


A (IN)VISIBILIDADE NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO

BLACK (IN)VISIBILITY IN THE 9TH GRADE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK

LA (IN)VISIBILIDAD NEGRA EN EL LIBRO DE TEXTO DE LENGUA PORTUGUESA DE 9.º GRADO

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-191>

Data de submissão: 18/09/2025

Data de publicação: 18/10/2025

Zaiane Rodrigues Pinheiro

Mestranda em Educação e Cultura

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Email: zaianepinheiro9@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7045235052225220>

Lucas Rodrigues Lopes

Doutor em Linguística Aplicada

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário do Tocantins/Cametá

E-mail: lucaslopes@ufpa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8141687357119122>

Orcid: 0000-0002-9936-3666

RESUMO

O presente artigo, intitulado “A (in)visibilidade negra no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano”, propõe uma análise sobre a representação negra nesse material didático, buscando analisar quais efeitos de sentido são produzidos pelos discursos que o atravessam. Para isso, adota-se como base teórico-metodológica a Análise do Discurso, com aportes de Foucault (2003), Pêcheux (1999), Orlandi (1988, 1996, 1998, 2002) e Lopes (2024), articulados a autores que discutem as relações étnico-raciais, como Almeida (2019), Gomes (2003), Freitas e Jesus (2021), Pinheiro (2023) e Stuart Hall (1997, 2002, 2016), entre outros. O estudo também se apoia em documentos normativos, como a Lei nº 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Além disso, buscou-se compreender como os discursos presentes no Livro Didático de Língua Portuguesa do 9º ano – Teláris Essencial (PNLD 2024–2027) produzem sentidos sobre a população negra, observando se há rupturas ou permanências nos modos de representação. Desse modo, análise evidencia que, embora haja menções à população negra, estas ocorrem de forma esparsa, muitas vezes descontextualizada e frequentemente esvaziada de historicidade, reforçando uma narrativa eurocentrada e pouco comprometida com a valorização do sujeito negro. Além disso, as marcas do silenciamento, do apagamento e da estereotipação ainda são predominantes, indicando uma presença negra frágil e periférica. Conclui-se que tensionar o livro didático é essencial para romper com lógicas excludentes e afirmar a centralidade da história e da cultura negras na formação de sujeitos mais conscientes, críticos e comprometidos com a justiça racial.

Palavras-chave: Livro Didático de Língua Portuguesa. Branquitude. Memória Discursiva e Cultura Negra.

ABSTRACT

This article, entitled "Black (in)visibility in the 9th-grade Portuguese Language textbook," proposes an analysis of Black representation in this teaching material, seeking to analyze the effects of meaning produced by the discourses that permeate it. To this end, Discourse Analysis is adopted as a theoretical-methodological basis, with contributions from Foucault (2003), Pêcheux (1999), Orlandi (1988, 1996, 1998, 2002), and Lopes (2024), articulated with authors who discuss ethnic-racial relations, such as Almeida (2019), Gomes (2003), Freitas and Jesus (2021), Pinheiro (2023), and Stuart Hall (1997, 2002, 2016), among others. The study also draws on normative documents, such as Law No. 10.639/2003 and the National Common Curricular Base (BNCC, 2017), which establish the mandatory teaching of Afro-Brazilian history and culture. Furthermore, we sought to understand how the discourses present in the 9th-grade Portuguese Language Textbook – Teláris Essencial (PNLD 2024–2027) produce meanings about the Black population, observing whether there are ruptures or continuities in the modes of representation. Thus, the analysis reveals that, although mentions of the Black population occur sparsely, often decontextualized, and frequently devoid of historicity, reinforcing a Eurocentric narrative with little commitment to the valorization of the Black subject. Furthermore, the marks of silencing, erasure, and stereotyping remain prevalent, indicating a fragile and peripheral Black presence. It is concluded that challenging textbooks is essential to break with exclusionary logics and affirm the centrality of Black history and culture in the development of more conscious, critical individuals committed to racial justice.

Keywords: Portuguese Language Textbook. Whiteness. Discursive Memory and Black Culture.

RESUMEN

Este artículo, titulado "La (in)visibilidad negra en el libro de texto de Lengua Portuguesa de 9.º grado", propone un análisis de la representación negra en este material didáctico, buscando analizar los efectos de significado producidos por los discursos que lo permean. Para ello, se adopta el Análisis del Discurso como base teórico-metodológica, con contribuciones de Foucault (2003), Pêcheux (1999), Orlandi (1988, 1996, 1998, 2002) y Lopes (2024), articulado con autores que abordan las relaciones étnico-raciales, como Almeida (2019), Gomes (2003), Freitas y Jesus (2021), Pinheiro (2023) y Stuart Hall (1997, 2002, 2016), entre otros. El estudio también se basa en documentos normativos, como la Ley n.º 10.639/2003 y la Base Curricular Nacional Común (BNCC, 2017), que establecen la enseñanza obligatoria de la historia y la cultura afrobrasileñas. Además, buscamos comprender cómo los discursos presentes en el Libro de Texto de Lengua Portuguesa de 9.º grado – Teláris Essencial (PNLD 2024-2027) producen significados sobre la población negra, observando si existen rupturas o continuidades en los modos de representación. Así, el análisis revela que, si bien las menciones a la población negra ocurren escasamente, a menudo descontextualizadas y con frecuencia carentes de historicidad, refuerzan una narrativa eurocéntrica con poco compromiso con la valorización del sujeto negro. Además, las marcas de silenciamiento, borrado y estereotipo siguen prevaleciendo, lo que indica una presencia negra frágil y periférica. Se concluye que cuestionar los libros de texto es esencial para romper con las lógicas excluyentes y afirmar la centralidad de la historia y la cultura negras en el desarrollo de individuos más conscientes, críticos y comprometidos con la justicia racial.

Palabras clave: Libro de Texto de Lengua Portuguesa. Blancura. Memoria Discursiva y Cultura Negra.

1 INTRODUÇÃO

Os livros didáticos desempenham papel central no processo educacional brasileiro, pois mediam o conhecimento e contribuem para a formação identitária dos estudantes. Mais do que simples instrumentos de ensino, configuram-se como dispositivos ideológicos que influenciam a construção das representações sociais e culturais no espaço escolar. Assim, a maneira como grupos sociais são representados ou invisibilizados nesses materiais repercute diretamente na formação do imaginário coletivo e na manutenção das desigualdades.

O Brasil ocupa a segunda posição mundial em número de pessoas negras, ficando atrás apenas da Nigéria. De acordo com o IBGE (2022), pretos e pardos correspondem a 55,9% da população brasileira; entretanto, essa maioria permanece sub-representada em espaços de poder e no meio acadêmico. Tal discrepância evidencia o descompasso entre a presença social da população negra e sua representação nos livros didáticos, o que reforça a necessidade de uma análise crítica dos materiais escolares e dos discursos que moldam a percepção dos estudantes sobre raça e identidade.

Nesse contexto, a pesquisa intitulada “A (in)visibilidade negra no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano” investiga a representação negra nesse material, com ênfase na memória discursiva, na cultura e na história negra. Considera-se também o papel da branquitude no currículo escolar, entendida como norma hegemônica que orienta tais representações e contribui para a invisibilização e distorção da identidade negra. O estudo busca compreender os sentidos atribuídos à população negra e suas contribuições, evidenciando como algumas presenças são cristalizadas em imagens reducionistas, enquanto outras são omitidas ou marginalizadas.

Para orientar esta investigação, apresenta-se a seguinte questão: de que forma os discursos do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano produzem efeitos de sentido sobre a população negra e como a branquitude presente no discurso escolar atua na manutenção das assimetrias raciais por meio da exclusão e da construção de representações limitantes? A análise busca compreender os modos pelos quais o discurso pedagógico pode reproduzir ou tensionar as estruturas de exclusão racial no currículo escolar.

Dessa maneira, o estudo tem como objetivo **analisar os mecanismos de invisibilização, silenciamento e sub-representação da cultura e da identidade negra nas unidades temáticas e textuais do livro didático Teláris Essencial – Português (9º ano)**. Busca-se, ainda, compreender os efeitos de sentido produzidos por essas representações e como a branquitude atua como referência normativa, moldando os sentidos atribuídos à população negra no interior do discurso pedagógico escolar.

O livro didático, enquanto artefato pedagógico e ideológico, não é neutro; ele atua na construção de visões de mundo, produzindo e reforçando desigualdades simbólicas ao longo do processo educativo. Dessa forma, o estudo parte da necessidade de refletir criticamente sobre os modos como a cultura negra é apresentada ou omitida nos livros didáticos, entendendo que tais apagamentos contribuem para a reprodução de uma memória histórica excludente e eurocentrada. Ao propor essa análise, a pesquisa insere-se no esforço por uma educação antirracista, comprometida com a valorização da diversidade e com a construção de um currículo mais plural e representativo.

