguas determinam os falantes, agenciam os falantes como seus de algum modo. O falante não é, portanto, uma pessoa física. É uma figura linguística constituída por essa relação de línguas, que tomam os falantes, que se distribuem desigualmente para os falantes ao constituí-los. Em outras palavras, o falante não é uma pessoa, enquanto tal, um ser físico, biológico, psíquico. O *falante* é um ‘ser’ de linguagem, constituído por uma relação de línguas (GUIMARÃES, 2018, p. 24-25)

Esse lugar de enunciação é constituído pelo modo como a língua agencia os falantes a dizer. Esse falante não é empírico, mas um lugar na enunciação, pois ele se constitui pelo modo como a língua funciona politicamente na sua relação com o próprio falante e com outras línguas.

O falante, ao se constituir na língua como um lugar de enunciação, se divide, estabelecendo outros lugares que são constituídos numa enunciação e, assim, formam as figuras da enunciação. Duas das figuras da enunciação são o Locutor e o alocutor. Locutor, porque a enunciação terá sempre constituída em si o lugar daquele que enuncia; e, ao mesmo tempo, este Locutor se constitui em alocutor porque aquele que diz, diz segundo um lugar social que ele ocupa, assim:

o falante ao ser agenciado a enunciar é dividido, pelo próprio agenciamento do falante, em Locutor e alocutor. De um lado o Locutor se apresenta como o lugar que diz, de outro o lugar que diz só diz enquanto de um lugar social do dizer [...] O agenciamento

do falante a dizer constitui o que chamamos de *cena enunciativa*, que caracteriza as relações de uma *alocução* (GUIMARÃES, 2018, p. 45)⁸.

Esse agenciamento dos falantes é político e, na enunciação, é ele quem produz a cena enunciativa. Dizer que esse agenciamento é político é afirmar que as figuras da enunciação se organizam de forma política, isto é, a partir do espaço, no qual se inserem o funcionamento da língua e os lugares de enunciação, e que é marcado pelo embate desigual entre aqueles que dominam e os que procuram fazer parte desse espaço. Assim, o político é

caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo, o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento (...) deste ponto de vista o político é incontornável porque o homem fala. O homem está sempre a assumir a palavra, por mais que esta lhe seja negada (GUIMARÃES, 2017, p. 22)

Esse espaço político no qual se insere o acontecimento é o espaço de enunciação.

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer (GUIMARÃES, 2017, p. 25)

A língua, assim, é dividida porque ela é política, ela é marcada pelo conflito entre os falantes e pelo conflito com as línguas com as quais estabelece relação. Assim, o acesso à língua é livre para uns e negado a outros, sendo essa divisão “marcada por uma hierarquia de identidades. Ou seja, esta divisão distribui desigualmente os falantes segundo os valores próprios desta hierarquia.” (GUIMARÃES, 2017, p. 29).

Dessa maneira, a Semântica do Acontecimento, entende o sentido não só numa perspectiva simbólica, mas construído segundo o funcionamento do político na linguagem. O acontecimento enunciativo ao constituir seus sentidos sob uma temporalidade própria, mobiliza o histórico e assim, o político na linguagem, construindo os modos de dizer baseados numa divisão, que é desigual. Por isso, a enunciação do livro didático não pode ser analisada aqui como um conteúdo informativo e uma narração dos fatos que constroem a história do Brasil, mas como uma enunciação marcada pelo político, pela desigualdade que se instala nos modos de falar sobre a história do Brasil e, sobretudo, sobre a colonização portuguesa.

⁸ A cena enunciativa será detalhada mais adiante, no tópico de Metodologia.

2.2. Estudo da nominalidade: considerações sobre *formação nominal*

No tópico anterior, foram discutidos alguns conceitos básicos que fundamentam o estudo da semântica da enunciação que tem sido aqui trabalhada, como os conceitos de acontecimento enunciativo, memorável e espaço de enunciação. De modo semelhante, este tópico aborda uma compreensão do sentido tomando por base esses conceitos da Semântica do Acontecimento, no entanto, ele coloca como cerne de sua discussão a compreensão do sentido por meio do estudo da nominalidade. Para isso, estudam-se aqui alguns conceitos desenvolvidos por Luiz Francisco Dias, autor da semântica da enunciação que entende a enunciação numa mesma perspectiva que Eduardo Guimarães, bem como toma por base para suas discussões outros conceitos desenvolvidos por Guimarães. No entanto, Dias (2018) utiliza como cerne do estudo da nominalidade o conceito de formação nominal (FN) que, a seu ver, se constitui no “mais apropriado a captar os extratos de pertinência enunciativa da ordem articulatória” (DIAS, 2018, p. 12). Isto é, entendendo a significação como tendo uma natureza relacional, passa a ser de fundamental importância tomar as expressões analisadas não mais como sintagmas nominais, mas a partir de um conceito que forneça suporte para o trabalho com o passado constitutivo da enunciação, com o referencial histórico. Dessa maneira, estuda-se aqui o conceito de formação nominal (FN) e conceitos que o fundamentam, conforme Dias (2018).

Pensar num estudo que toma como base a nominalidade é entender de que maneira as formas linguísticas movimentam o sentido na enunciação. Estas já foram amplamente estudadas por ramos da linguística a partir de suas estruturas (DIAS, 2018), no entanto, tomando como base um estudo enunciativo, esse jeito de compreender as formas linguísticas não se mostra suficiente para apresentar o funcionamento dessas formas na constituição do sentido num texto. Portanto, as formas linguísticas passam a ser consideradas, para o estudo semântico de Dias (2018), nas suas relações de articulação internas e externas e nas relações com um passado e uma atualização no presente do acontecimento enunciativo que produzem a significação. Assim, a forma linguística é entendida como fato linguístico. Este se organiza numa

tensão entre uma estabilidade da unidade formal, marcada na linearidade, isto é, pontuada na horizontalidade da ordenação do arranjo sintático, de um lado, e a verticalidade própria de um domínio de forças a ser representado (domínio de mobilidade), de outro. Dessa maneira, dissemos que a forma linguística é afetada por uma relação tensa entre o plano da organicidade e o plano do enunciável. (DIAS, 2018, p. 38)

Ou seja, a forma linguística como fato linguístico passa a ser entendida sob a relação de dois planos: o da organicidade, que compreende a maneira como o fato linguístico é organizado nas relações sintáticas que estabelece com termos de um enunciado; e o do enunciável, no qual o fato linguístico estabelece relação nas diferentes possibilidades do dizer, nas diferentes possibilidades de significar na enunciação. A partir desses dois planos pelos quais se constituem as formas linguísticas, pode-se afirmar que elas não devem ser encaradas na linguagem como referências às coisas do mundo, mas pela maneira como elas simbolizam essas coisas, isto é, pela maneira como elas são influenciadas pelo social e significam na linguagem. Por isso, surge o conceito de domínio de mobilização para dar conta do estudo das formas linguísticas nessa perspectiva.

O domínio de mobilização compreende “as articulações de sentido socialmente configuradas que determinam as formas expressivas na constituição de uma unidade significativa” (DIAS, 2018, p. 17). Esse domínio, então, se constitui pelas diferentes formas do dizer que mobilizam articulações diferentes entre formas linguísticas, que constituem sentido, e essas articulações dão origem a diferentes unidades munidas de sentido na enunciação. Diz-se que essas articulações são socialmente configuradas porque elas se constituem num espaço político, que é o espaço de enunciação (DIAS, 2018), descrito no tópico anterior. Dessa maneira,

A concepção de domínio de mobilização indica isso: quando falamos imprimimos um modo de dizer que nos permite ver o mundo de uma determinada maneira; quando falamos, orientamos a nossa fala para determinadas direções, argumentando em cima de posições sobre o mundo extralinguístico; quando falamos, nos situamos numa relação com o espaço de enunciação que determina o alcance dos sentidos do que dizemos, e é assim que a enunciação é um acontecimento da relação entre o indivíduo e a sociedade. (DIAS, 2018, p. 65)

Assim, o domínio de mobilização representa, por meio do que é dito, os sentidos que o mundo, os seres, a sociedade adquirem no dizer e isso é possível pela forma como as expressões linguísticas articulam-se nos dois planos que movem esse dizer. Nesse sentido que se torna relevante estudar como os termos ou os nomes articulam-se entre si e em si mesmos na constituição dos sentidos na enunciação. Para isso, faz-se um estudo da nominalidade.

Este termo – nominalidade – é usado para designar “o potencial temático dos nomes, grupos nominais e pronomes” (DIAS, 2018, p. 113). Isto quer dizer que ao selecionar determinados nomes, grupos nominais ou pronomes, pode-se estabelecer uma unidade

linguística que aponta as possibilidades do dizer, de forma que essa unidade pode apontar também o tema/assunto da enunciação (DIAS, 2018).

Essa unidade linguística que se constitui na nominalidade da enunciação pode ser, segundo Dias (2018), uma nominalidade simples, isto é, formada apenas por um substantivo, ou uma nominalidade complexa, formada por substantivos e determinantes. Essas estruturas formadas por substantivos em sua composição, que estão aqui sendo denominadas nominalidade, são, nos estudos linguísticos em geral, chamadas de sintagma nominal (SN). Como já dito, essas estruturas podem ser compostas por um substantivo apenas, mas também pela união do substantivo com adjetivos ou pronomes e assim, nesse grupo nominal, o substantivo é o núcleo, tendo todos os elementos convergidos para ele (DIAS, 2018).

Essa concepção de sintagma nominal, no entanto, é construída sob um viés que foge à proposta de estudo da nominalidade sob a perspectiva enunciativa, sobretudo porque ela não engloba o estudo dos nomes em sua relação com o passado enunciativo. Para mostrar como isso se dá, Luiz Francisco Dias apresenta em sua obra *Enunciação e Relações Linguísticas* (2018) alguns estudos que desenvolvem a concepção de sintagma nominal e que entendem esta estrutura sob a perspectiva da referência, isto é, “o sintagma nominal expressaria as propriedades as quais seriam necessárias para a possibilidade de referência dessas entidades no mundo” (DIAS, 2018, p. 163). Dos estudos que compreendem o sintagma nominal dessa forma, ele cita como exemplo os de Chierchia (2003) e Perini (2016) e afirma:

Por essa concepção de nominalidade, as palavras que formam o SN seriam acionadas pelo falante no sentido de produzir uma correspondência entre o sintagma formulado por ele e as “entidades” referidas pela linguagem. O substantivo, núcleo desse sintagma, é concebido por Perini como a “peça principal” das construções nominais, dado que ele fornece a identificação da entidade a ser referenciada (DIAS, 2018, p. 164)

Assim, a noção de sintagma nominal não toma os sentidos como constituídos na e pela enunciação, mas pela relação que ele estabelece com as coisas do mundo, desconsiderando assim, o caráter histórico da linguagem. Além disso, Dias (2018), sob a perspectiva da semântica da enunciação, aponta um problema na noção de sintagma nominal no que se refere à sua visão composicional em relação à união do substantivo e do adjetivo nela. Ele, então, para mostrar como essa problemática se instala, apresenta um exemplo, no qual o adjetivo *antiga* acompanha o nome de uma rua da cidade de Campina Grande-PB. A expressão analisada pelo autor é *antiga Rua da Floresta*, usada para designar uma rua cujo nome atual é *Coronel João Lourenço Porto*. O autor, assim, afirma que, nesse caso, o adjetivo usado na expressão que

designa a rua não atribui uma característica à “Rua da Floresta”, não sendo, portanto, um elemento que a modifica ou a qualifica. Dias (2018, p. 165) argumenta que “O adjetivo *antiga* só poderá ser compreendido na medida em que a enunciação mobiliza sentidos de resistência a uma mudança no nome da rua”. Em virtude desse panorama no qual se constitui a noção de sintagma nominal que se torna necessário adotar um novo conceito para o estudo da nominalidade, utiliza-se, portanto, a expressão formação nominal (FN).

Dessa maneira, o conceito de formação nominal, segundo Dias (2018, p. 166) surge

como contraponto ao conceito de sintagma nominal, no sentido de compreender as construções nominais do ponto de vista de uma semântica da enunciação. Pelo conceito de FN, nós nos colocamos distantes da perspectiva composicional defendida por Chierchia e por Perini. Para isso, é preciso ir muito além na abordagem da nominalidade, procurando compreender não só as funções dos determinantes, mas também o seu *funcionamento enunciativo*.

Esse conceito, portanto, ao se distanciar da noção de sintagma nominal, é entendido por meio dos sentidos que se constituem para os nomes na enunciação. A formação nominal está, assim, ligada ao processo de formação dos nomes e ela funciona a partir de questões relativas à nomeação, à referência e à designação⁹.

Quanto à designação, Dias (2018) afirma que a sustentação social é elemento primordial para a constituição da designação de um nome. Ele exemplifica isso a partir de enunciados, com os quais ele mostra como se dá a designação e sua relação com o social. O primeiro enunciado é uma formulação para qual não existe termo que a possa designar: “acordar com vontade de dançar tango com o Presidente da República”. Essa formulação, segundo Dias (2018, p. 125), “não adquire condições enunciativas para condensar ou encapsular um termo que possa designar essa situação” em virtude da raridade com que ela aparece socialmente. Já o segundo enunciado, “‘bater o dedo do pé em um obstáculo no momento em que alguém está andando ou correndo’ (...) é socialmente pertinente¹⁰ (...) Por isso, há um nome condensativo para essa formulação: *tropeção*” (DIAS, 2018, p. 125). O que se percebe, então, com esses exemplos é que a depender da frequência das formulações no social, elas podem ou não possuir termos que a designem ou nomeiem. Esses termos são substantivos que se mostram capazes de condensar uma formulação que circula no social.

Essa forma de entender os termos que designam essas formulações faz emergir um novo viés de entender o substantivo, um viés enunciativo, que se distancia da concepção tradicional

⁹ Os conceitos de designação e referência são discutidos no capítulo de Metodologia, adiante.

¹⁰ O conceito de pertinência será desenvolvido ainda neste tópico, mais à frente.

de entender essa classe gramatical – palavra que nomeia as coisas do mundo. O substantivo, agora, passa a ser entendido como

a palavra que evoca determinada orientação de pertinência social, e é constituído por uma condensação de enunciados historicamente produzidos. Assim, antes de “nomear” objetos, ele só é substantivo porque os objetos que nos parecem ser naturalmente da realidade são objetos sociais, isto é, objetos enunciáveis (DIAS, 2018, p. 125-126)

Esses exemplos e essa nova concepção de substantivo mostraram o que se constitui na primeira dimensão da nominalidade, a condensação de um nome (DIAS, 2018). A abordagem dos nomes pela perspectiva da formação nominal faz com que a nominalidade se constitua em três dimensões: a primeira, já citada, da condensação de um nome; a segunda dimensão, referente à articulação dos formadores de nomes, o que configura as articulações intranominais; e a terceira dimensão, “da determinação que o nome recebe nas articulações que ele contrai no âmbito do grupo nominal” (DIAS, 2018, p. 126), também a dimensão das articulações internominais (DIAS, 2018).