Historicamente, o livro didático constitui-se como um instrumento de circulação de saberes legitimados e, muitas vezes, é tomado como portador de uma “verdade absoluta”. No contexto escolar, assume não apenas a função de material de apoio, mas também de regulador de discursos, conferindo-lhe papel central na constituição de sentidos. Ainda assim, esses materiais frequentemente se esquivam de questões sociais urgentes, como a representação da população negra, perpetuando apagamentos simbólicos e ideológicos. Por meio deles e neles operam-se exercícios de poder que silenciam vozes, mas que, paradoxalmente, também podem abrir espaço para práticas discursivas de resistência, tensionando os modos como os sujeitos são posicionados e significados socialmente.

Para isso, O objeto de análise desta pesquisa é o livro didático *Teláris Essencial – Português (9º ano)*, da editora Ática, organizado por Ana Trinconi, Terezina Bertini e Vera Marchezi. A partir desse material, busca-se compreender como as identidades atribuídas ao sujeito negro são construídas historicamente por meio da produção de (a)normalidades e mecanismos de exclusão nas práticas discursivas.

Para realizar essa análise, adota-se como base teórico-metodológica a Análise do Discurso, com aportes de Foucault (2003), Pêcheux (1999), Orlandi (1988, 1996, 1998, 2002) e Lopes (2024), articulados a autores que discutem as relações étnico-raciais, como Gomes (2003), Almeida (2019), Freitas e Jesus (2021), Bento (2022), Pinheiro (2023) e Stuart Hall (1997, 2002, 2016), cuja obra é fundamental para compreender as dimensões culturais presentes nessas relações, entre outros. O estudo também se apoia em documentos normativos, como a Lei nº 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira.

Nessa perspectiva, falar da (in)visibilidade negra no Livro Didático de Português é um ato de resistência. Em uma sociedade marcada por séculos de exclusão, escravização e silenciamento da população negra, evidenciar sua memória, cultura e história significa romper com o apagamento e reafirmar sua existência como parte essencial da construção social brasileira. Ao destacar que o povo negro sempre teve e continua tendo papel fundamental no desenvolvimento cultural, econômico e

político do país, não apenas resgatamos uma dívida histórica, mas também reafirmamos o direito ao pertencimento, à voz e à visibilidade.

Nesse contexto, os livros didáticos assumem um papel central na formação das identidades e na aquisição do conhecimento escolar. Eles não são apenas instrumentos de ensino, mas também veículos de transmissão de valores, narrativas e ideologias que influenciam a percepção dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo. Portanto, analisar a forma como a população negra é representada ou omitida nesses materiais é fundamental para compreender as práticas de exclusão ou inclusão que atravessam o sistema educacional brasileiro. Desse modo, este artigo busca, assim, evidenciar os mecanismos discursivos que operam na (in)visibilidade negra nos livros didáticos de Língua Portuguesa, destacando a importância de um currículo que respeite e valorize a diversidade étnico-racial.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Com o objetivo de fomentar a discussão proposta pela temática, essa seção reflete as contribuições de autores e obras fundamentais para a compreensão de conceitos e pesquisas voltadas para o objeto pesquisado. Para o desenvolvimento desse estudo, foram selecionadas obras que dialogam com a pesquisa, sobretudo no que se refere às noções de memória discursiva, cultura, branquitude e representação elementos essenciais para compreender os discursos em torno da representação negra no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano.

2.1 MEMÓRIA DISCURSIVA NEGRA

A memória discursiva constitui um campo dinâmico e lacunar, composto tanto por sentidos dominantes, que naturalizam exclusões, quanto por sentidos que podem emergir como resistência. Pêcheux (2010) explica que a memória discursiva possibilita retomar discursos já enunciados em outros momentos e contextos sociais, históricos e culturais, atualizando-os em novas situações discursivas.

A memória discursiva funciona como uma espécie de retomada de discursos já utilizados em outros acontecimentos anteriores. A memória serve como uma forma de sustentação das forças ideológicas que apresentam como propósito a retomada dos pré-construídos. (Pêcheux, 2010, p. 53).

Assim, a memória é vista como móvel e inconstante, assumindo duas funções simultâneas e contraditórias: ao mesmo tempo em que retoma o passado, também o reconfigura e o elimina. Os

discursos, portanto, não se apresentam como dados prontos ou acabados, mas como construções históricas sustentadas por retomadas, silenciamentos e esquecimentos.

É nesse ponto que a noção de memória discursiva se revela fundamental para compreender a (in)visibilidade da população negra no livro didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano. Quando o sujeito negro é representado, observa-se que as vozes e experiências evocadas nos textos didáticos tendem a reforçar construções cristalizadas no imaginário social, como a associação quase exclusiva à escravidão, ao trabalho braçal ou a posições de subalternidade. Em contrapartida, dimensões culturais, políticas e intelectuais de sua participação histórica permanecem invisibilizadas.

Esse modo de representação evidencia o funcionamento da memória discursiva: o que é retomado não se dá de forma neutra ou inocente, mas atravessado por escolhas ideológicas que privilegiam determinados sentidos e, ao mesmo tempo, silenciam outros. Como ressalta Nogueira (2021, p. 55),

Em função desse passado histórico, marcado pela desumanização que, como consequência, constitui um obstáculo à construção da individualidade social, o negro tem o seu processo de tornar-se indivíduo comprometido. Embora haja um processo efetivo em o negro buscar constituir-se como tal, tal processo é conturbado e esbarra em inúmeras dificuldades.

Orlandi (1996) complementa essa perspectiva ao afirmar que o sujeito não é uma instância neutra de repetição de sentidos, mas um efeito discursivo, atravessado por contradições e brechas da linguagem. Entre o dito e o não dito, abrem-se possibilidades de deslocamento e resignificação, tornando a memória discursiva um campo de tensões: o sujeito negro pode ser tanto silenciado quanto reinscrito em novas posições discursivas que desafiam estereótipos e exclusões históricas. Para Orlandi (1988), a apropriação das palavras de uma voz anônima produzida no interdiscurso permite ao sujeito construir sentidos que rompem com silenciamentos e reproduções estereotipadas. Nesse sentido, a memória discursiva atua como base para a construção da identidade negra, permitindo que novas interpretações e representações emergjam em contextos escolares.

Ao entender a memória discursiva como interdiscurso, Orlandi (2002) reforça que ela sustenta todo dizer, emergindo sob a forma do já-dito e fornecendo base para o dizível. Esse processo possibilita deslocamentos de sentido que permitem reconfigurar narrativas sobre a população negra, abrindo espaço para representações que desafiem estereótipos e ampliem a diversidade de vozes no ensino.

Nesse contexto, é fundamental considerar o papel dos livros didáticos, especialmente o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP), enquanto agentes produtores e reprodutores dessas memórias discursivas sobre a negritude. Segundo Grigoletto (1999), o LDP possui um caráter homogeneizante e funda o imaginário de que ele se constitui enquanto um discurso de “verdade”. Pode-se dizer que esse

caráter de “verdade” é construído por meio da uniformidade estrutural do LDP, o que confere ao aluno a noção de que o processo de ensino-aprendizagem só se concretiza ao seguir aquelas normas rígidas e estabelecidas.

Os livros didáticos constituem, em muitos casos, a principal e, por vezes, a única ferramenta pedagógica utilizada pelos professores como fonte de conhecimento. Entretanto, frequentemente, não atendem às expectativas dos estudantes afrodescendentes, que se frustram ao não se reconhecerem de maneira positiva e representativa em seus conteúdos. Em vez disso, esses materiais tendem a reforçar preconceitos raciais, apresentando o povo negro de maneira inferiorizada e retratando a África de forma folclorizada. O continente é frequentemente associado à pobreza, violência, fome, doenças e falta de organização social e política, perpetuando uma visão eurocêntrica que negligencia a riqueza cultural e histórica africana.

Conforme Cavalleiro (2000), os estereótipos historicamente atribuídos à população negra dificultaram sua aceitação social. Ainda hoje, imagens associadas ao período escravagista — que retratavam negros e negras como mercadorias passíveis de venda, troca ou punição — continuam a alimentar preconceitos expressos em estigmas depreciativos, tais como “malandro”, “bandido”, “analfabeto” ou “objeto sexual”.

Dessa maneira, os materiais pedagógicos têm papel fundamental na reprodução das ideologias, uma vez que expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade. Entre eles, sobressai-se pela importância que lhes é conferida por pais, alunos e professores, o livro didático, considerado o depósito da verdade e a memória conservada das civilizações. Contudo, muitos processos civilizatórios e muitas visões de mundo são omitidos ou minimizados pelos livros, que vinculam, na maioria das vezes, a visão de mundo e o processo civilizatório das classes dominantes.

Os estereótipos históricos continuam influenciando a memória escolar, dificultando a construção de uma identidade positiva para alunos negros. Freitas e Jesus (2021, p. 122) explicam:

[...] ao revirar nossa memória escolar sobre como nos eram apresentadas as pessoas negras, uma associação direta com a escravidão é o que nos vem à mente. Já há tempos é consenso que, em relação às construções identitárias, a memória e o esquecimento contribuem de forma fundamental para uma nação, comunidade ou classe social. Em relação à identidade da comunidade negra, é patente o esquecimento ou ocultamento, especialmente nos livros didáticos, da vida dos povos africanos. Tradicionalmente, os livros didáticos não costumam abordar histórias de reis e rainhas africanos que viveram uma organização política dentro de seu território.

Assim, a memória escolar, ao associar a identidade negra exclusivamente à escravidão, reforça o esquecimento de outras dimensões da história e da cultura negras. A omissão de figuras e episódios

significativos nos livros didáticos limita a compreensão das contribuições negras para a sociedade, perpetuando visões restritas e ideologicamente orientadas.

Dessa forma, a análise da memória discursiva permite compreender como o Livro Didático de Língua Portuguesa do 9º ano, ao selecionar e silenciar determinados conteúdos, participa da construção de representações limitadas da população negra, reproduzindo exclusões históricas, mas também possibilitando, quando problematizado, a emergência de novas narrativas e resistências discursivas.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DE (IN)VISIBILIDADE DA CULTURA NEGRA

O livro didático de Língua Portuguesa configura-se como um aparato central no processo de ensino-aprendizagem, exercendo influência decisiva na construção de saberes e identidades. Mais do que um transmissor de conteúdos linguísticos, constitui-se como artefato ideológico que participa ativamente da produção de sentidos sobre sociedade, sujeitos e culturas.. Ao abordar (ou omitir) temas históricos, culturais e sociais, o livro didático contribui para a constituição da memória coletiva, podendo tanto reafirmar discursos hegemônicos quanto silenciar vozes historicamente marginalizadas, como a da população negra.

Além disso, entende-se a cultura negra, como o conjunto de práticas sociais, estéticas, religiosas, linguísticas e políticas oriundas das matrizes africanas e afro-brasileiras, constitui um campo de resistência, pertencimento e produção de sentidos sobre a existência negra no Brasil. Isso porque ela envolve valores, símbolos, memórias, estéticas e modos de vida que se reafirmam e se reinventam ao longo do tempo. Nesse contexto, o livro didático, enquanto materialidade do discurso pedagógico, tem papel fundamental na forma como essa cultura é representada, ou apagada no espaço escolar.

O livro didático, seja enquanto objeto da cultura escolar, seja como lugar de memória ou guardião de acontecimentos narrados, exerceu papel significativo na ativação de memórias associadas à população negra quase exclusivamente ao contexto da escravidão. Tal perspectiva contribuiu para a construção de um imaginário, ao longo dos tempos, na sociedade brasileira, de uma população negra inferiorizada e sofrida, o que introduziu no cotidiano escolar perspectivas históricas reducionistas e até mesmo racistas, ainda que de forma velada.

De acordo com Lopes et al. (2024, p. 268), “[...] pensando enquanto instrumento pedagógico utilizado em sala de aula, sobretudo no âmbito do processo de ensino aprendizagem, é essencial que o LD possua elementos que representem a cultura e a história, em que o sujeito aluno se sinta incluso”. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o ambiente escolar exerce papel central na formação intelectual e cidadã dos estudantes, influenciando diretamente a construção de suas identidades. Dessa

forma, ao reduzirem a presença negra a contextos de sofrimento e escravidão, os livros didáticos contribuem para a internalização inconsciente da ancestralidade negra como sinônimo de subalternidade.

Por isso, torna-se relevante considerar o que afirma Gomes (2003), ao destacar que:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um ‘nós’, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse ‘nós’ possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade” (Gomes, 2003, p. 79).

Tal reflexão destaca a importância da ancestralidade como eixo fundamental para o fortalecimento da identidade negra e para a construção de uma educação comprometida com a emancipação dos povos historicamente oprimidos. Assim, o livro didático pode ser compreendido tanto como um dispositivo de reprodução de desigualdades simbólicas quanto como um meio potente de valorização da diversidade étnico-racial e da história dos povos negros, a depender de como constrói e posiciona os sujeitos em seus discursos.

Gomes ainda alerta que:

No caso específico da educação escolar, ao tentarmos compreender, debater e problematizar a cultura negra, não podemos desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Por quê? Porque ao fazermos tal ponderação inevitavelmente nos afastaremos das práticas educativas que, ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar do exótico e do folclore (Gomes, 2003, p. 77).

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre como o livro didático de Língua Portuguesa atua na (in)visibilização da cultura negra, uma vez que suas escolhas discursivas os textos selecionados, as imagens, os personagens e as narrativas históricas impactam diretamente na valorização ou no apagamento das contribuições históricas, sociais e culturais dos povos negros. Isso porque, ao selecionar o que deve ser lembrado e ensinado, esse material participa da construção de uma memória coletiva que pode reforçar estereótipos ou reconhecer trajetórias silenciadas. Como afirma Pinheiro (2023, p. 99) “É só sabendo de onde viemos (olhando para trás) que sabemos quem somos; e é só sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência de ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo”.

Para refletir sobre a (in)visibilidade da cultura negra nos livros didáticos, é essencial compreender essa categoria como construção social atravessada por relações de poder. Stuart Hall (2016, p. 20) afirma que: “A cultura não é bem um conjunto de coisas, mas sobretudo um conjunto de

práticas”. Ou seja, ela não está restrita a elementos materiais ou folclóricos, mas envolve modos de produzir e negociar significados entre os sujeitos. Nesse sentido, a cultura é o espaço onde diferentes grupos sociais compartilham, disputam e ressignificam sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo, sendo, portanto, atravessada por tensões, contradições e assimetrias de poder. Para Hall, os significados culturais não são fixos nem universais; eles são construídos no e pelo discurso, a partir das posições históricas, sociais e políticas que os sujeitos ocupam.

Complementando esse entendimento, Hall (1997) destaca o papel constitutivo da cultura na subjetividade e na identidade:

[...] a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (Hall, 1997, p. 16).

Além disso, Hall (2002) ressalta que é através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos – como representamos – que damos significado. Em parte damos significados aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos. Em parte, damos significado através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas cotidianas.

Hall (2002) ressalta que a representação liga o significado e a linguagem à cultura. Para ele, representar é usar a língua/linguagem para dizer algo significativo ou representar o mundo de forma significativa a outrem. A representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura. Ou, de forma mais sucinta, representar é produzir significados através da linguagem. Descrever ou retratar, junto a simbolizar e significar.

Por fim, refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil. Porém, aqui nos referimos ao grupo étnico-racial classificado socialmente como negro — grupo historicamente marginalizado, cujas práticas culturais foram, muitas vezes, silenciadas ou estereotipadas, inclusive no discurso pedagógico.

2.3 ENTRE A BRANQUITUDE E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DISPUTAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Historicamente, o imaginário da escola ideal foi construído a partir de referências eurocêntricas, que associam a branquitude à civilidade, disciplina e mérito. A análise da arquitetura das políticas educacionais brasileiras revela que a branquitude atua não apenas como pano de fundo silencioso, mas

como engrenagem ativa na produção normativa do que se entende por currículo, excelência e neutralidade. Muito além da organização de conteúdos disciplinares, o currículo expressa concepções de mundo, valores, identidades e relações de poder.

Almeida (2019) destaca que:

A branquitude pode ser definida como [...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. [...] A supremacia branca é uma forma de hegemonia, ou seja, uma forma de dominação que é exercida não apenas pelo exercício bruto do poder, pela pura força, mas também pelo estabelecimento de mediações e pela formação de consensos ideológicos. A dominação racial é exercida pelo poder, mas também pelo complexo cultural em que as desigualdades, a violência e a discriminação racial são absorvidas como componentes da vida social (Almeida, 2019, p. 82-83).

Desse modo, percebe-se que o currículo escolar atua como um dos principais dispositivos de manutenção dessa normatividade branca. Questionar a branquitude no currículo é também abrir caminhos para uma educação antirracista, que enfrente os silenciamentos e os apagamentos impostos às culturas e histórias não brancas. Os conteúdos, as práticas pedagógicas, os discursos, os métodos e os projetos que compõem o cotidiano escolar revelam tanto a persistência de um modelo eurocentrado quanto as possibilidades de ruptura por meio de uma educação comprometida com a justiça racial.

Pinheiro (2023) enfatiza que:

[...] branquitude não é necessariamente sobre a cor da pele, mas sobre os acessos sociais que a cor da pele garante. É sobre a boa aparência para todos os empregos, é sobre ocupar todos os espaços de poder, é sobre possuir a estética da beleza e da credibilidade. Nesse intuito, a branquitude é um conceito dialético que articula o lugar do sujeito universal branco com os privilégios que beneficiam todos/as os/as integrantes deste coletivo (Pinheiro, 2023, p. 55-56).