Além do conceito de formação nominal, são importantes também outros dois conceitos que são os fundamentos da formação nominal: referencial histórico e pertinência enunciativa. O conceito de referencial histórico desenvolvido por Dias (2018) tem origem no conceito de referencial, de Michel Foucault (2008). Em sua obra *A arqueologia do saber*, ao discorrer sobre as características e origens do enunciado e suas diferenças em relação à frase e à proposição, Foucault (2008) desenvolve o conceito, afirmando que

Um enunciado não tem diante de si (e uma espécie de conversa) um correlato – ou uma ausência de correlato, assim como uma proposição tem um referente (ou não), ou como um nome próprio designa um indivíduo (ou ninguém). Está antes ligado a um “referencial” que não é constituído de “coisas”, de “fatos”, de “realidades”, ou de “seres”, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado (FOUCAULT, 2008, p. 103)

Assim, o referencial para ele é um antes do enunciado que não só permite a sua existência, mas delinea a forma como este se constituirá. O referencial se configura a partir de relações entre sintagmas antes do dizer ser enunciado. Na mesma linha de raciocínio, o referencial histórico proposto por Dias se dá a partir de um passado, que pode ser representado aqui pelo conceito

de memorável, desenvolvido no tópico anterior, o qual o presente do acontecimento enunciativo demanda. Então, para Dias (2018, p. 102), a relação entre o presente do dizer e o memorável

é responsável por imprimir sentido ao que enunciamos. Na nossa perspectiva, esse memorável de outros dizeres, constituídos na instância do “já enunciado”, são parte desse referencial histórico, isto é, desses domínios de ancoragem do enunciado, tendo em vista o funcionamento histórico-social.

O referencial histórico é

o domínio de ancoragem da significação na língua, a partir do funcionamento das relações sociais. Trata-se de uma filiação institucional dos nossos dizeres, quando a enunciação adquire suporte na constituição histórica da sociedade (DIAS, 2018, p. 142)

Então, ele se refere a um antes do enunciar, um suporte no qual o enunciado se fundamenta para se constituir, e esse suporte tem origem nas relações sociais.

Já a pertinência enunciativa se dá nesse presente do dizer, mas não se refere à qualidade ou relevância do que se diz, está aqui ligada à ideia de pertencimento. Esse pertencimento se associa a uma atualização do passado no presente do acontecimento enunciativo, assim,

um acontecimento adquire pertinência social, tornando-se um fato de linguagem, na medida em que a dimensão da memória entra em relação com a atualidade do dizer, isto é, com o ato mesmo de enunciar. Nessa direção, os traços do que significou em outro tempo e lugar passam a ser reorganizados na atualidade da enunciação (p. 83)

Dessa maneira, a pertinência enunciativa se constitui na relação que o enunciado estabelece com aquilo que move o presente da enunciação, com o que faz com que os indivíduos sejam levados a enunciar.

A partir do que foi dito a respeito do estudo da nominalidade e como ele se constrói, pode-se afirmar, portanto, que

um estudo da nominalidade do ponto de vista da enunciação permite que compreendamos as articulações que fundam o nome, bem como as articulações contraídas na constituição componencial do nome, como materializações do acontecimento da enunciação, na medida em que se fundamentam em referenciais históricos e em pertinências enunciativas no presente do enunciar, constituindo o domínio de mobilização do sentido na linguagem (DIAS, 2018, p. 158)

É, então, pela pertinência enunciativa e pelo referencial histórico que movimentam uma formação nominal que os domínios de mobilização do sentido desta são traçados (DIAS, 2018) e assim, os sentidos numa enunciação se constituem.

3. CAPÍTULO 3 – Metodologia

Como já mencionado anteriormente, as compreensões de texto e de enunciado que este trabalho utiliza seguem as noções que envolvem a constituição do sentido pelo acontecimento enunciativo. Desse modo, a constituição de sentido de texto e enunciado se dá pela temporalidade desse acontecimento e pelos lugares de enunciação, os modos de dizer que a temporalidade do acontecimento produz. Assim, tomando o texto sob a perspectiva da integração, isto é, uma unidade integrada por enunciados, entendem-se os sentidos dos enunciados a partir dessa relação de integração, que envolve as relações internas ao enunciado e as relações entre enunciados e o texto em que ele se encontra (GUIMARÃES, 2011).

Nesse sentido, para desenvolver as análises, é preciso, primeiramente, conforme Guimarães (2011), assumir uma posição de leitor para analisar um texto, posição esta que deve ser assumida por conta dos processos que envolvem a constituição de sentido num texto e as diferentes posições que a temporalidade do acontecimento agencia. Essa temporalidade, ao se compor pelo presente do acontecimento em relação com o passado e o futuro desse acontecimento, situa o leitor numa relação presente-futuro do acontecimento; futuro esse que representa a interpretabilidade da enunciação. A interpretação, no entanto, realizada pelo leitor-analista não é movida por aspectos pessoais ou conforme o desejo do analista. Ela se dá a partir do objetivo deste e dos enunciados que esse objetivo permitiu selecionar. Esses enunciados são chamados de recortes.

É preciso ressaltar que a seleção dos recortes para análise não é arbitrária, ela se dá pelo que Eduardo Guimarães (2018) nomeou procedimento de sondagem. Este é um procedimento geral para que as análises se desenvolvam, sendo ele um movimento de encontrar na enunciação enunciados que sejam úteis para o objetivo proposto pelo analista e ele possa esmiuçar o funcionamento desse enunciado integrado ao texto. Ou seja,

A sistematicidade do procedimento de sondagem se caracteriza por ser um modo de ‘eleger’ enunciados decisivos a serem estudados a partir de uma pergunta, de uma questão, e em seguida proceder a uma descrição e análise do seu funcionamento, lançando mão de categorias semântico-enunciativas (GUIMARÃES, 2018, p. 76)

Assim, esse procedimento se utiliza de uma pergunta do analista para que os enunciados sejam selecionados. No caso deste trabalho, por exemplo, os enunciados aqui postos para análise são guiados pela pergunta “quais as designações das expressões *conquistador* e *indígena* em conteúdos sobre colonização do livro didático de História da Coleção Projeto Araribá?”.

Tomam-se aqui, portanto, fundamentalmente, enunciados dos conteúdos de colonização nos quais o colonizador, representado no livro em estudo pela expressão *conquistador*, e o indígena apareçam para que as relações que esses termos estabelecem com outros elementos dos enunciados e do texto possam ser analisadas e se alcance os sentidos que elas constituem.

Esse procedimento de sondagem é primordial para a análise, mas outros procedimentos são também necessários para que a análise dos enunciados aconteça. Com base, então, na sequência que Guimarães (2011, p. 45 – grifo do autor) desenvolveu como procedimento geral de análise de texto, os procedimentos para a análise são:

- 1) Toma-se um recorte com base no procedimento de sondagem e produz-se uma descrição do 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 a partir da sua integração ao texto, relacionando-o com a análise do primeiro recorte;
- 5) Busca-se um novo recorte, etc, até que a compreensão produzida pelas análises se mostre suficiente para responder à pergunta do analista.

Esta sequência de movimentos que devem ser feitos para a análise, como é possível perceber, se dá em torno das relações que os enunciados estabelecem na sua integração com o texto e dentre essas relações, serão aqui estudadas as relações de reescrituração e determinação para análise das designações dos termos *conquistador* e *indígena* e constituição do Domínio Semântico de Determinação; e trabalha-se também com a cena enunciativa, para mostrar o funcionamento do agenciamento enunciativo nos recortes analisados, e com os memoráveis presentes nesses enunciados.

3.1. Procedimentos de análise

Neste tópico será descrito o funcionamento de cada tipo de relação que será analisada nos recortes selecionados. Como aqui se utiliza dessas relações para mostrar como o sentido é constituído nesses recortes, tomam-se aqui os tipos de relação nos enunciados como procedimentos que guiarão as análises. Abaixo, então, serão apresentadas considerações sobre a relação de reescrituração; e o Domínio Semântico de Determinação – DSD, no qual são descritas as relações de determinação e o conceito de designação.

3.1.1. A reescrituração

A reescrituração é, segundo Guimarães (2009, p. 53), uma relação na qual, numa enunciação,

uma expressão linguística reporta-se a uma outra por algum procedimento que as relaciona no texto integrado pelos enunciados em que ambas estão. Esse procedimento se caracteriza por fazer interpretar uma forma (reescriturada) como diferente de si (em virtude da reescrituração)

Considera-se uma forma como diferente de si não porque as expressões envolvidas na reescrituração são, necessariamente, diferentes uma da outra, mas porque ainda que uma reescreva a outra, elas já não são a mesma coisa e não possuem, portanto, o mesmo sentido. Uma atribui sentido à outra à medida que a reescritura (GUIMARÃES, 2007) e, além disso, ao assim fazê-lo, coloca em funcionamento também uma operação que se constitui no enunciado e entre os enunciados num texto que é fundamental para o sentido destes, a operação enunciativa de atribuição de sentido, a determinação semântica (GUIMARÃES, 2018), que será detalhada mais à frente. Desse modo, a reescrituração se configura numa relação primordial para o sentido de um texto.

Esse procedimento de reescrituração pode se dar de diferentes modos:

a) Por repetição: ocorre quando uma expressão é repetida, e.g.:

(1) (a) *Jones foi a Willingdon e bebeu tanto no Leão Vermelho que só voltou ao meio-dia de domingo. Os homens ordenharam as vacas de manhã cedo e saíram para caçar lebres, sem tratar da forragem dos animais.* (b) *Ao voltar, Jones caiu dormindo no sofá da sala*¹¹

Nesse enunciado, a palavra *Jones*, da parte (a) do enunciado (1) é repetida na parte (b), ou seja, ela é reescriturada por repetição.

b) Por substituição: esse modo de reescrituração acontece quando uma expressão, ao reescrever, substitui uma expressão usada anteriormente. Essa substituição pode se dar a partir do uso de um substantivo qualquer que substitua um termo ou por um pronome, podendo ser, então, uma substituição por anáfora (GUIMARÃES, 2018). Por exemplo, em:

¹¹ Trecho retirado da obra *A revolução dos bichos* (ORWELL, 2007). Assim também, os trechos que serão utilizados para exemplo de análise neste capítulo de metodologia serão retirados dessa mesma obra.

(2) *Nesse momento, Jones acordou. Num átimo, ele e seus quatro peões estavam no celeiro com os chicotes na mão*

Em (2), o termo *ele* substitui a palavra *Jones*. *Ele*, então, reescritura *Jones* por substituição.

c) Por elipse: é um modo de reescrever um termo sem repeti-lo ou substituí-lo por outro, é um modo de reescrituração pela omissão do termo reescriturado, como no enunciado abaixo:

(3) (a) *Em pouco tempo, os bichos destruíram tudo o que lhes recordava Jones (...)* (b) *Cantaram, então, “Bichos da Inglaterra” do começo ao fim sete vezes, depois deitaram-se e dormiram como nunca.*

Nesse exemplo, a palavra *bichos* é reescriturada em (b), no enunciado (3), sem que ela precise ser repetida. O verbo *Cantaram*, assim também os outros verbos do enunciado – *deitaram-se* e *dormiram* –, reescritura *bichos* ocultando esta palavra, ou seja, por elipse.

d) Por expansão: esse tipo de reescrituração expande algo que foi dito, de modo a desenvolver ou dar exemplos de como o elemento reescriturado se dá. Vê-se abaixo:

(4) (a) *Andaram na ponta dos pés, de um aposento para o outro, falando baixinho e olhando com certa reverência o luxo inacreditável,* (b) *as camas, os colchões de penas, os espelhos, o sofá de crina, o tapete de Bruxelas, a litografia da rainha Vitória sobre a lareira da sala de estar.*

Nesse enunciado, todos os elementos que compõem a parte (b) são uma expansão da expressão *luxo inacreditável*, da parte (a) do enunciado (4). Esses elementos enumeram o que o *luxo inacreditável* representa, significando-o.

e) Por condensação: ocorre quando o elemento que reescritura totaliza ou generaliza o que foi dito numa única expressão, como segue:

(5) **OS SETE MANDAMENTOS**
1. Qualquer coisa que ande sobre duas pernas é inimigo. / 2. O que andar sobre quatro pernas, ou tiver asas, é amigo. / 3. Nenhum animal usará roupa. / 4. Nenhum animal dormirá em cama. / 5. Nenhum animal beberá álcool. / 6. Nenhum animal matará outro animal. / 7. Todos os animais são iguais.
Foi tudo muito bem escrito (...)

O recorte (5) explicita os sete mandamentos dos animais e todos esses mandamentos são totalizados pela expressão *tudo* em *Foi tudo muito bem escrito*. O *tudo*, assim, condensa o que foi dito anteriormente, reescriturando, assim, os elementos por condensação.

Esses modos de operar com a reescrituração produzem relações de sentido entre as expressões reescrituradas que podem fazer com que elas sejam:

a) Uma sinonímia: esse efeito de sentido é encontrado em reescriturações por substituição. É relevante comentar que “a reescrituração por sinonímia acaba por atribuir sentido (predicar)

de um termo sobre o outro, o que mostra o movimento polissêmico da reescrituração em geral e mesmo da sinonímia” (GUIMARÃES, 2018, p. 90).

b) Uma especificação: nesse caso, a reescrituração por substituição não simplesmente substitui um termo por outro, mas a substituição faz uma nítida atribuição de sentido ao termo que é reescriturado.

c) Um desenvolvimento: ocorre quando a reescrituração por expansão desenvolve o sentido da expressão que foi reescriturada, como no exemplo (4) acima. A enumeração nesse exemplo desenvolve o sentido de *luxo inacreditável*.

d) Uma globalização/totalização: esse é um exemplo de efeito de sentido gerado pela reescrituração por condensação. É importante destacar que

O totalizador/globalizador determina as partes totalizadas; esta determinação do globalizador /totalizador sobre as partes totalizadas também se dá no sentido inverso, por *enumeração* (...) o enumerado determina as expressões enumeradoras (GUIMARÃES, 2018, p. 91)

A totalização pode ser vista a partir do último exemplo dado, em (5).

e) Uma definição: esse efeito de sentido é geralmente produzido pela reescrituração por expansão. Ele acontece quando é produzida uma relação de definição entre a reescrituração e o elemento reescriturado.

Como pode-se notar, os modos de reescrituração geram determinadas relações de sentido entre os elementos envolvidos nesse procedimento, mas não necessariamente cada modo de reescrituração vai produzir um sentido específico, “Em outras palavras, o modo de reescrituração não é correlato direto de modos de significar” (GUIMARÃES, 2018, p. 93). Assim, Guimarães (2018, p. 93), ao discorrer sobre esses aspectos, elabora uma tabela que mostra os variados tipos de sentido que podem ser produzidos por cada modo de reescrituração:

Modo da reescrituração	Sentido
Repetição	Sinonímia/hiperonímia
Substituição Elipse	Especificação/definição
Expansão	Desenvolvimento/generalização/enumeração
Condensação	Totalização/generalização

É também importante destacar dois pontos em relação à reescrituração: o primeiro é que ela possui duas características: simetria e transitividade. A primeira diz respeito ao caráter simétrico entre os elementos da reescrituração, isto é, o elemento reescriturado também reescritura e vice-versa. Já a transitividade diz respeito a uma relação entre mais de dois elementos numa reescrituração, na qual “se B reescritura A e C reescritura B, então C reescritura A” (GUIMARÃES, 2018, p. 94). O segundo é que esse tipo de relação é um dos tipos que configuram o que é denominado Domínio Semântico de Determinação que é o próximo procedimento de análise a ser descrito.