Nessa perspectiva, a branquitude pode ser compreendida como uma construção ideológica na qual o branco se posiciona como referência universal, classificando os não brancos a partir dessa ótica. Trata-se de um sistema que impõe privilégios simbólicos e materiais aos brancos, em detrimento dos não brancos, sustentado por uma distribuição desigual de poder político, econômico, social e cultural. Além disso, Cida Bento (2022) aponta que:

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022, p. 23).

Além disso, à medida que os movimentos negros organizados avançaram ao longo do século XX, especialmente após a Constituição Federal de 1988, emergiu uma nova compreensão sobre os direitos educacionais da população negra no Brasil. Esse processo impulsionou um crescente reconhecimento da necessidade de rever os currículos escolares, incorporando a diversidade étnico-racial como um direito constitucional.

Com o compromisso do Brasil diante de tratados internacionais de direitos humanos, intensificaram-se as pressões internas para que o Estado adotasse medidas antidiscriminatórias, inclusive no campo da educação. A promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, representou um marco legal importante. No entanto, o cotidiano escolar continua revelando contradições profundas entre os avanços legais e as práticas pedagógicas efetivas.

Embora muitas escolas aleguem cumprir a legislação, esse cumprimento ocorre, em geral, de forma superficial, restringindo a cultura afro-brasileira a eventos pontuais. Os materiais didáticos, por sua vez, frequentemente reproduzem estereótipos, apagamentos históricos e um olhar eurocentrado sobre o conhecimento.. Isso demonstra que a disputa por um currículo verdadeiramente antirracista segue sendo um desafio crucial para a transformação da educação brasileira.

Outro marco legal importante foi a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esperava-se que ela promovesse a inclusão efetiva da diversidade étnico-racial. À primeira vista, esse documento representou um progresso formal; no entanto, a BNCC, em muitos aspectos, perpetua o silenciamento da negritude. Além disso, percebe-se que não há menção explícita à história e cultura afro-brasileira como componente obrigatório. Além disso, a manutenção de referenciais eurocêntricos nos currículos escolares reforça a exclusão epistêmica. Os conteúdos privilegiam narrativas históricas centradas na Europa, marginalizando as contribuições africanas e afro-brasileiras.

Ao mesmo tempo, os materiais didáticos e as diretrizes continuam operando sob uma lógica que trata a história da população negra como suplemento, e não como fundação. Embora a Lei 10.639/2003 tenha estabelecido diretrizes para uma educação das relações étnico-raciais, sua efetivação depende de uma transformação estrutural dos currículos escolares. Compreende-se que o racismo é reproduzido também pela seleção do que é ensinado e do que é silenciado.

A lógica da branquitude ainda define o que é considerado bom, útil e eficaz. Desde que os currículos passaram a ser organizados por competências e habilidades, o espaço para epistemologias insurgentes foi ainda mais reduzido. Conforme a BNCC (2017) se torna norma, a luta antirracista enfrenta a padronização como um novo obstáculo. Portanto, a construção de um currículo antirracista

passa, inevitavelmente, por um comprometimento com a ruptura da lógica da branquitude que ainda estrutura o fazer pedagógico.

Mais que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista. A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de posituação; fomentar a leitura de literatura negra e indígenas nas posições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos/as estudantes, objetivando ressignificar a noção de humanidade e inteligência ainda hoje (Pinheiro, 2023, p. 147).

Ao mesmo tempo, é fundamental reimaginar os espaços escolares como ambientes de produção de sentido, em que as experiências negras não sejam apenas toleradas, mas celebradas, analisadas e colocadas no centro do processo pedagógico. Em síntese, não se trata apenas de reparar ausências, mas de afirmar presenças.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números”. Caracteriza-se também como uma pesquisa de natureza básica, cujo objetivo é gerar novos conhecimentos úteis ao avanço da ciência, sem aplicação prática imediata prevista. Trata-se de investigação voltada a verdades e interesses universais (Prodanov & Freitas, 2013, p. 51).

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental, conforme Gil (2008), que define essa técnica como o uso de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados em função dos objetivos da investigação.

O corpus da pesquisa é constituído pela coleção *Teláris Essencial – Língua Portuguesa*, de Ana Tinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicada pela Editora Ática (edição de 2022). O volume analisado corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental e integra o acervo aprovado no PNLD 2024–2027.

O livro didático analisado é composto por oito unidades. A partir de uma leitura atenta de seu conteúdo, foram selecionadas quatro unidades (1, 3, 7 e 8), por apresentarem uma presença negra mais expressiva. Nessas unidades, foram examinados três textos e três imagens, incluindo fotografias e ilustrações. A análise discursiva teve como foco compreender de que modo os discursos sobre a população negra são construídos, silenciados ou estereotipados nesses diferentes elementos,

evidenciando os efeitos de sentido produzidos. Além disso, buscou-se identificar como a branquitude opera no interior do discurso pedagógico do livro, sustentando mecanismos de apagamento e (in)visibilidade que moldam as formas de representação da negritude no material didático.

Cabe destacar que as autoras do livro didático analisado são mulheres brancas, com trajetória na produção desse tipo de material. Esse aspecto não é irrelevante, pois a autoria constitui um lugar de enunciação atravessado por formações discursivas e ideológicas. Ao pesquisar sobre a representação negra, considera-se importante refletir sobre como a branquitude, enquanto posição de privilégio, pode atravessar a seleção de conteúdos, os modos de representação e, sobretudo, os silenciamentos que se materializam no discurso pedagógico.

Para a construção do arcabouço teórico que sustenta o estudo proposto, adotaram-se os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, com base nas contribuições de Foucault (2003), Pêcheux (1999), Orlandi (1988, 1996, 1998, 2002) e Lopes (2024). Além disso, dialoga-se com autores que discutem as relações étnico-raciais, como Gomes (2003), Freitas e Jesus (2021) e Pinheiro (2023). Para a abordagem da branquitude, recorre-se às contribuições de Almeida (2019), Bento (2022) e novamente Pinheiro (2023), cuja obra também oferece subsídios relevantes nesse campo. No que se refere à discussão sobre representação e cultura, os estudos de Stuart Hall (1997, 2002, 2016) são fundamentais para o estudo desenvolvido. A pesquisa também se apoia nos marcos legais da Lei 10.639/03 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instrumentos normativos que orientam a inserção das relações étnico-raciais no currículo escolar e reforçam a urgência de uma educação antirracista.

A análise dos dados será conduzida à luz da Análise do Discurso como ferramenta interpretativa. Nesse sentido, operamos com gestos de interpretação sobre o objeto de estudo, considerando os efeitos de sentido produzidos nas formações discursivas que emergem do material analisado. Considerando, de acordo com Orlandi (2002), o sentido não existe, contudo, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo nos processos sociais e históricos em que as palavras são produzidas. Pois, as palavras têm mudanças de sentido dependendo das posições de que as utilizam.

Assim, a formação discursiva, nos permite na Análise do Discurso compreender o processo de produção dos sentidos, compreendendo as relações ideológicas e possibilitando o estabelecimento de regularidades no funcionamento do discurso. Desse modo, ao lançar um olhar discursivo sobre o livro didático, pretende-se evidenciar os modos de (in)visibilidade da população negra e refletir sobre suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto amazônico.

Nessa perspectiva, a Análise do Discurso entende que as práticas discursivas estão entrelaçadas às práticas sociais, envolvendo relações de poder, ideologias e historicidade. Os discursos não refletem apenas a realidade, mas também constroem e desconstróem sentidos que moldam sujeitos e sociedade.

Nesse sentido, dentro dessa perspectiva de estudos, refletiremos sobre os discursos que permeiam a representação dos negros nos livros didáticos de LP. Essa análise visa, sobretudo contribuir para o desenvolvimento de uma formação crítica tanto dos alunos quanto dos professores de Língua Portuguesa. Assim, ao lançar um olhar discursivo sobre esse material didático, a pesquisa pretende evidenciar os modos de representação da população negra e refletir sobre suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto amazônico, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa, crítica e antirracista.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente análise buscou compreender como identidades, memórias, culturas, histórias e discursos são construídos em relação à população negra no livro didático. Propôs-se também examinar os sentidos produzidos sobre esses sujeitos nas materialidades discursivas, identificando silenciamentos, estereótipos e eventuais tentativas de ressignificação que atravessam as narrativas escolares.

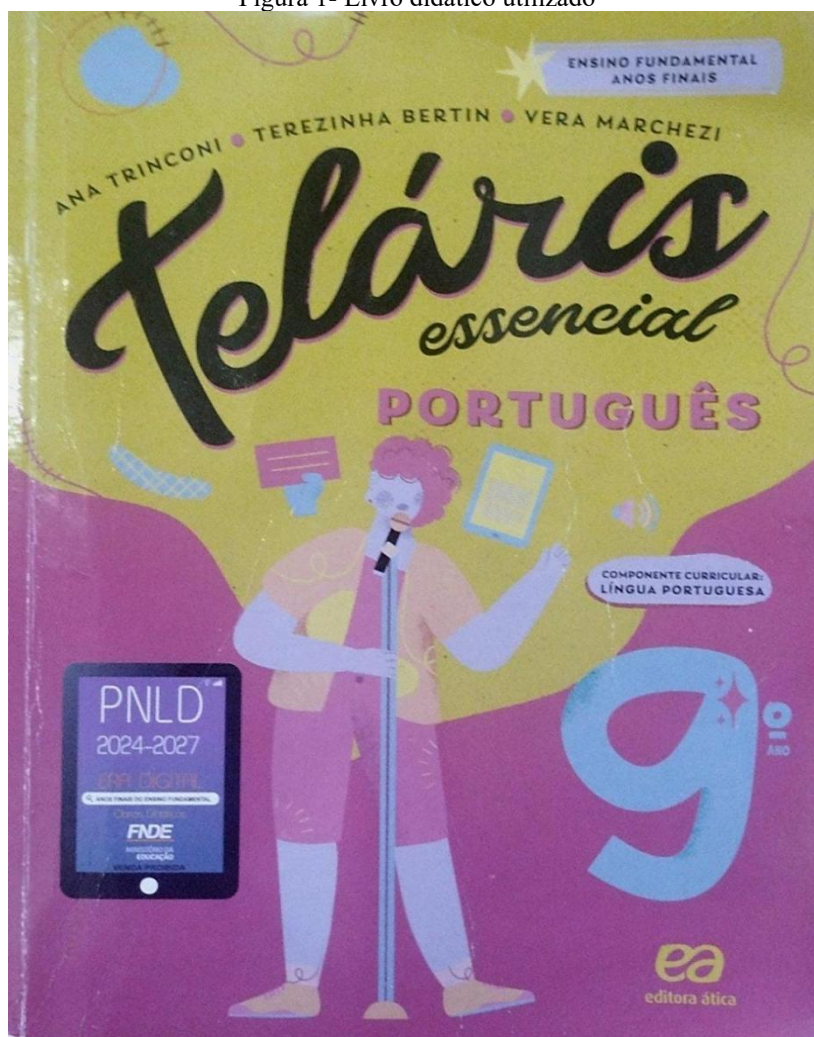
Nesse processo, destaca-se o papel da branquitude como matriz estrutural e normatizadora na produção dos sentidos atribuídos à população negra. Frequentemente, ela opera de maneira invisível e naturalizada, estabelecendo-se como padrão universal para avaliação e definição de identidades e culturas, enquanto as experiências negras são marcadas como “outras”, desviantes ou periféricas.

Essa lógica racial silenciosa manifesta-se no discurso pedagógico ao privilegiar representações que reafirmam a centralidade da cultura branca, reproduzindo estereótipos sobre a negritude e restringindo a diversidade e a complexidade das identidades negras no imaginário social e escolar.

Dessa forma, busca-se refletir sobre como o livro didático participa da formação do imaginário social acerca do sujeito negro e sobre seu papel na constituição de sentidos no processo de ensino-aprendizagem, em especial no contexto amazônico.

A análise do *Livro Didático de Língua Portuguesa* do 9º ano, da coleção *Teláris – Essencial*, buscou evidenciar apagamentos, silenciamentos e estereótipos que ainda permeiam as representações da população negra nesse material. Nos subitens seguintes, apresentam-se excertos e imagens que compõem o corpus da pesquisa, com o objetivo de refletir sobre os efeitos de sentido produzidos e suas implicações na formação da identidade dos estudantes.

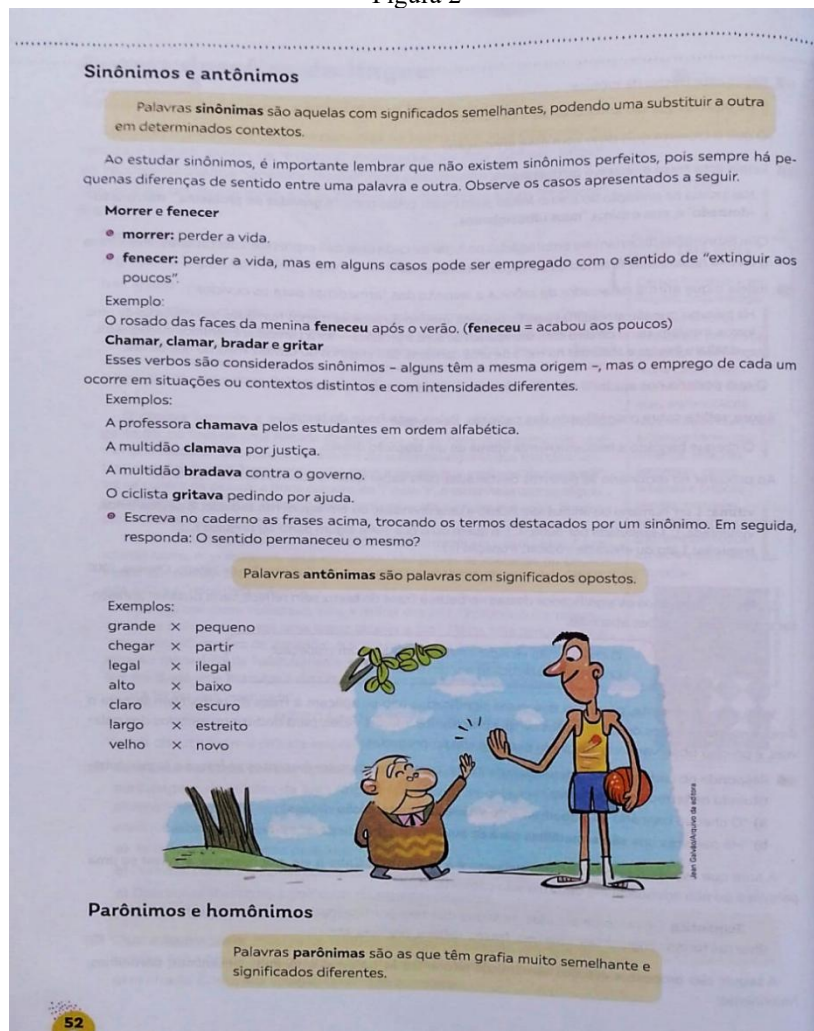
Figura 1- Livro didático utilizado



Fonte: Trinconi et al (2022)

3.1 A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO CORPO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO

Figura 2



Fonte: Trinconi et al (2022, p. 52)

A imagem em questão está inserida na página 52 da Unidade 1 do livro didático de língua portuguesa do 9º ano. Ela aparece em uma seção destinada ao ensino de sinônimos e antônimos, utiliza-se o recurso visual de dois homens para exemplificar, de forma inicial, a oposição entre os adjetivos “alto” e “baixo”. Nessa perspectiva gramatical, a imagem cumpre a função de apoiar o conteúdo linguístico ao representar dois personagens com alturas contrastantes: um homem negro, alto e atlético, vestido com roupas esportivas e segurando uma bola de basquete; e um homem branco, mais baixo, mais velho e trajando vestimenta formal.

Contudo, sob a ótica da Análise do Discurso, a imagem ultrapassa sua função didática e passa a operar como materialidade discursiva carregada de sentidos ideológicos. Ela mobiliza formações imaginárias que remetem a uma construção social e histórica do sujeito negro, naturalizando

estereótipos racialmente marcados. É nesse ponto que se pode compreender, com Pêcheux (2002, p. 17), que “em todo processo de constituição do sentido, sempre há o encontro da memória com uma atualidade”. A imagem, assim, reinscreve memórias históricas de subalternização do negro ligadas ao corpo, à força física e ao desempenho atlético em uma atualidade pedagógica que deveria, em tese, romper com essas naturalizações, mas que as reitera em novas condições de produção.

Além disso, percebe-se como a branquitude aparece no discurso pedagógico por meio da naturalização do sujeito branco enquanto padrão de referência. Essa reinscrição de memórias coloniais não ocorre de forma isolada: ela se articula com a própria lógica da branquitude, que ocupa no discurso pedagógico um lugar de autoridade. A imagem analisada evidencia esse funcionamento ao representar o homem branco como mais velho, formal e presumivelmente intelectual, conferindo-lhe uma posição de autoridade e neutralidade. Essa construção inscreve a branquitude como um espaço de poder que, embora invisível enquanto marca racial, impõe seus privilégios de forma silenciosa e normativa.

Ao se apresentar como neutra, a branquitude oculta os privilégios históricos que sustentam sua posição e desloca o sujeito negro para um lugar marcado, visível e subalternizado. Na imagem, o corpo negro aparece associado à força física e à aptidão atlética, enquanto o corpo branco é inscrito como sujeito do saber, da institucionalidade e da racionalidade. Essa dicotomia reforça a exclusão epistêmica e social dos negros dos espaços de poder e conhecimento, reproduzindo uma lógica discursiva que mantém a hierarquia racial e legitima o racismo estrutural no ambiente escolar.