3.1.2. Domínio Semântico de Determinação – DSD

A constituição do sentido, como já dito, se dá pelas relações que se formam no interior dos enunciados e nas relações que eles estabelecem no texto ao qual integram. E essas relações existem não somente no texto, mas, em certa medida, ligadas ao real. Isso faz pensar na primeira distinção significativa para compreender o que seja a designação: a diferença entre designação e referência. Ao fazer a afirmação acima, entende-se a relação com o real não como uma relação de uma palavra com uma coisa, mas uma relação simbólica do real, isto é, tomam-se as relações das palavras não enquanto referentes às coisas existentes no mundo, mas enquanto significadas pela linguagem, o que quer dizer que o real é simbolizado, ele é significado na linguagem. Em outras palavras,

a linguagem é o que dá condições para se falar das coisas, falar de algo, falar a alguém. Não porque sua significação seja uma relação referencial, mas porque sua significação constitui as coisas enquanto coisas significadas. A referência não é o fundamento do sentido, é algo que resulta, necessariamente, do sentido. (GUIMARÃES, 2018, p. 171)

Tendo estabelecido esse limite do que pode aproximar a designação da referência, é preciso falar, antes de introduzir o conceito de designação, das relações de determinação. Essa relação, geralmente, acontece, conforme Guimarães (2007) explica em seu trabalho sobre o Domínio Semântico de Determinação, entre termos de uma formação nominal¹², na qual um termo determina o outro pelo enunciado no qual se encontram na enunciação. A relação de determinação “é a relação fundamental para o sentido das expressões linguísticas”

¹² Apesar da expressão “formação nominal” ser usada aqui, Guimarães (2007) opera com o conceito de sintagma nominal.

(GUIMARÃES, 2007, p. 79) e é, então, a partir dela que se dá a designação das expressões na enunciação.

A designação é o sentido de uma expressão, é a significação do real enquanto simbolizado, tomado na e pela linguagem, ou seja,

A designação de uma palavra é uma relação de palavra a palavra, que não é uma classificação das coisas existentes, é uma significação que acaba por identificar coisas, não enquanto existentes, mas enquanto significadas (GUIMARÃES, 2007, p. 95)

Por isso, então, destacar a distinção estabelecida por Guimarães entre referência, designação e ainda, nomeação. A nomeação é definida pelo autor como o procedimento de atribuição de nome a algo. A referência é “a particularização de algo na e pela enunciação” (GUIMARÃES, 2017, p. 12). Já a designação, como já dito, significa algo na enunciação, isto é, simboliza o real por meio de relações linguísticas. É pela designação que se chega ao Domínio Semântico de Determinação. Assim, ao se atingir o sentido de uma palavra, estabelece-se o seu Domínio Semântico de Determinação – DSD (GUIMARÃES, 2007).

O DSD é formado pelas análises das relações existentes entre os termos de um enunciado e desse enunciado com um texto, dito de outro modo,

O Domínio Semântico de Determinação (DSD) considera as relações de atribuição de sentido que podemos encontrar entre as palavras de um texto, ou textos, com aquela que se analisa (GUIMARÃES, 2018, p.157)

E sendo o DSD uma análise de uma palavra, ele pode ser esquematizado de forma a resumir essa análise. Essa esquematização é feita por meio do uso de sinais que mostram como as relações entre as palavras dos enunciados acontecem. Esses sinais são:

- a) \vdash ou \dashv ou \top ou \perp : em que o termo ao lado do traço vertical é o determinado e o termo ao lado do traço horizontal é o determinante. Por exemplo: em $x \vdash y$, lê-se y determina x .
- b) _____: um traço que separa duas partes, uma superior e outra inferior, de um domínio semântico significa estabelecer uma antonímia entre as duas partes.
- c) $|$ ou $-$: são sinais que representam no DSD as relações de reescrituração que produzem sinonímias.

Apesar de os procedimentos linguísticos serem utilizados para análise de expressões linguísticas, isto é, serem utilizados para analisar verbalmente as enunciações, a análise de imagens não é impossibilitada. O acontecimento enunciativo pode ser constituído por uma

imagem vinculada a enunciados, desse modo, ela deve ser levada em conta para a análise. Nesse caso, então, elabora-se uma paráfrase da imagem para viabilizar a análise de seu sentido por meio desses procedimentos. Este trabalho realizará, no próximo capítulo, análise de imagem.

Diante disso, é possível perceber que a designação e, assim, o DSD envolve as relações de determinação e de reescrituração para mostrar o funcionamento de uma palavra num enunciado e num texto, mas é também importante ressaltar que esse procedimento “movimenta os lugares de enunciação envolvidos, segundo uma dinâmica própria ao funcionamento dos enunciados” (GUIMARÃES, 2018, p. 171), estando, assim, o DSD sempre atrelado também à constituição da cena enunciativa, assunto do próximo tópico.

3.2. A cena enunciativa

A cena enunciativa, diferentemente da reescrituração e do DSD, não se configura como procedimento de análise, embora ela seja um dos aspectos a serem analisados. Guimarães (2018, p. 49), então, a caracteriza como uma “categoria metodológico-descritiva”, que é de fundamental importância para a constituição do sentido dos enunciados.

Como já citado anteriormente, há no acontecimento, uma configuração do espaço de enunciação, que é marcado pela desigualdade de acesso à palavra na língua pelos falantes e assim o é também no acontecimento. Nessa construção do político no acontecimento de linguagem, se dá o agenciamento dos falantes em diferentes lugares de enunciação, lugares esses que constituem os diferentes modos de dizer algo. “Dizendo de outra maneira, o agenciamento do falante produz o que podemos chamar uma cena enunciativa caracterizada por esta divisão que afeta o falante quando ele é agenciado a falar.” (GUIMARÃES, 2018, p. 57). A cena enunciativa, portanto, se constitui nos “modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas.” (GUIMARÃES, 2017, p. 31).

Na cena enunciativa, esses modos de dizer se constituem no acontecimento enunciativo por “aquele que fala” e por “aquele para quem se fala”, que são, respectivamente, um “eu” e um “tu” nesse acontecimento. O “eu” na enunciação pode se apresentar por diferentes modos, sendo os diferentes lugares de enunciação. Esses lugares se dividem em Locutor (L), alocutor-x (al-x) e enunciadores (lugares de dizer).

O lugar de Locutor é “o lugar que se representa no próprio dizer como fonte deste dizer. E desta maneira representa o tempo do dizer como contemporâneo deste mesmo L, e assim

representa o dizer como o que está no presente constituído por este L.” (GUIMARÃES, 2017, p. 31-32). Esse Locutor, então, se manifesta na enunciação como origem do dizer, mas ele diz a partir de um lugar social constituído nesse acontecimento, assim

esta representação de origem do dizer, na sua própria representação de unidade e de parâmetro do tempo se divide porque para se estar no lugar de L é necessário estar afetado pelos lugares sociais autorizados a falar, e de que modo, e em que língua (enquanto falantes). Ou seja, para o Locutor se representar como origem do que se enuncia, é preciso que ele não seja ele próprio, mas um lugar social (GUIMARÃES, 2017, p. 32)

É desse modo, então, que surge o lugar de enunciação que é denominado de alocutor-x, isto é, o lugar social daquele que toma o acesso à palavra e, nesse caso, *x* é o lugar social que esse alocutor ocupa. O falante ao ser agenciado em Locutor é agenciado em alocutor-x e isso se dá pela divisão política que constitui o acontecimento e assim, a cena enunciativa (GUIMARÃES, 2018). Dessa maneira

O que se observa, então, é uma divisão que se apresenta como constituída pelo acontecimento que agencia o falante na cena enunciativa: o falante ao ser agenciado se divide em Locutor e alocutor. [...] O alocutor é sempre um alocutor-x, ou seja, um alocutor que é a cada acontecimento especificado por uma caracterização do próprio acontecimento enunciativo (GUIMARÃES, 2018, p. 56)

Há ainda o enunciador. Este é considerado por Guimarães (2017) um lugar de dizer, sem que um lugar social seja especificado para ele. Isso porque

o eu do Locutor é o eu que não sabe que fala em uma cena enunciativa. É assim um eu que desconhece que fala de algum lugar. A tal ponto que se toma como a pessoa, meramente enquanto tal [...] Aqui o lugar de Locutor se representa como *lugar de dizer* simplesmente. (GUIMARÃES, 2017, p. 33)

E o enunciador se constitui no acontecimento de diferentes formas, podendo ser um enunciador

- a) Individual: “É a representação de um lugar como aquele que está acima de todos, como aquele que retira o dizer de sua circunstancialidade. E ao fazer isso representa a linguagem como *independente* da história.” (GUIMARÃES, 2017, p. 34)
- b) Genérico: é um lugar de dizer que se apresenta a partir do que se diz numa comunidade, a partir do que está socialmente instituído como dizer, por exemplo, a partir do que se enuncia em ditos populares

Um outro lugar de dizer, que se apresenta como o apagamento do lugar social, é o do enunciador-genérico. Pensemos aqui em ditos populares como ‘Quem semeia vento colhe tempestade’. Neste caso o enunciador também simula ser a origem do que aqui

se diz. Mas o que aí se diz é dito, não de um lugar individual, independente de qualquer contexto, mas é dito do lugar de um acordo sobre o sentido de repetir o dito popular. (...) O enunciador se mostra como dizendo com todos os outros: se mostra como um indivíduo que escolhe falar tal como outros indivíduos, uma outra forma de se apresentar como *independente* da história. (GUIMARÃES, 2017, p. 34)

c) Coletivo: é o enunciador que fala a partir do lugar de um grupo específico, de um grupo que compartilha concepções em comum.

d) Universal: é

um lugar de dizer que se apresenta como não sendo social, como estando *fora* da história, ou melhor, acima dela. Este lugar representa um lugar de enunciação como sendo o lugar em que se diz sobre o mundo. O enunciador-universal é um lugar que significa o Locutor como submetido ao regime do verdadeiro e do falso. (GUIMARÃES, 2017, p. 34-35)

Dessa forma, existem vários modos pelos quais aquele que enuncia, o eu da enunciação, pode se constituir, no entanto, há uma diferença que separa essas figuras da enunciação. O Locutor e o alocutor-x mobilizam um correlato ao seu dizer que é aquele para quem se diz, o tu. Essa relação estabelecida entre aquele que diz e aquele para quem se diz é denominada alocação. No caso do Locutor, a alocação se apresenta entre ele e o seu correlato, o Locutário (LT). Já o correlato do alocutor-x é o alocutário-x (at-x), em que *x* é o lugar social daquele a quem se diz (GUIMARÃES, 2018). No que se refere ao enunciador, ele não possui correlato, já que “O enunciador não projeta um tu, é um modo de o eu se apresentar na sua relação com o que se diz (o que se diz por quem se diz)” (GUIMARÃES, 2018, p. 62).

Os lugares de enunciação possuem uma dinâmica de se relacionar no acontecimento enunciativo que movimenta o político, característico da cena enunciativa, como já dito. Essa dinâmica constrói diferentes modos de relação entre os lugares sociais de dizer e os lugares de dizer somente, isto é, entre alocutores-x e enunciadores, mas de modo que todas essas figuras da enunciação se constituem ao mesmo tempo no acontecimento e produzem efeitos de sentido diferentes. Esses sentidos se dão por dois modos pelos quais os lugares de enunciação podem sinalizar os dizeres da cena enunciativa, esses dois modos são a apresentação e a alusão. A apresentação

consiste em um lugar de enunciação mostrar-se como quem faz conhecer um dizer de outro lugar, coexistente ao seu próprio dizer [...] o alocutor pode apresentar o dizer de um enunciador e assim produzir uma sustentação específica para o que se diz (GUIMARÃES, 2018, p. 68-69)

Assim, um lugar de enunciação apresenta, ao mesmo tempo em seu dizer, um dizer de um outro lugar, o que guiará para um efeito de sentido específico no acontecimento. Já a alusão, de modo

diferente, “é uma relação de um lugar de enunciação que evoca um outro lugar de enunciação e o que se diz a partir desse lugar” (GUIMARÃES, 2018, p. 69).

Pela constituição de todas essas figuras da enunciação, Guimarães (2018, p. 58) afirma que “a enunciação é politópica, a cena enunciativa se configura por uma divisão de lugares de enunciação”. E mostrar a cena enunciativa como esse agenciamento político do acontecimento, como os diferentes modos de se enunciar é dizer que ela significa o que é rememorado pela história no acontecimento, assim

Esta configuração das cenas nos espaços de enunciação trazem para a reflexão, tal como a relação línguas e falantes do espaço de enunciação, a exterioridade da língua, sua historicidade: de um lado, a relação de um eu com um tu, para quem ele diz, e, de outro, a relação de um eu com o que se diz. Estas relações são o fundamento da enunciação e assim do sentido. (GUIMARÃES, 2018, p. 62)

O próximo capítulo mostrará, por meio das análises, como os sentidos se constituem nessas relações entre os lugares de enunciação, entre termos que constituem o DSD e a historicidade da enunciação.

4. CAPÍTULO 4 – Analisando o livro didático Projeto Araribá História 7º ano

O livro didático Projeto Araribá História – 7º ano é subdividido em nove unidades, cada uma delas voltada para um conteúdo principal e composta por três a cinco temas, e por seções que tomam como base imagens, livros, páginas da internet, filmes para desenvolver alguma atividade. Essas seções são divididas em *De olho na imagem*; *Sugestão de trabalho* (na qual pode ser sugerida também uma leitura ou um filme); *Atividades*; *Em foco*; e *Compreender um texto*. Essas nove unidades são:

- Unidade 1: A formação da Europa feudal
- Unidade 2: Origens e expansão do islã
- Unidade 3: Reinos e povos da África
- Unidade 4: A Baixa Idade Média
- Unidade 5: Renascimento e reformas religiosas
- Unidade 6: Os povos pré-colombianos
- Unidade 7: As grandes navegações e os portugueses na América
- Unidade 8: O Nordeste colonial
- Unidade 9: Espanhóis e ingleses na América

Neste capítulo serão apresentadas análises de enunciados recortados das unidades 7 e 8, que tratam do período da colonização, perpassando desde a chegada dos portugueses até os aspectos que marcaram o Brasil no período colonial. Essas unidades são divididas em quatro temas cada, sendo eles:

Unidade 7	Unidade 8
Tema 1: O Estado absolutista e o mercantilismo	Tema 1: A economia açucareira
Tema 2: Portugal e Espanha nas grandes navegações	Tema 2: Escravidão, resistência e trocas culturais
Tema 3: Primeiros contatos entre indígenas e portugueses	Tema 3: Os holandeses no Nordeste
Tema 4: A colonização portuguesa na América	Tema 4: Nem só de açúcar vivia a colônia

Nas análises dos enunciados dessas unidades, realizou-se o estudo das expressões *conquistador* e *indígena*, identificando as relações de determinação que compõem o DSD de cada uma delas e mostrando a mobilização dos memoráveis e dos lugares de enunciação dos enunciados recortados. Para isso, então, dividiu-se a análise de cada termo em dois tópicos, sendo o primeiro dedicado à descrição do DSD e o segundo, para a descrição da cena enunciativa e dos memoráveis presentes nos enunciados.