Essa representação não é acidental: ela convoca uma memória coletiva que remonta ao período colonial e escravocrata. Durante séculos, o negro foi visto como força de trabalho bruta, e sua escravização foi justificada com base em sua suposta resistência física. A lógica racista transformou o corpo negro em máquina de produção, negando-lhe o direito à intelectualidade, à sensibilidade e à cidadania plena. Assim, ao representar um homem negro em posição atlética e um homem branco em posição de formalidade, a imagem resgata, mesmo que de forma velada, essa herança de subalternização e hierarquização dos corpos.

Nesse sentido, a análise da imagem dialoga com as reflexões de Nilma Lino Gomes (2003), que afirma:

Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o status de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiúra (Gomes, 2003, p. 80)

A representação do corpo negro como “naturalmente” forte e do corpo branco como símbolo de autoridade e racionalidade não apenas perpetua essa lógica de dominação, como também atua no silenciamento simbólico de outras formas de existência negra especialmente aquelas ligadas ao saber, à cultura e à criação intelectual.

Portanto, mesmo inserida em um conteúdo linguístico aparentemente neutro, a imagem contribui para a manutenção de sentidos que legitimam a exclusão histórica do negro dos espaços de poder e conhecimento. A escolha dos personagens, suas posições e atributos visuais revelam um funcionamento discursivo que reatualiza memórias de exclusão, inscrevendo-as em novos suportes, como o livro didático, que continua sendo um espaço privilegiado de produção e circulação de discursos sociais.

3.2 SILENCIAMENTO DISCURSIVO: A MEMÓRIA NEGRA DESLOCADA NO LIVRO DIDÁTICO

Figura 3

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Liberdade de expressão ou discurso de ódio?

Leia um trecho do depoimento de Thereza Santos.

Na vila, onde morava, minhas colegas de brincadeiras eram as meninhas brancas e a nossa relação era marcada por altos e baixos. Foi lá que ganhei a verdadeira percepção das diferenças entre negros e brancos, e digo até hoje que devo minha consciência negra à crueldade dos brancos na relação com os negros. Quando eu fazia tudo que elas mandavam, eu era maravilhosa e suas mães diziam que eu era uma verdadeira “negrinha de alma branca”, porém, quando duramente as brincadeiras, eu brigava com algumas delas, voltavam-se todas contra mim e me chamavam de “Tíziu”, “Macaca” [...].

SANTOS, Thereza. *Malunga Thereza Santos: a história de vida de uma guerreira*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2008. p. 17-18.

Conversem sobre estas questões:

- Você já presenciou ou vivenciou situações em que ocorreram discursos de ódio ou preconceito racial?
- O que foi feito em relação a essas situações?
- O que você acha que deveria ter sido feito?
- Em sua opinião, as pessoas têm liberdade de se expressar mesmo que ofendam alguém?
- O que você acha que poderia contribuir para o combate aos discursos de ódio e ao preconceito racial?

Fale sobre como você pensa essas questões e ouça os colegas, lembrando-se da importância de se expressar com clareza e de apresentar a eles seus argumentos, assim como ouvir com atenção e respeito a opinião dos colegas.

Encenação

Chegou o momento de encenar um trecho da história de amor de Ngunga e Uassamba.

Preparação

- Em grupo.** Escolham uma das cenas de um dos capítulos que gostariam de encenar.
- Releiam o trecho escolhido e pensem em um cenário.
- Decidam quem serão os atores que representarão os personagens.
- Reescrevam a cena com a estrutura de um texto teatral para ser encenado. Para isso:
 - Leiam juntos a cena do texto teatral *Romeu e Julieta* na seção *Conexões*, mais adiante nesta unidade.
 - Observem a estrutura do texto: como estão escritos os diálogos, como são as rubricas e o que elas indicam.

Thereza Santos era uma mulher negra. Nasceu em 7 de julho de 1938, no Rio de Janeiro, e faleceu em 18 de dezembro de 2012. Foi carnavalesca, filósofa, publicitária, atriz, autora, diretora de teatro, professora e militante em defesa do povo negro na África e no Brasil. Ela mesma apresentou sua história de vida no livro *Malunga Thereza Santos: a história de vida de uma guerreira*, publicado em 2008 pela editora da UFSCar.

Reprodução/Editora EdUFSCar

Malunga Thereza Santos

110

Fonte: Trinconi et al (2022, p. 110)

A imagem acima, retirada do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano (Unidade 3, p. 110), evidencia tensões sobre como a memória e a cultura negra são representadas no discurso pedagógico. Nela, aparece o depoimento de Thereza Santos, no qual a autora relembra as violências raciais sofridas na infância, marcadas por insultos como “macaca” e “tiziú”. O trecho é apresentado em uma seção intitulada “*Liberdade de expressão ou discurso de ódio?*”, o que desloca o foco da violência racial vivida por Thereza para uma discussão genérica sobre os limites da linguagem. Esse enquadramento funciona como um efeito de silenciamento, pois dilui a crítica ao racismo estrutural e retira o depoimento de seu contexto histórico e político.

No texto, a memória do racismo é atualizada por meio de insultos como “macaca” e “tiziú”, dirigidos à criança negra que desobedece à ordem das meninas brancas. A punição verbal reforça uma formação discursiva racista historicamente construída no Brasil, que associa o corpo negro à inferioridade e à submissão. Contudo, o livro didático trata esse relato como uma situação isolada, sem aprofundar seu sentido político, o que neutraliza sua potência de denúncia.

Esse esvaziamento pode ser compreendido com base nas reflexões de Eni Orlandi (1998, p. 14), que afirma:

Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio é fundante. Desse modo, nesta nossa reflexão, procuramos indicar as várias pistas pelas quais alcançamos esse princípio da significação: o silêncio como fundador. Paralelamente, aprofundamos a análise dos modos de apagar sentidos, de silenciar e de produzir o não-sentido onde ele mostra algo que é ameaça.

Percebe-se, portanto, que o silenciamento discursivo não se manifesta apenas como ausência de palavras, mas como uma presença ativa que direciona o sentido e limita o que pode ser dito. Esse silêncio atua como um filtro invisível, que seleciona quais histórias, vozes e experiências serão reconhecidas e quais serão apagadas ou ignoradas. No contexto dos livros didáticos, esse mecanismo funciona para ocultar narrativas que desafiam a ordem estabelecida, tornando invisíveis as experiências e contribuições da população negra.

Essa compreensão se fortalece quando articulamos Hall (1997, p. 16), para quem:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros.

A leitura do depoimento de Thereza pelos estudantes e professores, portanto, não é neutra: cada ação social (ler, mediar, interpretar) é atravessada por sistemas de significados históricos e ideológicos

presentes no livro, como a lógica da branquitude, a naturalização do corpo negro e o silenciamento das narrativas de resistência.

Nesse mesmo espaço, o livro didático apresenta a biografia de Thereza Santos como mulher negra, artista e militante, o que poderia representar um avanço na inclusão de vozes negras no discurso escolar. Contudo, essa presença se dá de forma isolada e desconectada da construção identitária dos estudantes, especialmente dos negros. A visibilidade concedida é controlada e não promove uma escuta crítica, limitando o sujeito negro a uma figura neutra e despolitizada, sem aprofundar sua história de luta e resistência.

A fragilidade desse tratamento se evidencia ainda mais na atividade que sucede a leitura. As perguntas propostas direcionam os alunos a respostas previsíveis e genéricas. Um exemplo é a questão **“Em sua opinião, as pessoas têm liberdade de se expressar mesmo que ofendam alguém?”**, que desloca a discussão do racismo narrado por Thereza Santos para um debate abstrato sobre liberdade de expressão. Com isso, o foco deixa de ser a violência racial estruturante, atualizada nos insultos dirigidos à criança negra, e passa a ser a avaliação moral de uma situação hipotética qualquer.

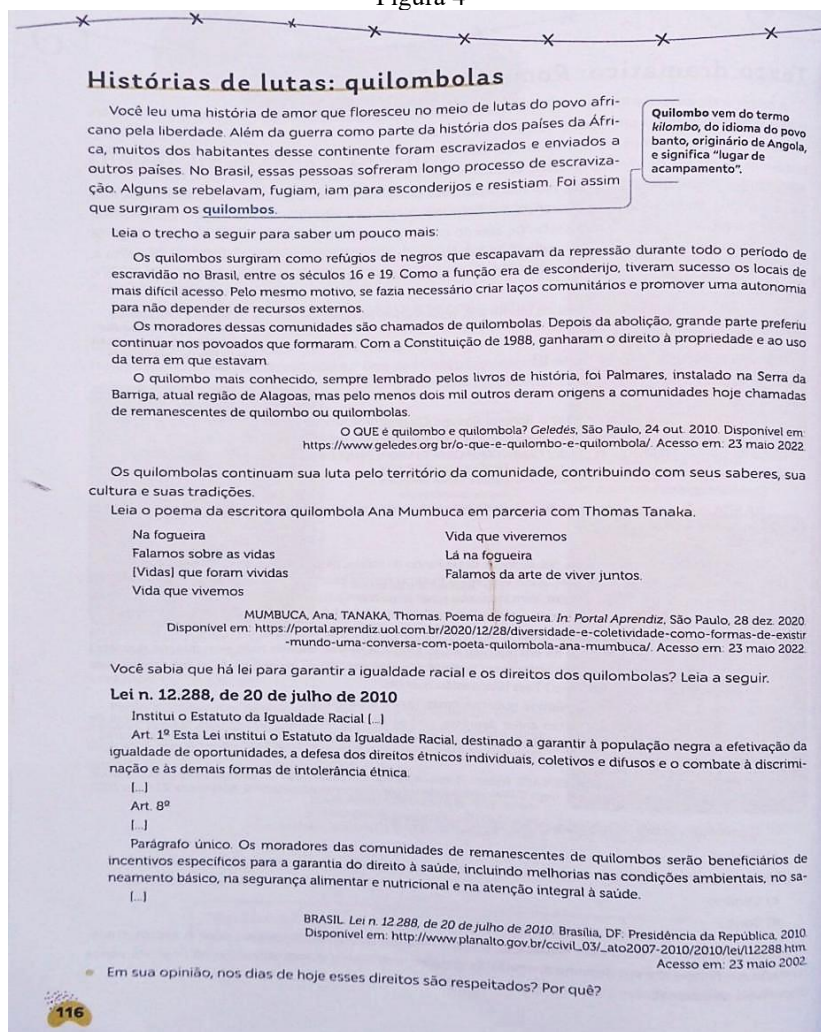
No entanto, quando alguém conta um relato como o de Thereza lembrando as marcas de ser chamada de “macaca” e “tiziú”, a memória que se mobiliza não é apenas a de uma experiência individual, mas de uma história coletiva de violência contra o povo negro. O depoimento reinscreve sentidos que circulam há séculos no Brasil, sustentados por um discurso racista que naturaliza a inferiorização do corpo negro. Essa memória discursiva carrega tanto a dor da exclusão quanto a potência da denúncia, pois expõe os mecanismos de poder que silenciam, estigmatizam e subordinam a população negra.

A atividade, ao reduzir essa narrativa a uma questão abstrata sobre liberdade de expressão, rompe essa ligação com a memória coletiva e enfraquece o caráter político da fala. Em vez de provocar reflexão crítica sobre o racismo estrutural, conduz os estudantes a uma leitura descolada do contexto histórico e social, como se se tratasse apenas de um problema de opinião ou de limites individuais da linguagem. O resultado é um silenciamento pelo esvaziamento: o depoimento de resistência de Thereza Santos é domesticado e transformado em ilustração neutra, perdendo sua potência formativa.

Assim, a memória que deveria tensionar o presente e abrir espaço para a escuta das vozes negras é capturada pelo discurso pedagógico, que a reconfigura em chave moralizante e abstrata. O livro não reconhece o depoimento como denúncia de uma estrutura histórica de exclusão, mas o converte em exercício escolar controlado, que aparenta promover reflexão, mas, na prática, perpetua a invisibilização e a fragmentação da memória negra.

3.3 ENTRE O DITO E O SILENCIADO

Figura 4



Fonte: Trinconi et al (2022, p. 116)

A seção “*Histórias de lutas: quilombolas*”, localizada na página 116 da unidade 3 do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano, apresenta três recortes principais: um texto explicativo sobre os quilombos, um poema de autoria quilombola e um trecho da Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial). À primeira vista, essa seleção textual parece valorizar a cultura e a resistência negra, mas, sob um olhar discursivo, evidencia-se uma visibilidade regulada por relações de poder que determinam o que pode ou não ser dito e como deve ser dito.

O primeiro texto ativa uma memória histórica dos quilombos como espaços de refúgio e resistência durante a escravidão. No entanto, essa memória é apresentada de forma estática, desconectada das lutas atuais por território, autonomia e reconhecimento. Isso contribui para a construção de um sujeito negro associado ao passado, sem agência política no presente.

O poema quilombola, embora valorize o pertencimento e a identidade, aparece isolado e sem articulação crítica. Sua função estética é mantida, mas esvaziada de potencial disruptivo, já que o material didático não propõe uma leitura que provoque deslocamentos no imaginário racial dominante.

O excerto da Lei nº 12.288/2010 é apresentado como encerramento da seção, dotado de autoridade institucional. No entanto, ao ser inserido sem problematizar as dificuldades de efetivação dessa legislação, a lei é transformada em um símbolo de resolução, criando um efeito de consenso que neutraliza os conflitos sociais ainda existentes. A ausência de atividades que estimulem a reflexão crítica reforça esse silenciamento.

Além disso, a discussão sobre os quilombolas limita-se a essa única página. Na sequência, o livro avança para outro tema, sem continuidade ou aprofundamento. Essa ruptura revela uma memória seletiva, que reconhece a presença do sujeito negro, mas restringe sua participação à esfera simbólica e ao passado.

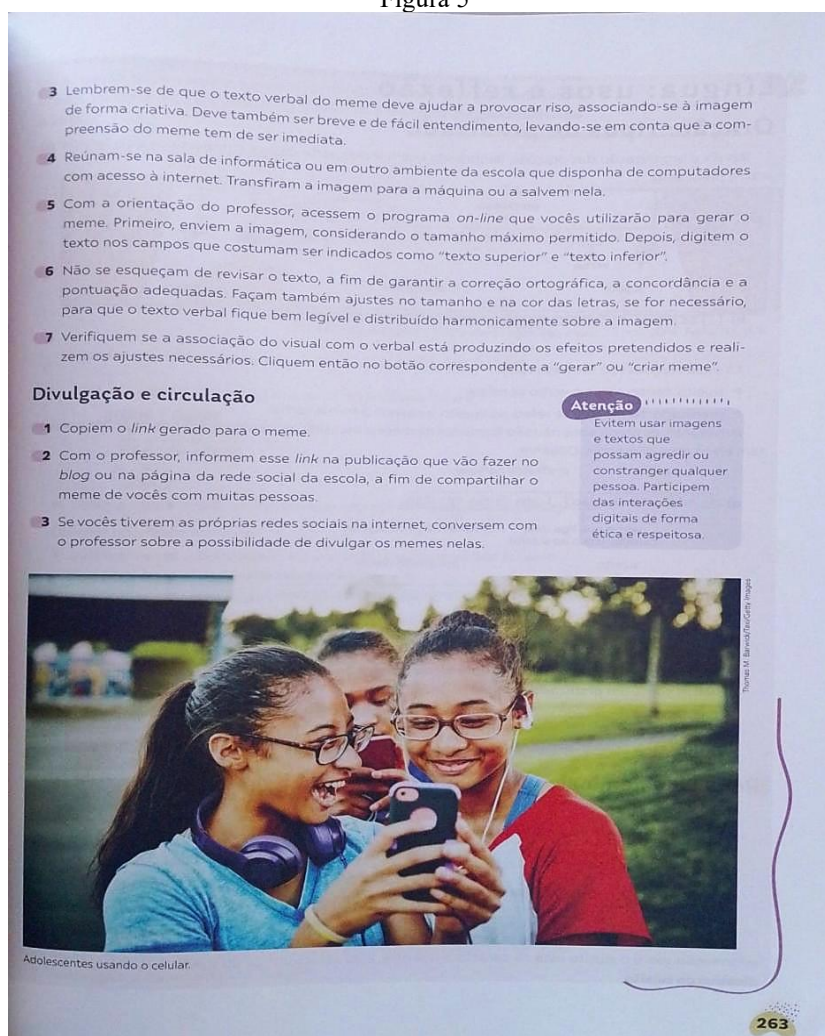
Foucault nos ajuda a refletir sobre esse funcionamento do discurso pedagógico. Em *A ordem do discurso* (2003, p. 2), ele afirma:

O discurso, aparentemente, pode até nem ser nada de por aí além, mas no entanto, os interditos que o atingem, revelam, cedo, de imediato, o seu vínculo ao desejo e o poder. E com isso não há com que admirarmo-nos: uma vez que o discurso — a psicanálise mostrou-o —, não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objecto do desejo; e porque — e isso a história desde sempre o ensinou — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos (Foucault, 1970, p. 2).

Nesse sentido, o discurso presente no livro didático não é apenas um conjunto de conteúdos neutros, mas um campo de disputa simbólica. Ao selecionar o que dizer sobre os quilombolas e, principalmente, ao escolher como dizê-lo, o material atua como instrumento de poder. Ele oferece uma imagem de inclusão, mas regulada, fragmentada e desprovida de vínculo com as lutas atuais. Assim, o que poderia ser uma oportunidade de promover uma educação antirracista se torna uma prática discursiva que silencia e esvazia o sujeito negro, limitando sua história à memória congelada do passado.