4.1. A América dos *conquistadores*

O primeiro recorte foi retirado de um texto exposto num quadro intitulado “Índio ou indígena?”, do Tema 3 da Unidade 8, “Primeiros contatos entre indígenas e portugueses”. Esse quadro realiza uma problematização do termo “índio”, mostrando a sua ressignificação em relação ao seu uso quando feito pelos colonizadores e também a visão do escritor indígena Daniel Munduruku¹³, que defende o termo “indígena” como mais adequado para se remeter aos povos nativos do território brasileiro. Toma-se, então, o enunciado abaixo para análise:

(1) *O termo “índio” originalmente expressava uma visão preconceituosa por parte do conquistador. Ao longo do tempo, porém, ele foi sendo ressignificado (p. 171)*

O trecho afirma ser a expressão *índio* uma forma preconceituosa de se referir ao nativo habitante do território que veio a se tornar o Brasil. Além disso, para mostrar o caráter preconceituoso dessa nomenclatura em determinado período histórico, ela se utiliza do substantivo *conquistador* para se referir àquele que nomeou esses habitantes da terra brasileira de “índio”. Em alguns enunciados do livro didático, também o verbo *conquistar* é utilizado para se referir às buscas de terras pelos portugueses, por exemplo no título de um dos tópicos do Tema 2, da Unidade 7, “Portugal *conquista* os mares” e nos enunciados que seguem:

(1a) *Portugal partiu para a conquista de Ceuta, cidade do norte da África (p. 164)*

(1b) *Após conquistar Ceuta, os portugueses continuaram a contornar o litoral africano (p. 164)*

¹³ Autor de 52 livros infanto-juvenis, é graduado em Filosofia e tem licenciatura em História e Psicologia, doutor em Educação pela USP e pós-doutor em Linguística pela UFSCar. Fonte: Blog do Daniel Munduruku. Acesso: danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html

Nesses enunciados, a expressão “conquistar” estabelece uma relação de predicação com o substantivo *portugueses*. Essa relação de predicação do enunciado (1b) e a relação que o termo “Portugal” estabelece com “conquista de Ceuta” pode ser retomada no enunciado (1) para significar o substantivo *conquistador*. Desse modo, esse nome determina a expressão “português” e o seu DSD é:

DSD 1 conquistador português

Esses três enunciados têm como espaço de enunciação o Brasil colonial. Isso porque em todos eles as expressões *conquistar* e *conquistador* estavam ligadas à expansão territorial e consequente exploração das terras e colonização dos povos nativos que ali habitavam. Esse espaço de enunciação marca uma relação desigual entre os povos nativos e os portugueses, na qual estes são sobrepostos, não somente pelas suas língua e cultura que são impostas, tornando-se mais fortes que as nativas, aos povos colonizados, mas também por uma possível legitimidade (que será analisada pelos próximos recortes) dada ao discurso de sobreposição do português ao indígena, viabilizada pelo uso da expressão “conquistador”, no enunciado (1).

A expressão “conquistador” é novamente utilizada na seção do Tema 4 “A colonização portuguesa na América”, no tópico “Interação entre indígenas e portugueses”. É preciso atentar-se para o título do Tema 4, “A colonização portuguesa na América”. Este título sinaliza que os conteúdos apresentados não somente nessa parte da unidade, mas em várias outras, constituem o processo de tomada pelos portugueses das terras habitadas pelos indígenas, processo este ao qual o livro chama de colonização. Saber que é sobre a colonização que se fala nos enunciados do livro, é saber que o termo *conquistador* não indica aí somente o português, mas o português colonizador. A expressão *conquistador*, utilizada pelo livro e tomada aqui para análise, portanto, se refere ao colonizador. O próximo enunciado tomado para análise faz parte do Tema 4 e indica no texto os conflitos existentes entre os povos indígenas e os colonizadores:

(2) *Porém, as tensões tornaram-se inevitáveis quando os portugueses começaram a escravizar os nativos, obrigando-os a abandonar suas aldeias e a trabalhar nas lavouras. A guerra dos conquistadores contra os nativos, conhecida como guerra justa, tornou-se uma prática frequente. No século XVII, muitas populações nativas já tinham sido dizimadas. (p. 178)*

Nesse enunciado, o termo *conquistadores* é uma reescrituração por substituição da palavra *portugueses*, produzindo, então, um efeito de sinonímia com este termo. E, assim, *conquistadores* novamente é o termo que determina *portugueses*, como no enunciado (1). Ele, no entanto, não aparece sozinho somente reescrevendo *portugueses*, mas com outros termos que compõem uma formação nominal (FN) – *guerra dos conquistadores contra os nativos*. Nessa formação nominal, *conquistadores contra os nativos* estabelece uma relação de determinação com a expressão *guerra*, na qual *conquistadores contra os nativos* determina *guerra*. Essa FN é ainda reescriturada por substituição por outra FN, *guerra justa*. Esta produz uma sinonímia de *guerra dos conquistadores contra os nativos*. E em *guerra justa*, há também, novamente, uma relação de determinação, em que *justa* determina *guerra*.

A expressão *guerra justa* foi cunhada pelos próprios portugueses para designar conflitos entre portugueses e povos indígenas, conforme é explicado no manual do professor. Este ainda completa que o termo é utilizado para

toda guerra empreendida contra povos indígenas considerados inimigos. Essas guerras foram utilizadas para legitimar a escravidão, tornando legalmente cativos os indígenas capturados nos conflitos (APOLINÁRIO, 2014, p. 178 – manual do professor).

Justa, portanto, significa não só uma adequação, sensatez nos atos portugueses, mas uma conformidade ao direito, visto que havia legitimidade oficial, pela coroa portuguesa, para o aprisionamento dos indígenas após os conflitos.

Há ainda em (2) relações que mobilizam o sentido do enunciado no que concerne ao motivo das “guerras dos conquistadores contra os nativos”. Os termos *tensões* e *inevitáveis*, quando analisados independentemente não passam de um substantivo e um adjetivo, no entanto, há entre eles uma predicação constituída pelo termo *tornaram-se*, em *as tensões tornaram-se inevitáveis*. Essa predicação constrói entre os termos uma relação em que *inevitáveis* caracteriza *tensões* e eles, a partir dessa relação, podem constituir uma FN: *tensões inevitáveis*. Essa FN é construída por meio de uma relação de determinação, em que *inevitáveis* determina *tensões*. Existe no enunciado também uma relação que une *as tensões tornaram-se inevitáveis* a *os portugueses começaram a escravizar os nativos*, por meio do uso do conectivo *quando*. Essa relação possibilitada por esta expressão se mostra relevante, pois a partir dela, é possível afirmar que a justificativa para que as tensões tenham se tornado inevitáveis pode estar constituída nesse trecho do enunciado. Ou seja, a FN *tensões inevitáveis* ganha pertinência enunciativa à medida que algum acontecimento se mostra como estopim para deflagração de um conflito. O *quando*, dessa maneira, estabelece uma relação entre as expressões nesse trecho que permite dizer que

o início da escravização dos nativos foi o que deflagrou as tensões entre indígenas e portugueses. Essa expressão se torna, então, relevante no enunciado porque ela aponta o motivo apresentado pelo livro didático para as relações conflituosas entre indígenas e portugueses, ou seja, ela indica a dificuldade de escravização indígena como justificativa para guerra.

A análise constituída a partir do recorte (2), na qual entre outros termos, descreve as relações que significam o adjetivo *inevitáveis*, ancora o seu uso também na presença de dois outros adjetivos no mesmo tópico da página 178 (“Interação entre indígenas e portugueses”), sendo eles *pacíficas*, usado para descrever as relações indígena-português antes da escravização indígena, e *ocasionais*, para caracterizar os conflitos gerados entre portugueses e indígenas por conta de alianças de indígenas com franceses:

(2a) *No início da colonização portuguesa na América, as relações entre portugueses e indígenas foram pacíficas, mesmo com a exploração do pau-brasil. Os conflitos ocasionais com os indígenas estavam relacionados às alianças que estes estabeleciam nas guerras entre portugueses e franceses. (p. 178)*

O recorte (2a) situa-se na mesma página que o recorte (2) foi retirado e aparece antes deste recorte no texto em que ambos funcionam. Isso quer dizer, então, que aparecem na enunciação, dois momentos relativos à relação indígenas-português: um marcado pela pacificidade nas relações entre colonizador e colonizado, e outro pelos conflitos que levaram à *guerra dos conquistadores contra os nativos*, como pontuado no recorte (2).

Destacar essa diferença de momentos da colonização dá um suporte ainda maior para o uso do adjetivo *inevitáveis* do enunciado anteriormente analisado. A pertinência da FN *tensões inevitáveis* significa essa atualização de um passado de pacificidade que se rompe, dando lugar agora à guerra entre colonizadores e indígenas, sendo o termo *inevitáveis*, portanto, não uma expressão que qualifica *tensões* simplesmente, mas a significação de uma inconformidade com algo, o que justifica o início de uma guerra. Ainda, associado a isso, são estabelecidas relações ao longo dos enunciados que permitem a construção de formações nominais significantes para a análise. A FN *conflitos ocasionais*, na qual *ocasionais* determina *conflitos*; e do trecho *relações entre portugueses e indígenas foram pacíficas*, em que se tem uma predicação que permite uma relação entre os termos *relações* e *pacíficas*. Esses dois termos, assim como no enunciado (2), podem constituir uma FN – *relações pacíficas* – em que o segundo termo determina o primeiro.

Aliando-se isso às diferenças pontuadas sobre a relação indígena-português, é possível afirmar que nestes enunciados, ainda no espaço enunciativo do Brasil colonial, a desigualdade

entre os povos e a legitimidade da dominação portuguesa são novamente evidenciadas. Isso porque de um lado, têm-se indígenas caracterizados por uma pacificidade e que ainda depois de relações tornarem-se conflituosas, são marcados pela inferioridade de força que os fez serem dizimados [recorte (2)], e de outro, têm-se os colonizadores portugueses que também são parte responsável dessa relação pacífica, ainda que estivessem no comando da dominação colonizadora, e que “não tiveram escolha”, senão usar da força para tentar a escravização indígena, como afirmado no trecho *as tensões tornaram-se inevitáveis quando os portugueses começaram a escravizar os nativos*.

Assim, esses enunciados analisados mostraram que o colonizador europeu português foi significado nos recortes a partir da expressão *conquistador*, que sugere, então, uma posse do território brasileiro por meio de conquista. A colonização, nesse caso, não é mostrada como colonização de povoamento, mas em forma de conquista. E se há uma conquista, não existe, portanto, uma relação de igualdade entre um povo e outro, mas uma relação de dominância, já que uma conquista presume um conquistado, nesse caso, o indígena. Desse modo, por meio do uso do termo *conquistador*, o indígena já passa a constituir o seu sentido, sendo aí o conquistado, o que é silenciosamente representado sob a dominação do conquistador.

Torna-se, assim, interessante analisar a modificação dos termos que designam o europeu, quando este não é português para melhor entender o sentido de “conquista” e, portanto, de *conquistador* utilizado pelo livro didático. Toma-se, então, o seguinte trecho para análise:

(3) *Em um primeiro momento, o ataque foi bem-sucedido. Porém, a resistência organizada após a invasão impediu que os holandeses consolidassem seu domínio, obrigando os invasores a abandonar a cidade no ano seguinte. (p. 196)*

Esse enunciado é situado no Tema 3 do livro, “Os holandeses no Nordeste”, na Unidade 8 “O Nordeste colonial”. Esse tema se inicia com um texto que descreve a parceria entre Portugal e Holanda e o seu abalo decorrente da ocupação do trono português por Filipe II, rei espanhol. Holandeses e belgas, no entanto, estavam insatisfeitos com o reino de Filipe II e lutavam por independência da Espanha. Essa situação se agrava quando esse rei proíbe o comércio da Holanda com a colônia portuguesa e a solução, portanto, era tomar posse de regiões na colônia portuguesa (APOLINÁRIO, 2014, p. 196). É assim, então, que o capítulo começa a desenvolver a descrição sobre a tentativa dos holandeses de tomar a Bahia, em 1624. No enunciado em estudo, essa tentativa de ocupação das terras da colônia é representada pela expressão *invasão*. É assim que o termo *invasores*, então, é uma reescrituração por substituição de *holandeses*.

O termo *invasores* é novamente usado para se referir a outros europeus:

(3a) *Invasores europeus*

Outros europeus também invadiram terras da América portuguesa. Ingleses tentaram se apoderar da Bahia em 1587 (p. 198)

No título que abre o texto em (3a), tem-se uma FN, *invasores europeus*, na qual *invasores* determina *europeus*. Essa determinação é fortalecida ainda pela relação de predicação presente na sequência *Outros europeus também invadiram terras*. É preciso atentar-se aí ao uso da expressão *Outros*. Ela indica que os invasores que tentavam tomar as terras brasileiras agora já não eram holandeses, como no recorte (3) e isso leva, então, o termo *europeus* a designar outros povos que não os holandeses nem tampouco portugueses. Mais à frente, no enunciado, assim, o termo *europeus* é reescriturado por substituição por *Ingleses*, produzindo uma sinonímia entre os termos. A expressão *europeus* é ainda reescriturada novamente por substituição no decorrer do texto, destacado abaixo em (3b):

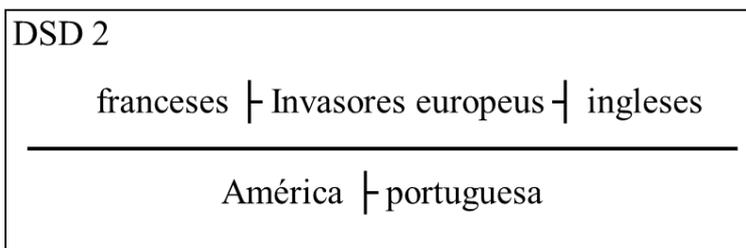
(3b) *Os franceses chegaram a dominar áreas do litoral do Rio de Janeiro (1555), Paraíba (1581) e Maranhão (1612). Apenas no século XVIII os portugueses ficaram livres dos ataques franceses. (p. 198)*

Nesse enunciado, *franceses* é uma reescrituração de *europeus*.

Pode-se dizer que, se na formação nominal *Invasores europeus* existe uma relação de determinação entre *europeus* e *Invasores*, e o termo *europeus*, nesse caso, é reescriturado pelas expressões *ingleses* e *franceses*, essa FN, então, determina *ingleses* e *franceses* nessa enunciação.

A importância, portanto, de destacar os enunciados que utilizam a expressão *invasores* para designar europeus não-portugueses é mostrar que esses novos europeus que adentram o território brasileiro são designados de forma diferente dos europeus portugueses que aqui chegaram em 1500, estes são designados pela expressão *conquistadores* com frequência na enunciação. Ainda que o termo *invasores* seja utilizado para designar aqueles que chegaram ao Brasil após o domínio português que já havia instituído a colônia, é possível refletir, com esse último enunciado, que existe uma legitimidade na conquista portuguesa, afinal, quando os portugueses chegaram à denominada Ilha de Vera Cruz, os povos indígenas já ali habitavam, no entanto, a chegada deles não é significada na perspectiva de invasão, mas na perspectiva de conquista, o que se leva a pensar a chegada dos portugueses ao Brasil como descoberta e,

portanto, fortalece ainda mais a presença do indígena aí como conquistado e subjugado. Essa legitimidade da dominação portuguesa está ainda presente no uso da FN *América portuguesa*, em que o adjetivo *portuguesa* determina a palavra *América*. Essa expressão é o que evidencia a pertinência enunciativa do uso da FN *invasores europeus*, que significa uma América sob o domínio português. O DSD que representa o início do processo de colonização e a fase de chegada dos portugueses, retratado mais acima, já mostra o português como conquistador e guia para a legitimidade da ocupação portuguesa nas terras brasileiras. Com o uso da FN *América portuguesa*, essa legitimidade é consolidada e têm-se agora um DSD que traça um Brasil já de posse portuguesa, e que não deve ter mais o domínio de nenhum outro povo, isto é, um DSD no qual *invasores europeus* é antonímia de *América portuguesa*:



É válido apresentar mais um enunciado, a seguir, com o uso da palavra “conquista”, mesma expressão utilizada para designar o domínio português, mas agora, no contexto de posse de terras da colônia brasileira pelos holandeses:

(4) *Depois da conquista de Pernambuco, novos ataques possibilitaram aos holandeses estender seus domínios de Alagoas até o Rio Grande do Norte. (p. 197)*

Apesar do uso da expressão *conquista* para designar o domínio holandês sobre Pernambuco, esse povo não foi designado pela expressão *conquistadores*, mas *invasores* quando chegaram ao Brasil. Isso mostra que o sentido de *conquista* aqui não é o mesmo que o dessa palavra, quando usada para falar da chegada dos portugueses ao Brasil. Nesse enunciado, *conquista* tem o seu sentido constituído pelas suas relações com as expressões *novos ataques* e *domínios*. O adjetivo *novos*, nesse caso, sugere que o ataque faz parte da conquista, permitindo, por isso, uma interpretação de conquista como o alcance de terra por meio do ataque às terras da colônia. Quanto ao uso da palavra “conquista” em referência à chegada dos portugueses, pouco ou nada se fala de ataque aos indígenas. Logo, esse é mais um exemplo que representa a possível legitimidade dada aos portugueses na tomada das terras brasileiras e na colonização.

Em relação à colonização portuguesa no Brasil, viu-se pelas análises deste tópico que europeus tiveram designações diferentes no que se refere ao domínio de terras, sendo *conquistadores* os portugueses, e *invasores*, os holandeses, os franceses e os ingleses, que tentaram tomar terras da colônia portuguesa. É a partir dessa diferença e também pelas considerações desenvolvidas no decorrer das análises que o sentido de *conquistador* vai se constituindo e, assim, já se pode afirmar que a sua designação é daquele que não somente coloniza por povoamento, mas toma terras, escraviza e estabelece a guerra. Isto é, o *conquistador* é aquele que domina e subjuga um povo, o povo indígena. O termo em estudo, então, não remete aí somente a uma conquista no sentido de domínio de terra, mas a uma conquista marcada pelo merecimento que é evidenciado também na diferença de significação do europeu (como conquistador, quando português, e como invasor, no caso de outros países), e é isso que dá o caráter de legitimidade, nos trechos analisados, à colonização portuguesa e à dominação dos indígenas – que será analisada mais à frente –. Assim, para mostrar como essa concepção de colonizador se sustenta nas relações entre os termos e os enunciados no texto, o próximo tópico discutirá os lugares enunciativos, os modos de dizer que se constituem nos recortes analisados, bem como os memoráveis que são mobilizados por essas vozes para construir o sentido de *conquistador*.

4.1.1. A constituição da cena enunciativa e os memoráveis presentes nos enunciados

Num espaço de enunciação do Brasil colonial, os enunciados analisados do subtópico anterior fazem funcionar alguns lugares de enunciação que mostram que a enunciação do livro didático de História não se resume à apresentação dos fatos que compõem a história do Brasil, trazendo, assim, figuras enunciativas específicas que mostram diferentes posições frente à colonização portuguesa no território brasileiro. Além disso, são mobilizados também memoráveis que sustentam essa perspectiva e mostram como esses lugares se constituem.

Nos enunciados de uma maneira geral, alguns lugares de enunciação se mostram mais frequentes: o de Locutor, representando o autor do livro didático; o lugar de dizer de enunciador-universal, constituído a partir da apresentação de fatos relativos à colonização; e o lugar de alocutor-historiador, que se apresenta como representação da posição social assumida pelo Locutor na enunciação, a partir de uma linguagem objetiva, na descrição dos fatos como históricos e imparciais. No entanto, percebe-se que em algumas passagens dos enunciados,

outras figuras de enunciação emergem e isso pode ser visto, por exemplo, no enunciado (2) do tópico acima, a partir do uso da expressão *inevitáveis*:

(2) *Porém, as tensões tornaram-se inevitáveis quando os portugueses começaram a escravizar os nativos, obrigando-os a abandonar suas aldeias e a trabalhar nas lavouras. A guerra dos conquistadores contra os nativos, conhecida como guerra justa, tornou-se uma prática frequente. No século XVII, muitas populações nativas já tinham sido dizimadas. (p. 178)*

O uso desse adjetivo ao se referir às tensões que se iniciaram entre os portugueses e os indígenas, quando da escravização destes, faz se constituir no enunciado um enunciador-individual, que, de forma independente da história, traz para o enunciado sobre as guerras entre esses povos um posicionamento, seja ele de que lado esteja, já que o termo guia para uma justificativa da guerra. Além disso, há no enunciado um movimento de lugares enunciativos, no qual um alocutor-historiador alude um enunciador individual. Isso se dá no trecho *conhecida como guerra justa*, em relação às guerras entre portugueses e indígenas. A expressão *guerra justa* tem sua origem em Santo Agostinho (RIBEIRO; REIS, 2013) e foi utilizada também no século XVI na obra de Juan Ginés de Sepúlveda, que justificava a escravidão dos indígenas e a guerra contra eles, tomando como base as ideias desenvolvidas por Aristóteles, na *Política*, de que os bárbaros são naturalmente escravos e guerra contra escravos deve ser feita de modo a subjugá-los. Isso foi tomado como justificativa para a escravização dos indígenas e guerra contra eles, já que estes eram considerados bárbaros, na visão de Sepúlveda (e muitos outros de sua época) e, portanto, naturalmente escravos¹⁴. A expressão bárbaros indica uma visão dos indígenas como selvagens. Assim, *guerra justa* é uma expressão que fala da perspectiva do colonizador e portanto, ao mencionar, de forma meramente informativa, uma nomenclatura utilizada pelos próprios colonizadores para designar esses conflitos e que têm sua base na ideia de que os indígenas eram bárbaros, selvagens, é ecoada aí a voz do colonizador europeu, independentemente da história, ou melhor, sob uma versão dela, a versão eurocêntrica. Esse trecho, portanto, marca um posicionamento no lugar de dizer que faz mostrar a perspectiva do colonizador para a história do Brasil. Esse trecho deixa ainda evidente na obra que, nesse espaço de enunciação do Brasil colonial, há uma desigualdade entre os modos de dizer, que acabam por dar voz ao português colonizador, que tem a sua perspectiva da história colocada em

¹⁴ GUTIÉRREZ, Jorge Luis. **A controvérsia de Valladolid (1550): Aristóteles, os índios e a guerra justa.** Revista USP, n 101, 2014.

evidência na obra. O memorável mobilizado por esse enunciado, assim, é o da dominação e supremacia portuguesa.

Ainda em relação a esse enunciado, é importante ressaltar que o trecho *as tensões tornaram-se inevitáveis quando os portugueses começaram a escravizar os nativos* implicaria numa explicação de como essas tensões se iniciaram, já que a enunciação sugere uma represália, por parte dos indígenas, que não é citada, afinal, as relações entre eles e os portugueses são descritas no enunciado (2a) como pacíficas:

(2a) No início da colonização portuguesa na América, as relações entre portugueses e indígenas foram pacíficas, mesmo com a exploração do pau-brasil. Os conflitos ocasionais com os indígenas estavam relacionados às alianças que estes estabeleciam nas guerras entre portugueses e franceses. (p. 178)

Isso sugere que as atividades que os indígenas desempenhavam eram consensuais e que não havia problemas que atrapalhassem a relação colonizador-colonizado. Como (2) afirma que as guerras se iniciaram a partir da escravização indígena, pode-se sugerir que houve resistência na escravização e, em decorrência dela, a guerra foi deflagrada. Há aí, então, um memorável da resistência indígena, mas esta não é citada nesta parte, nem tampouco em outras, sendo silenciada em toda a obra.

Nesse enunciado (2a) acima, as relações entre indígenas e portugueses são caracterizadas pelo termo *pacíficas* e é utilizada a expressão *conflitos ocasionais* para descrever as desavenças entre esses povos, decorrentes das alianças de indígenas com franceses. No entanto, ao retratar esse lado da colonização, a obra não faz menção aos possíveis motivos pelos quais essas relações, ainda que de exploração do colonizador sobre o colonizado, não geravam tantos embates entre esses grupos; e também possíveis interesses de indígenas do Brasil, colonizados por portugueses, não são citados na enunciação como o são em relação a outras comunidades indígenas dos conteúdos de colonização de outras regiões da América contidos no livro. Além disso, o livro também não explicita o porquê das supostas alianças de indígenas a franceses. Enfim, são silenciamentos feitos pelo livro que colocam o indígena numa posição passiva frente ao processo civilizatório. Nesse caso, mobiliza-se no enunciado (2a) o memorável da submissão indígena, à medida que o enunciado é configurado sob a explicitação da pacificidade não somente da relação indígena-português, mas também do indígena, que é a figura que, nesse processo, é explorada e ainda assim, é representada no livro pela pacificidade.

Nesse contexto, constitui-se nesse enunciado um enunciador-genérico, que conforme o que popularmente circula no social sobre o indígena do território brasileiro, coloca o indígena

na condição de submisso, que não se opunha à exploração e assim pode acabar retratando-o como acomodado ou mesmo, preguiçoso¹⁵, estereótipos que ainda atualmente são relacionados ao povo indígena. Essa perspectiva que pode ser interpretada a partir dos enunciados analisados pode comprometer a compreensão do processo de colonização bem como as concepções sobre o indígena que o Locutário desenvolverá, comprometendo também, portanto, o posicionamento assumido pelo alocutário-estudante que se constitui pelo direcionamento do dizer da enunciação do livro didático.

É também relevante analisar os enunciados (3a) e (3b), que trazem uma diferença na enunciação sobre a colonização:

(3a) *Invasores europeus*
Outros europeus também invadiram terras da América portuguesa. Ingleses tentaram se apoderar da Bahia em 1587 (p. 198)

(3b) *Os franceses chegaram a dominar áreas do litoral do Rio de Janeiro (1555), Paraíba (1581) e Maranhão (1612). Apenas no século XVIII os portugueses ficaram livres dos ataques franceses. (p. 198)*

Neles, passa a existir uma nova forma de designar europeus que chegaram ao Brasil na tentativa de dominar terras, agora já não era mais utilizada a expressão *conquistadores*, mas *invasores*. Isso, conforme já mostrado no tópico acima, pode representar mais do que mero uso de nomes para designar europeus. O termo *invadir*, que passa a ser usado para falar da vinda de europeus para o Brasil na tentativa de dominação, mostra, como já falado, um Brasil de posse portuguesa. No entanto, ao tratar essas tentativas de dominação dessa maneira em detrimento do uso das expressões *conquistar/conquistadores* com certa frequência para se referir à dominação portuguesa no território brasileiro, instaura-se na enunciação uma perspectiva de encarar a colonização portuguesa sob a ótica do colonizador, na medida em que a este é dada a legitimidade da dominação. Então, nos enunciados (3a) e (3b) constituem-se enunciadores individuais que indicam um posicionamento específico sobre a colonização e, a partir disso, um memorável da legitimidade da dominação portuguesa passa a funcionar nos trechos.

Essa mudança de designação para o europeu e a designação de português como *conquistador* mobiliza também um memorável do descobrimento, na medida em que enunciar

¹⁵ Patatas (2014), ao desenvolver uma pesquisa na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (campus Cuiabá), analisou conteúdos estereotípicos dos estudantes universitários acerca do povo indígena. Os resultados sobre o que os estudantes achavam sobre o que os brasileiros pensavam dos indígenas apontaram que 63,1% marcaram que os brasileiros consideram o indígena preguiçoso e 53,6% acreditavam que os brasileiros consideram o indígena acomodado.

a dominação portuguesa como conquista (ainda que esse termo tenha também uma conotação de dominação de terras) e não como invasão denota uma ocupação de um espaço ainda não habitado. Desse modo, a legitimidade da dominação portuguesa se constitui nos enunciados analisados principalmente quando se pensa nesse contraste que os termos *conquistar* e *invadir* constroem, e também pelo pouco aprofundamento na figura indígena quando retratada nas passagens sobre a relação português-indígena, o que torna o colonizador protagonista do processo de colonização e assim acaba por sinalizar o desprestígio sob o qual os povos indígenas ainda são circunscritos nos manuais didáticos que narram a história do Brasil.

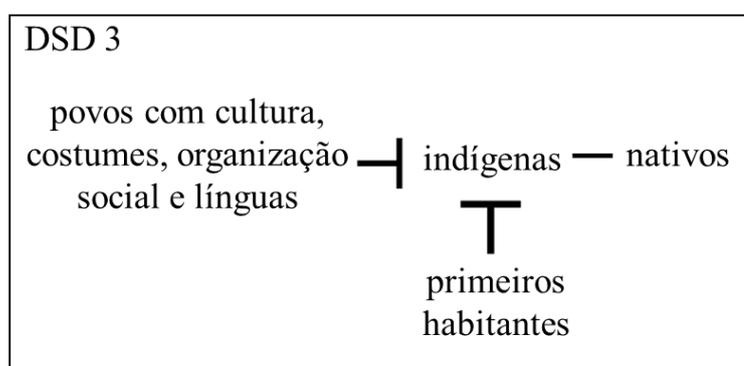
4.2.1. Os sentidos de *indígena* na colonização portuguesa

O primeiro enunciado com a expressão *indígena* que será analisado se dá na Unidade 7 (“As grandes navegações e os portugueses na América”), no capítulo 3, “Primeiros contatos entre indígenas e portugueses”. Essa expressão foi utilizada no seguinte trecho:

- (5) (a) *Os portugueses não foram os primeiros habitantes das terras que viriam a ser chamadas de Brasil. Quando aqui chegaram, encontraram povos com cultura, costumes, organização social e línguas totalmente diferentes do que conheciam na Europa, na África e no Oriente. Calcula-se que, em 1500, entre 3 e 5 milhões de nativos habitassem o território brasileiro, distribuídos em mais de mil povos que falavam aproximadamente 1.300 línguas.*
- (b) *Cada um desses grupos possuía seus rituais, crenças, mitos, línguas, formas de trabalho e organização social. Segundo a classificação feita por estudiosos, as línguas mais faladas pelos indígenas do Brasil podem ser agrupadas em quatro troncos linguísticos: Tupi, Macro-jê, Aruaque e Caraíba. (p. 170)*

Nesse recorte, para se chegar ao termo *indígenas*, várias reescrituras são feitas. A primeira expressão a ser destacada aqui é *primeiros habitantes*. Essa expressão é a primeira desse enunciado a ser utilizada para se referir aos povos que estavam no Brasil quando os portugueses desembarcaram. Essa expressão é reescriturada pela expressão *povos com cultura, costumes, organização social e línguas*. Essa formação nominal é constituída por uma enumeração, gerada pelo segmento *cultura, costumes, organização social e línguas*, que adquire pertinência nesse enunciado ao significar a complexidade social que configurava o grupo dos primeiros habitantes das terras nas quais os portugueses chegaram. E essa FN é reescriturada ainda em (5a) pela expressão *nativos*. A expressão *povos* é ainda reescriturada pela palavra *grupos*, no início de (5b). Esse termo é utilizado na passagem *Cada um desses grupos possuía seus rituais, crenças,*

mitos, línguas, formas de trabalho e organização social, na qual, novamente, se constitui uma enumeração – *rituais, crenças, mitos, línguas, formas de trabalho e organização social* – que se mostra pertinente ao sustentar novamente a ideia de complexidade cultural e organização social dos habitantes das terras brasileiras. Por último, o termo *indígenas* é utilizado para se referir a esses termos que vêm sendo reescriturados e que originam relações de determinação que significam os habitantes do Brasil antes da chegada dos portugueses. Tem-se, então, que esse termo é também uma reescrituração de *grupos* e, assim, por transitividade uma reescrituração também de *nativos* e *povos*, e essas reescriturações estabelecem, portanto, relações de determinação entre os termos em questão. Assim, tem-se o seguinte DSD:



Nesse DSD, observa-se que uma das relações de determinação produz sinonímia entre os termos *indígenas* e *nativos*. Isso porque esta expressão é utilizada diversas vezes no livro, substituindo a palavra *indígena*.

A expressão *nativos* é mais uma vez utilizada como uma reescrituração de *indígenas* no recorte abaixo:

- (6) (a) *Os conflitos ocasionais com os indígenas estavam relacionados às alianças que estes estabeleciam nas guerras entre portugueses e franceses.*
 (b) *A partir dessa convivência, os europeus aprenderam com os nativos a se orientar nas matas [...] Além disso, o milho, a mandioca e outros produtos da dieta indígena foram incorporados à alimentação portuguesa (p. 178)*

Além dessa reescrituração por sinonímia entre os termos *indígenas* e *nativos*, há em (6b) o uso do termo *indígena* não mais como substantivo usado para designar os habitantes do Brasil, mas como adjetivo que caracteriza algo da cultura desses habitantes, essa forma de uso da palavra *indígena* está na formação nominal *dieta indígena*.

A expressão *indígena* é usada em outras passagens do livro como adjetivo, uma delas, por exemplo é

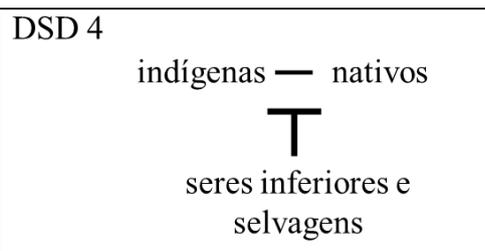
- (7) (a) *A captura e escravização de indígenas no norte da América portuguesa foram práticas comuns até o século XVIII.* (b) *A força de trabalho indígena foi utilizada tanto na coleta das drogas do sertão quanto na construção de fortalezas* (p. 202)

Nesse enunciado, a palavra *indígena* é utilizada tanto como substantivo, em (7a), quanto como adjetivo, em (7b), na formação nominal *A força de trabalho indígena*.

Novamente, mostra-se um enunciado que apresenta a palavra *indígena* funcionando como substantivo, no entanto, esse termo é apresentado agora numa perspectiva diferente, o que acaba modificando o seu sentido:

- (8) *À medida que foram conhecendo os costumes nativos, os portugueses ficaram ainda mais espantados, especialmente com os rituais de antropofagia. Com sua visão eurocêntrica, não aceitaram as diferenças culturais entre europeus e indígenas e classificaram os nativos como seres inferiores e selvagens, sem cultura, leis e religião que deviam ser “civilizados”.* (p. 173)

Esse enunciado é retirado de um tópico do capítulo intitulado “O contato com o ‘outro’”, no qual são descritas as reações de indígenas e portugueses no seu primeiro encontro depois dos portugueses desembarcarem no Brasil. O trecho acima corresponde à descrição da reação dos portugueses em relação aos indígenas e a visão que eles construíram em relação a estes, mas novamente, aí a expressão *indígenas* é reescriturada pelo termo *nativos* e é produzida entre as palavras uma relação de sinonímia. No entanto, em (8), a palavra *nativos*, assim como mostrado em relação ao termo *indígena* – seu sinônimo – funciona como um adjetivo na formação nominal *costumes nativos*, e é usada para caracterizar aquilo que faz parte do que se configura numa prática cultural dos habitantes do território brasileiro. Esse termo, então, passa a ser não só um substantivo que é sinônimo de *indígena*, mas um adjetivo usado para designar práticas do povo indígena, tal como seu sinônimo. Existe ainda uma relação de determinação na passagem *classificaram os nativos como seres inferiores e selvagens, sem cultura, leis e religião que deviam ser “civilizados”*, na qual o termo *nativos* é determinado pela enumeração *seres inferiores e selvagens, sem cultura, leis e religião que deviam ser “civilizados”*. Sendo a palavra *nativos* uma reescrituração de *indígena*, pode-se afirmar que o que determina a primeira, determina também a segunda expressão, assim, *indígena*, nesse enunciado, é determinada por *seres inferiores e selvagens, sem cultura, leis e religião que deviam ser “civilizados”*. Constrói-se para a o estudo da palavra *indígena* em (8) o seguinte DSD:

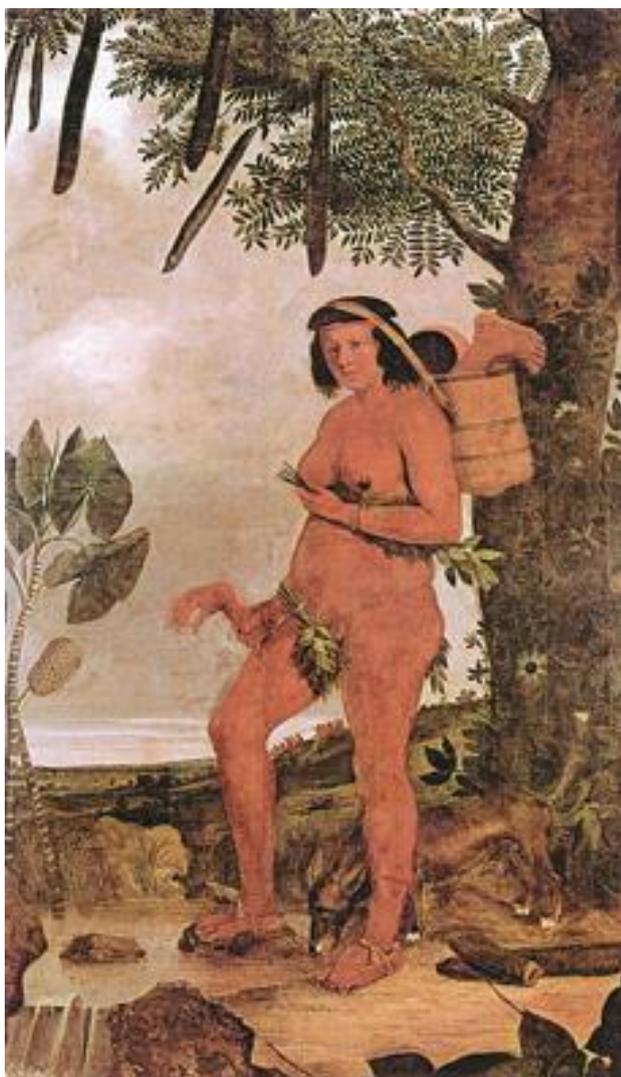


O enunciado (8), procura deixar claro que a descrição de indígena é feita sob a perspectiva europeia e isso fica evidente na passagem *com sua visão eurocêntrica*. Ainda, quando o enunciado mostra essa forma de o colonizador designar o indígena, ele faz uma interpretação das impressões deixadas pelo texto escrito por Pero Vaz de Caminha, do qual é destacado um pequeno trecho que é utilizado no livro, antes do enunciado (8) acima. O trecho é também uma descrição dos indígenas no seu primeiro contato com o colonizador:

“A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes [...]. Andam nus [...]. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. [...] [Os indígenas] Entraram [na caravela]. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao capitão [...]. Porém um deles pôs olho no colar [de ouro] do capitão, e começou de acenar com a mão para terra e depois para o colar, como nos dizendo que ali havia ouro.” (p. 173)

Nesse trecho, a passagem *Andam nus [...]. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas* explicita, nas palavras de um português, o impacto que a nudez do povo indígena causou nos portugueses. Ainda, ao enunciar *não fizeram sinais de cortesia, nem de falar ao capitão*, Caminha pode estar se referindo ao fato de os indígenas não terem costumes de cumprimento e isso pode ter sido um indício para o qual o livro didático afirmou que os portugueses acreditavam que os nativos *deviam ser “civilizados”*. O enunciado (8), portanto, mostra de maneira mais evidente a forma como os colonizadores entendiam os indígenas e ao mostrar essa perspectiva do colonizador, instaura-se em relação ao termo *indígena* uma diferença na forma como ele é significado: no DSD 3, o termo é determinado pela expressão *povos com cultura, organização social e línguas*, já no DSD 4, no qual a perspectiva de tratar o indígena passa a ser a do colonizador, o termo é determinado pela passagem *seres inferiores e selvagens*.

Observa-se agora, para melhor compreender as designações dessa expressão, uma imagem apresentada pela obra didática na seção “De olho na Imagem”



A pintura, nomeada de *Mulher Tapuia*, foi feita pelo artista Albert Eckhout em 1641. Ele foi um dos artistas holandeses trazidos para o Nordeste no período colonial para registrar aspectos da região. Acompanhando essa figura, a seção traz um texto, intitulado “O ‘índio selvagem’ na pintura de Eckhout”, que descreve de forma breve os tipos de pintura desse autor:

- (9) *Albert Eckhout foi um dos artistas holandeses que integraram a comitiva de Maurício de Nassau no Brasil. O quadro Mulher Tapuia (1641) faz parte de um conjunto de retratos de povos não europeus que o artista teria conhecido no Brasil durante o período em que esteve por aqui. Ao pintar esses retratos, o artista nos fornece algumas pistas sobre como as sociedades europeias daquela época viam os nativos do Novo Mundo. (p. 199)*

Nesse texto, o quadro é inserido no grupo de pinturas sobre os habitantes do Brasil daquela época. Esses habitantes são designados no recorte pela expressão *povos não europeus*, que, provavelmente, foi utilizada porque o Brasil, naquele momento, já estava sendo habitado por europeus também. Essa expressão, porém, é reescriturada pela palavra *nativos*, já anteriormente usada para designar os primeiros habitantes do território brasileiro, e essa reescrituração produz uma sinonímia entre os termos. Ainda, nesse enunciado, é afirmado que *o artista nos fornece pistas sobre como as sociedades europeias daquela época viam os nativos*. Pensando no recorte (8), que foi retirado da página 173, já é possível afirmar a maneira como os europeus enxergavam os nativos. Mas tomando a imagem em si, ela apresenta alguns aspectos que se tornam marcantes para que a afirmação seja feita, assim, tomam-se os elementos fundamentais para análise e parafraseia-se a imagem da seguinte maneira: “mulher indígena nua carrega partes humanas”.

Na paráfrase, tem-se a formação nominal *mulher indígena nua*, em que o termo principal “mulher” é determinado pelos outros dois, “indígena” e “nua”. A partir dessa FN, já se pode perceber um dos traços que comporá o conjunto de traços que formam a concepção de selvagem ao qual o tópico do livro faz menção: a nudez. Esta já é sinalizada anteriormente pelo trecho da carta de Caminha destacado acima, *Andam nus [...] Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas*. Essa FN estabelece relação com a FN *partes humanas*, por meio da predicação produzida pelo verbo “carrega”. A expressão *partes humanas* aí é o indicativo de que indígenas comem humanos, ou seja, a antropofagia é um costume da cultura indígena, e isso, como já mostrado pelo enunciado (8), é motivo de espanto para os portugueses. Assim, a partir da paráfrase, pode-se afirmar que os dois elementos principais que determinam *indígena* para o português são a nudez e a antropofagia, o que, numa visão eurocêntrica, já confere ao povo nativo a concepção de selvagem. Existem ainda na imagem alguns elementos que não foram parafraseados, mas que também compõem o conjunto de características que enquadram o indígena em selvagem, por exemplo, um grupo de indígenas ao fundo num morro, correndo armados, aparentemente, para uma guerra. Assim, a imagem adquire pertinência ao agrupar em seus traços um grupo de características que significa o indígena na visão europeia.

Para mostrar mais claramente esses traços, o livro apresenta setas de indicação e descrição, e uma dessas descrições é sobre os indígenas no morro ao fundo:

(9a) *Ao fundo, doze índios armados com lanças ou longos dardos descem uma colina em direção a uma caçada ou possível combate. (p. 199)*

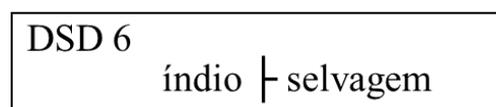
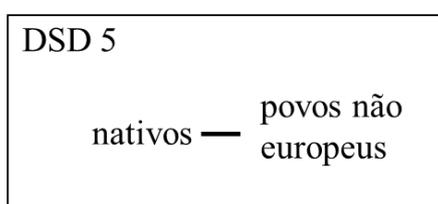
Nesse enunciado, um termo que não é frequente na obra para designar os povos nativos é utilizado, o termo *índios*. Também no título da seção, esse termo é usado na formação nominal *índio selvagem*. Esse termo não é muito usado ao longo das Unidades 7 e 8 analisadas, mas é destacado na página 171 para mostrar a diferença entre as expressões *índio* e *indígena* e apontado pelo escritor Daniel Munduruku, citado no livro, como inapropriado

(9b) [...] [o termo *índio*] não é uma definição, é um apelido, e apelido é o que se dá para quem parece ser diferente de nós ou ter alguma deficiência que achamos que não temos. Por este caminho veremos que não há conceitos relativos ao termo *índio*, apenas preconceito: *selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal* [...] são alguns deles (p. 171)

E o próprio texto, antes mesmo de citar o escritor indígena, afirma que “O termo ‘índio’ originalmente expressava uma visão preconceituosa por parte do conquistador”. No entanto, esse termo foi usado algumas vezes na página 199, inclusive nas questões sobre a imagem:

- (9c) 3. *Você consegue imaginar que impressões a representação da índia Tapuia causou ao observador europeu da época?*
4. *O que essa pintura revela sobre a visão que o artista tinha dos índios Tapuia? Explique.*

Pode-se dizer que no título que abre o texto da seção, na formação nominal *índio selvagem*, *selvagem* determina *índio*. Essa formação nominal está entre aspas no título, o que pode indicar que a expressão se constitui numa ironia e não é, portanto, uma concepção que o livro procura aderir em relação ao indígena, no entanto, é, mais uma vez, mostrada uma noção de indígena sob a ótica do colonizador e, portanto, *selvagem* tem sua pertinência marcada ao significar essa visão, ao significar a perspectiva europeia de entender a cultura indígena. Desse modo, essa imagem constrói uma concepção de indígena centrada na imagem que o europeu constrói dele, a partir da nudez, da antropofagia e das guerras, desconsiderando esses aspectos como práticas culturais, o que leva ao uso, novamente, da palavra *selvagem*, na obra, para designar o povo nativo do Brasil. A partir disso, dois DSDs se configuram, dando agora uma nova designação para a expressão *nativos*, que é sinônima de *indígena*:



A imagem acima é utilizada pelo livro para mostrar a concepção de selvagem à qual o indígena foi associado pelo colonizador, por isso, então, ele faz uso de outras imagens para representar o indígena sob a primeira perspectiva mostrada neste tópico, como nativo, primeiros habitantes das terras brasileiras. Para exemplificar o contraste entre as concepções de indígena apresentadas pelo manual didático, principalmente, por meio de imagens, outra imagem é trazida abaixo:



Essa imagem apesar de retratar o indígena, não o faz como muito comumente acontece, com vestimentas típicas, utensílios de caça ou ritual. Nela, o indígena é retratado assim como um povo não-indígena, com roupas e objetos comuns. Essa imagem, então, pode ser parafraseada da seguinte maneira: “Crianças indígenas vestidas leem livros”. Diferentemente da imagem anterior, as expressões que se associam e que se pode afirmar que determinam o termo indígena nessa paráfrase são “vestidas” e “livros”. Esses termos conferem ao indígena uma outra concepção, que se distancia da de selvagem e o aproxima da cultura considerada não indígena.

Como legenda para a imagem, o livro traz o seguinte texto:

Crianças do povo indígena Guarani Mbyá usam material educativo escrito em português e na língua Guarani. Aldeia Guarani Tenondé Porã, em Parelheiros, São Paulo (SP), em 2014. A iniciativa de incluir nas escolas indígenas o ensino bilíngue visa preservar as línguas tradicionais desses povos (APOLINÁRIO, 2014, p. 170)

Assim, não só a imagem, mas a legenda dela mostram o povo indígena como um povo que, apesar de manter algumas de suas tradições (nesse caso, a língua é uma delas), se inseriu na cultura não-indígena, tendo acesso às tecnologias atuais. O indígena é representado nessa imagem sem os aspectos que, comumente, formam o estereótipo de comunidade isolada, como

a nudez, os adereços (penas, cocares, pinturas) e as armas. A vestimenta e o livro significam, na imagem, o indígena como cidadão.

Essas análises mostram que a palavra *indígena* é designada na maior parte dos enunciados do livro didático como nativo, primeiros habitantes, e assim, têm o termo *nativo* usado com frequência como sinônimo dessa palavra. No entanto, quando a descrição do indígena serve para mostrar a forma como o europeu o compreendia, a expressão *indígena* é designada como selvagem, aquele que devia ser civilizado. Assim, o termo é significado de formas diferentes, o que abre possibilidade para que a compreensão sobre esse povo possa também ser tomada a partir de mais de uma perspectiva. As análises dos memoráveis e das figuras da enunciação a serem descritas no tópico a seguir permitem analisar de forma mais aprofundada de que forma esses sentidos se constituem.

4.2.1. A cena enunciativa e os memoráveis construídos para o sentido de *indígena*

Como se pôde notar, as análises da palavra *indígena* mostraram que esse termo é designado de formas diferentes em virtude das perspectivas sob as quais ele é apresentado no livro. Essas diferentes perspectivas fazem com que com os lugares de enunciação que se constituem nos enunciados sejam também diferentes. Começando pelo enunciado (5):

- (5) (a) *Os portugueses não foram os primeiros habitantes das terras que viriam a ser chamadas de Brasil. Quando aqui chegaram, encontraram povos com cultura, costumes, organização social e línguas totalmente diferentes do que conheciam na Europa, na África e no Oriente. Calcula-se que, em 1500, entre 3 e 5 milhões de nativos habitassem o território brasileiro, distribuídos em mais de mil povos que falavam aproximadamente 1.300 línguas.*
- (b) *Cada um desses grupos possuía seus rituais, crenças, mitos, línguas, formas de trabalho e organização social. Segundo a classificação feita por estudiosos, as línguas mais faladas pelos indígenas do Brasil podem ser agrupadas em quatro troncos linguísticos: Tupi, Macro-jê, Aruaque e Caraíba. (p. 170)*

Nesse recorte, algumas passagens se configuram em marcas de uma linguagem científica, que busca a imparcialidade e o embasamento em dados. São elas os dados numéricos, como em (5a) *entre 3 e 5 milhões de nativos habitassem o território brasileiro e mais de mil povos que falavam aproximadamente 1.300 línguas*; e também o uso de citação, como modo de comprovação da afirmação feita, em (5b) *Segundo a classificação feita por estudiosos, as línguas mais faladas pelos indígenas(...)*. Esse tipo de construção faz constituir no enunciado,

além do Locutor – que representa aquele que produziu os textos do livro, autor –, um alocutor-historiador, que legitima sua fala por meio de números e citação da origem da afirmação feita. Essas duas características, trazendo para o enunciado modos das afirmações não serem contestadas, fazem com que essas afirmações estejam no âmbito do verdadeiro, assim, fazem constituir também um enunciador universal no enunciado.

Sob outra perspectiva, o enunciado (8) traz agora novas informações sobre os povos que habitavam o Brasil, mobilizando outras figuras da enunciação:

(8) *À medida que foram conhecendo os costumes nativos, os portugueses ficaram ainda mais espantados, especialmente com os rituais de antropofagia. Com sua visão eurocêntrica, não aceitaram as diferenças culturais entre europeus e indígenas e classificaram os nativos como seres inferiores e selvagens, sem cultura, leis e religião que devam ser “civilizados”. (p. 173)*

Esse recorte, como já dito, mostra a forma como os portugueses encararam os indígenas num primeiro contato, quando eles desembarcaram no território brasileiro, e essa perspectiva em relação ao nativo é apresentada não por um alocutor-colonizador, mas um alocutor-historiador. Este traz em seu dizer uma posição não sua, mas de um outro dizer, o que representa a visão dos portugueses em relação aos indígenas. Afirma-se, então, que o alocutor-historiador faz uma apresentação, em seu dizer, do dizer de um grupo – portugueses colonizadores, representados por meio de um enunciador-coletivo. Desse modo, o alocutor-historiador faz uma apresentação do dizer de um enunciador-coletivo.

Essa perspectiva de mostrar o indígena sustenta uma imagem do indígena selvagem, não-civilizado, muitas vezes mostrada em livros de história mais antigos. Isso porque, por muito tempo, a imagem construída para esse povo se guiava apenas por uma perspectiva da história, a visão europeia, do colonizador. Essa perspectiva de mostrar o indígena no livro didático traz consigo o memorável da Carta de Caminha ao rei de Portugal, que mostra o indígena nessa perspectiva, representada em trechos da carta pela nudez e pela maneira diferente de se relacionar, sendo aos olhos dos europeus, um modo não-cortês, conforme o trecho destacado no tópico anterior:

“A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes [...]. Andam nus [...]. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. [...] [Os indígenas] Entraram [na caravela]. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao capitão [...]. Porém um deles pôs olho no colar [de ouro] do capitão, e começou de acenar com a mão para terra e depois para o colar, como nos dizendo que ali havia ouro.” (p. 173)

O trecho acima é retirado do livro didático e sustenta o memorável da Carta presente no enunciado (8). Porém, outros trechos da Carta de Caminha, não presentes no manual, podem também mostrar como no enunciado esse memorável se constitui

“Quando saímos do batel, disse o Capitão que seria bom irmos direitos à Cruz, (...) e que nos puséssemos todos de joelho e a beijássemos para eles [indígenas] verem o acatamento que lhe tínhamos. E assim fizemos. A esses dez ou doze que aí estavam, acenaram-lhe que fizessem assim, e foram logo todos beijá-la.

Parece-me 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”

Esse trecho se refere à religiosidade dos portugueses e o interesse de catequização do povo nativo. Apesar de o livro pouco citar esse aspecto, mas a imposição do cristianismo aos indígenas e a desconsideração de qualquer crença que eles tivessem carregavam a ideia da necessidade de civilização e da falta de religião dos indígenas, pontos que são citados no enunciado (8). Assim, a passagem *seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não tem, nem entendem em nenhuma crença* sustenta a ideia da dominação, da visão que os europeus tinham do indígena como inferior e não-civilizado. Nesse sentido, a Carta de Caminha é um memorável que perpassa não só o enunciado (8), mas as passagens em que a visão do colonizador é marcada no livro didático, assim, então, ela é também um memorável presente na primeira imagem do tópico anterior.

Nessa imagem, novamente, essa perspectiva de o colonizador enxergar o indígena é evocada, na qual estão presentes as características nudez, pedaços humanos no cesto e na mão da mulher da imagem e indígenas correndo armados ao fundo – supostamente representando a guerra. Essa imagem em si já é uma apresentação do dizer de um enunciador-coletivo no dizer do alocutor-historiador. Além disso, trazer como título da seção da imagem “O ‘índio selvagem’ na pintura de Eckhout” também se constitui numa apresentação do dizer de um enunciador-coletivo, e isso fica marcado principalmente pelas aspas na expressão “índio selvagem”. Novamente, o alocutor-historiador faz uma apresentação do dizer de um enunciador-coletivo.

No entanto, nessa mesma seção da imagem, os enunciados (9a) e (9c) podem apontar a constituição de um novo lugar enunciativo produzido no dizer de alocutor-historiador:

(9a) Ao fundo, doze índios armados com lanças ou longos dardos descem uma colina em direção a uma caçada ou possível combate. (p. 199)

- (9c) 3. *Você consegue imaginar que impressões a representação da índia Tapuia causou ao observador europeu da época?*
4. *O que essa pintura revela sobre a visão que o artista tinha dos índios Tapuia? Explique.*

Nesses enunciados, o termo *índio*, que passa a ser usado como sinônimo de *indígena* pode ser aí uma alusão a um alocutor-colonizador. Isso se dá em virtude de o termo *índio* ter sido apontado como uma expressão preconceituosa por parte do colonizador, na página 171 do livro, e não ter sido usada nos capítulos de um modo geral. Utilizar, portanto, a expressão *índio* pode ser uma alusão ao dizer do colonizador, pois já existem pesquisadores da área de estudos étnicos, também com foco em indígenas, que afirmam que essa expressão é inadequada, por exemplo, o escritor cujo trecho sobre isso está destacado no enunciado (9b):

(9b) [...] [o termo *índio*] não é uma definição, é um apelido, e apelido é o que se dá para quem parece ser diferente de nós ou ter alguma deficiência que achamos que não temos. Por este caminho veremos que não há conceitos relativos ao termo *índio*, apenas preconceito: *selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal* [...] são alguns deles (p. 171)

Nessa passagem, o escritor Daniel Munduruku mostra a inadequação do termo. O que fortalece a ideia de que esse dizer sendo dirigido a um alocutário-pesquisador poderia ser criticado pela conotação negativa, ainda que inconscientemente, e sob viés do colonizador.

Ainda, os enunciados (9a) e (9c) constituem também, a partir do uso do termo *índio*, um enunciador-genérico, já que essa expressão é a mais frequente no senso comum para se dirigir ao povo indígena, sendo usada por muitos por falta de conhecimento ou mesmo como sinônimo de “indígena”. Nesse caso, o termo *índio* passa a significar de outra maneira, deixando de produzir, necessariamente, efeitos de sentido, como preconceito.

Assim, as duas perspectivas que são mostradas para o indígena no livro didático, uma do indígena como nativo/primeiro habitante do Brasil e outra do indígena como selvagem, além das figuras de enunciação mostradas, dizem sobretudo, respectivamente, do dizer do brasileiro que reconhece o povo indígena como povo que possui cultura e organização social e como um dos povos que originou a miscigenação do Brasil; e do dizer do não-brasileiro do espaço de enunciação do Brasil colonial (e também europeus que conhecem o Brasil e sua história por meio de estereótipos), que não compreende a diversidade cultural e encara o indígena como povo diferente, cujos costumes não são civilizados. Então, ainda que seja importante mostrar como os colonizadores enxergavam os indígenas em contraponto com o que eles eram de fato,

é preciso ter cuidado com a forma como os enunciados são construídos, considerando que a enunciação do livro didático é prioritariamente direcionada a um alocutário-estudante, que poderá tomar o livro didático como referência principal para compreensão da história do Brasil.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal analisar o que designa a expressão *indígena*, no livro didático Projeto Araribá História, do 7º ano, selecionado pelo PNLD para ser utilizado nas escolas no triênio de 2017, 2018 e 2019. Em virtude da temática que foi selecionada para análise, colonização portuguesa no Brasil, tornou-se relevante também analisar o colonizador, pensando nas influências que ele poderia exercer sobre a expressão *indígena*. Assim, foi também analisado o termo *conquistador*, o qual é utilizado pelo livro para caracterizar o colonizador português. Para isso, então, utilizaram-se aqui conceitos de Semântica da Enunciação, tomando nas análises, principalmente, os conceitos de reescrituração, Domínio Semântico de Determinação – DSD, cena enunciativa e memorável, desenvolvidos por Guimarães; e os conceitos de formação nominal – FN e pertinência enunciativa desenvolvidos por Luiz Francisco Dias.

Esses conceitos possibilitaram análises minuciosas dos termos, apontando aspectos importantes significados na enunciação do livro didático e que não estavam necessariamente explícitos no texto.

A análise de enunciados para estudo da expressão *conquistador* mostrou que há no livro didático algumas expressões que guiam para um discurso legitimador da dominação portuguesa no processo de colonização. Algumas passagens foram marcantes para a identificação disso, como por exemplo, o enunciado (2)

(2) Porém, as tensões tornaram-se inevitáveis quando os portugueses começaram a escravizar os nativos, obrigando-os a abandonar suas aldeias e a trabalhar nas lavouras. A guerra dos conquistadores contra os nativos, conhecida como guerra justa, tornou-se uma prática frequente. No século XVII, muitas populações nativas já tinham sido dizimadas. (p. 178)

Nele, o uso da expressão *guerra justa* evidencia um posicionamento à medida que ele traz a expressão para a enunciação do livro didático com fins informativos. Assim, assumir um termo que foi por muito tempo utilizado para justificar a escravização e a violência a povos considerados bárbaros e, então, selvagens, é assumir um posicionamento que enxerga o indígena como tal. É assumir nesse dizer o dizer do colonizador e reconhecer a sua dominação. Esse enunciado é ainda, como outros enunciados, um silenciamento do indígena, pois ele diz sobre a guerra, aponta-a como justificativa para a escravização, mas ele cala algo da história. O início de uma guerra, geralmente, é uma reação a um ataque ou represália. A tentativa de escravização seguida de guerra, pressupõe uma resistência que é calada nesse enunciado. Esse

apagamento se dá porque enunciar a resistência indígena no conteúdo de colonização seria romper com a tradição sob a qual a história do Brasil se constituiu: a tradição etnocêntrica voltada para a perspectiva europeia.

Outra característica marcante identificada nessa parte da análise foi a diferença de designação para os europeus que não eram portugueses e tentavam dominar terras brasileiras, isto é, a diferença que marcava a designação do português como *conquistador* e de outros europeus como *invasores*

(3a) *Invasores europeus*

Outros europeus também invadiram terras da América portuguesa. Ingleses tentaram se apoderar da Bahia em 1587 (p. 198)

Isso foi significativo não somente para o sentido da expressão *conquistador*, mas para toda a análise, tendo em vista o rumo que toma o próprio sentido da enunciação e o que já se dizia sobre o termo *conquistar*. Este foi utilizado em 1552 por Frei Bartolomeu de Las Casas, em sua publicação *Brevíssima relação da destruição da Índia*, na qual ele discorre sobre as atrocidades do processo de colonização de povos da América pelos espanhóis. Nessa obra, ele utiliza o termo *conquista* para marcar a subjugação, a dominação e a violência desse processo, no entanto, por muito tempo, esse termo passou a ser substituído em outras obras por “descobrimento”¹⁶. Mas o sentido do termo *conquista* foi marcado por essa obra como representação do lado doloroso da colonização e, em várias publicações e em coleções didáticas, “A palavra *conquista*, assim, vem ganhado espaço, principalmente na obra daqueles que trabalham a partir da perspectiva indígena” (SILVA, 2009, p. 95).

Dessa maneira, enquanto o texto só apresenta o termo *conquistadores* para os europeus colonizadores, o sentido da conquista se associa a uma caracterização da colonização como um processo de imposição de cultura, violência, dominação, ainda que os enunciados tenham silenciamentos do indígena. No entanto, quando o termo *conquistador* se contrapõe ao termo *invasores*, usado para se referir a chegada de outros europeus às terras brasileiras, o sentido da conquista é deslizado, não constituindo mais um discurso que busca garantir o olhar sobre o indígena e que enuncia as mazelas da colonização, mas um discurso que faz significar na enunciação o memorável da descoberta, da dominação legítima, que mostra a potência do português. E isso se dá porque, quando se compara a chegada dos portugueses quando aqui só havia indígenas, o termo utilizado não foi *invasão*, mas *conquista*; os colonizadores não são

¹⁶ SILVA, Kalina Vanderlei. *Dicionário de conceitos históricos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

invasores, mas *conquistadores*. No entanto, quando outros europeus chegam e a terra está habitada não só por indígenas, mas por portugueses, o termo utilizado passa a ser *invasão*. Essa diferença, portanto, já significa o indígena tanto no seu apagamento e marginalização na história do Brasil, quanto na sua incapacidade (por não ter sido invadido e sim, conquistado) de se afirmar como uma civilização. E essa palavra, civilização, cabe aqui ser dita porque ela marca a ideia que pode ter guiado a história do Brasil, pois junto com ela, vem a ideia de cultura, termo tão utilizado para se referir aos modos de vida indígena. Eni Orlandi aborda essas duas categorias, civilização e cultura, e mostra como elas se associam para formar uma perspectiva de história do Brasil:

Na divisão das perspectivas européias, civilização se liga à idéia de processo e cultura à de produto (...) Essa divisão – civilização/cultura – transplantada para o colonizado se instala, no mínimo, em uma contradição. Nós, submetidos aos desígnios (dever ser) da civilização ocidental, somos seres culturais, sobretudo quando resistimos em nossas diferenças, mas para isso perdemos a possibilidade de termos uma história. Já que é pela parcela que nos cabe na civilização ocidental que somos contados em uma história (a da colonização) (ORLANDI, 1990, p. 46)

A partir disso, pode-se dizer que indígenas, ao serem retratados como povo dotado de cultura, são representados como povo que não se enquadra num perfil de civilização. As práticas, o estilo de vida e as crenças não permitem, portanto, num viés eurocêntrico, que esse povo seja tratado como civilização e assim, seja retratado na perspectiva de povo que teve suas terras *invadidas*, mas *conquistadas*. E esse raciocínio acaba sendo, por conta da tradição de se contar a história do Brasil sob o viés do colonizador, endossado, inconscientemente, nos livros didáticos. A exemplo disso, o enunciado (5) que abre o tópico de análise da expressão *indígena* utiliza o termo “cultura” para determinar os nativos do Brasil:

(5) (a) *Os portugueses não foram os primeiros habitantes das terras que viriam a ser chamadas de Brasil. Quando aqui chegaram, encontraram povos com cultura, costumes, organização social e línguas totalmente diferentes do que conheciam na Europa, na África e no Oriente. Calcula-se que, em 1500, entre 3 e 5 milhões de nativos habitassem o território brasileiro, distribuídos em mais de mil povos que falavam aproximadamente 1.300 línguas.*

Nota-se que a palavra “cultura” se apresenta na enumeração que determina “povos”, termo que é, nesse enunciado, sinônimo de “primeiros habitantes” e “nativos”. Ainda que se fale em organização social e se tente representar nessa enumeração a complexidade do povo indígena, em momento algum na enunciação do livro se fala de civilização para referir-se aos indígenas.

Continuando nessa reflexão proposta por Orlandi (1990), tem-se na enunciação o enunciado (8), que inaugura na análise a visão do *conquistador* sobre o indígena, apresentada no dizer do alocutor-historiador:

(8) *À medida que foram conhecendo os costumes nativos, os portugueses ficaram ainda mais espantados, especialmente com os rituais de antropofagia. Com sua visão eurocêntrica, não aceitaram as diferenças culturais entre europeus e indígenas e classificaram os nativos como seres inferiores e selvagens, sem cultura, leis e religião que deviam ser “civilizados”. (p. 173)*

Nessa passagem, para caracterizar a forma como o colonizador via o povo indígena, afirma-se que este deveria ser civilizado. E isso é dito no enunciado pelas diferenças de prática cultural desse povo em relação aos colonizadores. O livro didático, assim, deixa emergir essa ideia europeia de colonização e cultura, fortalecendo na enunciação sobre a colonização o memorável da descoberta do Brasil. Esses dois últimos enunciados apresentados mostram no tópico sobre o termo *indígena* duas perspectivas de significá-lo. A primeira, representada no enunciado (5), designa *indígena*, sob o dizer do alocutor-historiador, como primeiro habitante, nativo das terras brasileiras. A outra perspectiva é retratada no enunciado (8) e também na imagem intitulada *Mulher Tapuia*, representada pela paráfrase “mulher indígena nua carrega partes humanas”. Essa perspectiva se constitui pelo dizer do alocutor-historiador que faz uma apresentação do dizer de um enunciador-coletivo. Essa apresentação traz um dizer sobre o indígena que faz a expressão designar selvagem, inferior, aquele que deve ser civilizado. Ainda que essa segunda perspectiva de entender o indígena seja preconceituosa e carregada de estereótipos, é preciso deixar claro que ela não se constitui na forma como o livro representa o indígena. Foi identificado na análise que os lugares de enunciação nos quais se constitui o sentido de indígena como *nativo* não são os mesmos lugares nos quais se constitui uma designação de indígena como *selvagem*. O livro didático busca fazer uma descrição do indígena como povo “com organização social” e utiliza imagens como a que foi representada pela paráfrase “Crianças indígenas vestidas leem livros”. Essa imagem é o reflexo de que algumas mudanças (como a lei instituída para o trabalho com a temática indígena e leis voltadas para direitos do povo indígena) em relação ao indígena já ocorreram, sobretudo na sua representação em imagens de manuais didáticos. Mostrar o indígena vestido e com um livro na mão parece pouco, mas diante de uma história marcada por imagens de indígenas pintados, utilizando adereços específicos de sua cultura, nus, guerreando, torna-se significativo.

No entanto, não se pode negar, como afirmado pelo Guia do Livro Didático – História utilizado para esta pesquisa, que algumas lacunas em relação à temática indígena e,

consequentemente, à forma como o colonizador é representado na História ainda não foram preenchidas e continuam se perpetuando. Como se pôde notar pelas análises, o indígena quando significado nas passagens em que se fala do *conquistador* ainda se constitui sob o memorável da submissão indígena. E esse memorável se apresenta pela forma amena como se retrata a colonização, com a pacificidade da relação colonizador-colonizado e pelo apagamento da resistência indígena no processo de colonização. A respeito desse processo, Orlandi (1990, p. 52) afirma que

No caso do discurso da colonização, o sujeito colonizado não pode ocupar posições discursivas (com seus estatutos e sentidos) que o colonizador ocupa. Mais do que isso, é a partir das posições do colonizador que são projetadas as posições possíveis (e impossíveis) do colonizado. Seu dizer está assim predeterminado pela posição do colonizador

Assim, como identificado nas análises, o indígena não significa tanto por si no conteúdo de colonização, mas a partir da significação do *conquistador*. Já nos primeiros enunciados usados como base para a análise da expressão *conquistador, indígena* passa a significar, não porque é citado, mas porque a posição de conquistador presume uma outra posição, de conquistado. O indígena assim, significa na posição de subalternização diante da dominação portuguesa. A voz que ecoa na enunciação sobre a colonização ainda é a voz do europeu.

Em relação ainda ao silenciamento da perspectiva do indígena na enunciação sobre a colonização, ele pode ser identificado pelo que não é dito sobre a catequização dos indígenas; esse assunto é citado brevemente no livro didático. Essa é uma parte da história que deixa evidente a imposição cultural e a negação às crenças e, portanto, à cultura indígena. Conforme mostrado em passagens da Carta de Caminha, os portugueses tinham a inserção da religião cristã como projeto e eles consideravam os indígenas “inocentes” o bastante para afirmar que o cristianismo tinha garantia de ser implementado no Brasil colônia. Pouco ou nada é refletido no livro a respeito disso e

(...) ao se estabelecer uma forma para se dizer X sobre determinado assunto, logo apagam-se ou negam-se as outras formas de significação. Dessa forma, quando, nos materiais didáticos, por exemplo, se estabelece um conceito de língua como correto, como aquele que deve ser sabido e utilizado, tem-se a negação de outros sentidos possíveis de se conceber a língua, sentidos estes que, por estarem de fora, não são concebidos como algo que se *deve saber* (PEREIRA, 2017, p. 78)

De forma semelhante ao exemplo que Pereira (2017) dá sobre como conceitos de língua são tomados como corretos e outros passam a ser negados, acontece com os conteúdos de

colonização. À medida que se nega um lado da história, no caso, o lado do indígena, estabelece-se uma maneira de contar essa história e essa passa a ser a maneira correta, isto é, o que “se deve saber” sobre a história do Brasil. E as maneiras “corretas” que vão sendo ensinadas são reguladas pelo Estado, pelo mercado e pela escola, sendo todas essas instituições reguladoras influenciadas por ideias etnocêntricas da dominação europeia. E essas maneiras ditas corretas não surgem de forma repentina, mas ao longo do tempo, a partir de uma repetição de determinada ideia. “Há o repetível dos enunciados, mas também há enunciados que são feitos para serem repetidos (...); ou melhor, há enunciados que pertencem a essa zona de repetibilidade e que aí se representam na produção dos discursos” (ORLANDI, 1990, p. 44), assim se dão os enunciados em relação à dominação portuguesa e à inferioridade do indígena frente ao colonizador.

Sendo o livro didático uma fonte frequente de veiculação e perpetuação desse tipo de ideia, ele passa aqui a ser entendido não só como um material utilizado para agrupar informações sobre as coisas, mas uma mercadoria rentável que propaga o que circula no social, mantendo discursos que se repetem e enraízam na sociedade. Ele é além disso, também um instrumento linguístico, no sentido que Sylvain Auroux (1992) dá para essa expressão, isto é, o livro didático (assim como o dicionário e a gramática) não só instrumentaliza o conhecimento, mas modifica as práticas linguísticas e sociais, podendo influenciar nas formas de pensar sobre si mesmo e sobre o outro – sobre o indígena e sobre o europeu. Dessa forma, o livro didático é aqui entendido como um objeto simbólico-político, que administra as formas como as coisas significam e regula as desigualdades de vozes nos espaços de enunciação que ele constitui. E nessa desigualdade de vozes, a voz do colonizador português se sobrepõe, podendo-se, portanto, afirmar que existe um sentido dominante no livro didático e ele advém da forma como o europeu significa o indígena. O discurso do colonizador ainda se sobrepõe aos que possam apresentar outras perspectivas de ver o indígena.

Diante do exposto, conclui-se que esta pesquisa ainda revela algumas limitações por não se valer de muitos outros materiais além do livro didático para investigar a constituição dos sentidos dos termos aqui analisados. Portanto, sugere-se aqui que outros estudos possam ser realizados no intuito de investigar as possíveis relações entre os conteúdos de colonização de livros didáticos de história e os primeiros registros escritos desse período, assim como também possa ser feito um estudo comparativo no qual são analisados esses termos nesses documentos e em livros didáticos. Mas ao mesmo tempo, este trabalho tem a contribuir para pesquisas futuras, tendo em vista que ele se vale de uma análise interpretativa que esmiúça sentidos

produzidos pelo livro didático, bem como oferece uma nova maneira de enxergar esse material para além de um simples manual de instrumentalização.

Referências

APOLINÁRIO, Maria Raquel (editora responsável). *Projeto Araribá: história*. 4 ed., São Paulo: Moderna, 2014.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização* / Sylvain Auroux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. (Repensando o Ensino).

BRASIL. Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969. Complementa disposições da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Brasília, DF, 15 de setembro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10872.htm

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2002: 5ª a 8ª séries. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2017: história – Ensino Fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 140p.

CENTENO, Carla Villamaina. **O manual didático Projeto Araribá história no município de Campo Grande, MS (2008)**. Revista HISTEDBR On-Line, v. 10, n. 37, 2010.

DIAS, Luiz Francisco. *Enunciação e Relações linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

DOS SANTOS, Maria Aparecida Lima; DOMINGUES, Ana Carla Bérnago Gomes. **Representações visuais dos indígenas no livro didático de história: estereótipos e colonialidade**. Educação Básica Revista, v. 3, n. 2, 2017.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 7)

FERNANDES, Magda Carvalho. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória: SBHE/UFES. 2011. p. 1-14.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE – FAE. *A nova escolha do livro didático*. Rio de Janeiro, 1985. 48p.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. **Catálogo para Indicação de Livro Didático**. PNLD/FAE 1997. Brasília, 1996.

GANDRA, Edgar Ávila; NOBRE, Felipe Nunes. **A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013)**. Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação, v. 1, n. 1, 2014.

GUIMARÃES, Eduardo. Domínio Semântico de Determinação. In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs). *A palavra: forma e sentido*. Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2007.

_____. *Análise de Texto – Procedimentos, Análises, Ensino*. Campinas, Editora RG, 2011.

_____. *Semântica do Acontecimento: Um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. 4 ed.

_____. *Semântica: enunciação e sentido*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

GUTIÉRREZ, Jorge Luis. **A controvérsia de Valladolid (1550): Aristóteles, os índios e a guerra justa**. Revista USP, n 101, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Educação para todos*. Brasília, DF: Editora Gráfica Ipiranga, s/d.

MÜLLER, Ana Lúcia de Paula; VIOTTI, Evani de Carvalho. Semântica formal. In: FIORIN, José Luiz (Org). *Introdução à linguística II: princípios de análise*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à vista! : discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: 3ª Edição Pontes Editores, 2008.

PATATAS, Luisa do Amparo Carvalho. *Preconceito, identidade e representações sociais: relações intergrupais entre estudantes indígenas e não indígenas no ambiente acadêmico*. 2014. Tese (Doutorado Interinstitucional em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PEREIRA, Lidia Noronha. O funcionamento ideológico nas tecnologias de linguagem: o ensino da língua e seu uso em materiais didáticos. In: MASSMANN, Débora Raquel Hettwer; ANDRADE, Guilherme Beraldo de; SOUSA, Tatiana Barbosa de (Orgs). *Linguagem, sentido e sociedade*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade construída. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade (Orgs.). *Análise de discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas: Editora RG, 2011.

REIS, Jaime Estevão dos; RIBEIRO, Jeferson Silva. A guerra na visão de Santo Agostinho. In: **Anais da XII Jornada de Estudos Antigos e Medievais. Maringá: UEM. 2013.**

SILVA, Kalina Vanderlei. *Dicionário de conceitos históricos*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Robson Carlos; CARVALHO, Marlene de Araújo. **O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador.** In: III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI/II Congresso Internacional em Educação. Vol. 3, 2004.