3.4 CORPOS NEGROS VISÍVEIS, SENTIDOS SILENCIADOS: UMA LEITURA DISCURSIVA

Figura 5



Fonte: Trinconi et al (2022, p. 263)

A imagem analisada está presente na Unidade 7, intitulada *Para defender ideias*, página 263, que propõe a **produção de memes** como forma de linguagem e crítica social. Nela, três adolescentes negras aparecem sorrindo enquanto observam algo em um celular. Em um primeiro olhar, a escolha visual pode parecer positiva, pois rompe com a ausência histórica de sujeitos negros nos materiais didáticos, mostrando essas jovens em um momento de sociabilidade, leveza e protagonismo juvenil. No entanto, a Análise do Discurso permite compreender que a mera presença da imagem não basta para garantir representatividade ou valorização identitária.

A imagem, inserida de forma descontextualizada, funciona mais como **recurso ilustrativo do que como elemento discursivo articulado à proposta pedagógica**. A produção de memes, prática significativa do cotidiano digital, poderia abrir espaço para **reflexões críticas sobre desigualdades sociais, racismo e identidades juvenis**, especialmente considerando a presença de meninas negras.

Nesse sentido, **Pinheiro (2023, p. 59)** enfatiza que “**Acreditamos que crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social**”. Essa afirmação evidencia que, embora o corpo negro esteja visível, ele **não é significado**: não há referência à sua **identidade racial, experiências ou cultura**. Esse silenciamento revela um funcionamento discursivo marcado por **neutralizações e apagamentos**.

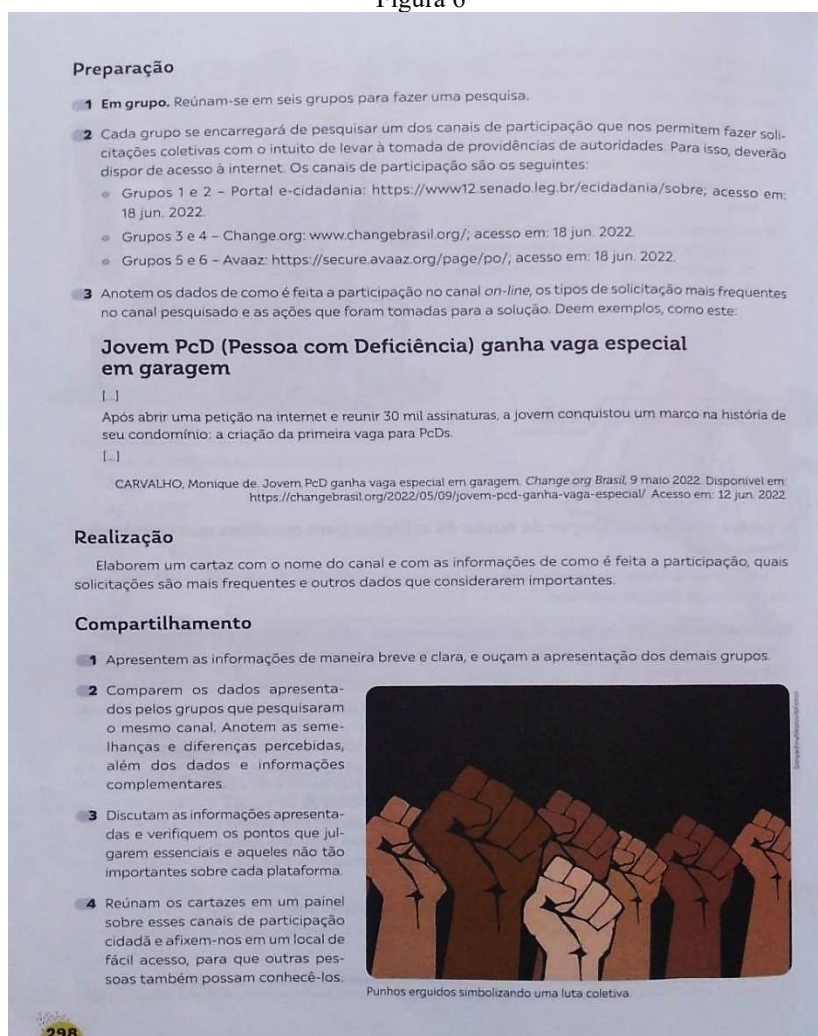
Além do mais, imagem transmite um efeito de normalidade e harmonia racial, sem considerar os conflitos históricos que estruturam a vivência da população negra no Brasil. Essa neutralização é o que produz o que podemos chamar de **inclusão superficial**: as meninas estão ali, mas sem ocupar um lugar de fala ou de produção de sentidos. Nesse ponto, torna-se evidente a importância de uma análise que vá além da visibilidade e atente ao que é dito e, sobretudo, ao que é silenciado. Como destacam Lopes et al. (2024)

É pensando no funcionamento e nas práticas discursivas que o livro didático tem um grande impacto na construção de significados e na transmissão de conhecimentos na educação brasileira, e é nesse viés que a AD se faz de extrema importância, pois é por meio dela que pode ser analisado como ideias, valores e representações são apresentados e legitimados, influenciando a formação de identidades, visões de mundo e normas sociais (Lopes et al., 2024, p. 270).

Dessa forma, a imagem, apesar de positiva em sua aparência, não rompe com a lógica hegemônica que historicamente silencia as identidades negras nos espaços escolares. O corpo negro é apresentado, mas permanece desprovido de voz, história e subjetividade. O discurso que se constrói é o de uma convivência racial neutra e desprovida de tensões, ocultando as marcas sociais da raça e reafirmando a exclusão por meio do apagamento simbólico.

3.5 A PRESENÇA ESVAZIADA DA QUESTÃO RACIAL

Figura 6



Fonte: Trinconi et al (2022, p. 298)

Na página 298 da Unidade 8 do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano, inserida em uma atividade de pesquisa e compartilhamento sobre participação cidadã, encontra-se uma imagem que exhibe punhos cerrados erguidos em diferentes tons de pele. Esse recurso visual compõe um símbolo fortemente associado às lutas por justiça social, especialmente à resistência da população negra diante do preconceito racial. O gesto do punho cerrado carrega uma memória histórica de enfrentamento, evocando movimentos negros que, ao longo do tempo, reivindicaram igualdade, reconhecimento e direitos.

Contudo, a inserção dessa imagem na unidade 8, intitulada “Uma carta a quem possa interessar”, revela uma operação discursiva significativa quando analisada à luz da Análise do Discurso. Embora a proposta convide os estudantes a refletirem sobre problemas sociais, incluindo o racismo, ela o faz de forma superficial, ao lado de temas como deficiência física e transporte público,

sem estabelecer um aprofundamento ou contextualização histórica específica. Essa justaposição não é neutra: desloca a questão racial de seu lugar de centralidade e dilui o impacto político da imagem, transformando-a em um símbolo genérico de protesto.

Sob a perspectiva da AD, essa escolha curricular manifesta mecanismos de **silenciamento e apagamento**. Ao não problematizar o racismo de forma contextualizada, o livro naturaliza relações de poder e normativiza a branquitude como padrão implícito, produzindo efeitos de sentido que mantêm a experiência negra em posição periférica. O não-dito a ausência de reflexão crítica sobre a historicidade do racismo atua como um operador ideológico, orientando o leitor a interpretar o tema como mais um problema social qualquer, e não como resultado de uma estrutura histórica de desigualdades raciais.

Segundo Lopes et al. (2024), a inclusão e a representatividade nos livros didáticos não se tratam apenas de justiça social, mas também de qualidade educacional. Quando os estudantes se reconhecem nos materiais escolares, há potencial para construção de uma educação mais democrática, crítica e emancipadora. A análise discursiva evidencia, porém, que a forma como o racismo é apresentado neste livro reproduz **um interdiscurso dominante**, no qual a experiência negra é desvalorizada e deslocada, e a norma branca é reafirmada como universal e invisível. Dessa forma, a imagem, isolada do contexto crítico necessário, atua como dispositivo de reprodução de sentidos hegemônicos, contribuindo para a manutenção de um currículo que invisibiliza e marginaliza sujeitos negros.

Esse movimento discursivo é revelador. Ao não dar centralidade à questão racial, o livro reproduz um tipo de silenciamento que não é marcado pela ausência total, mas pela presença controlada e superficial. O gesto de “falar sobre tudo ao mesmo tempo” opera como uma estratégia discursiva que enfraquece o impacto de pautas que, como o combate ao racismo, exigem reconhecimento histórico e aprofundamento pedagógico. Nesse sentido, como aponta o *Parecer CNE/CP 003/2004*:

[...] requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004, p. 03).

A citação reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além da representatividade simbólica, exigindo compromisso com a desconstrução de mitos fundantes da desigualdade racial no Brasil. Ao optar pela diluição temática, o livro reforça uma lógica de apagamento sutil que priva os estudantes negros de se verem representados em sua potência histórica,

cultural e política. Esse tipo de abordagem não apenas reduz o impacto da imagem dos punhos cerrados, mas também limita a compreensão dos estudantes sobre a luta contra o racismo estrutural e sobre a trajetória histórica da população negra no Brasil.

Desse modo, ao não problematizar criticamente a questão racial, o material didático compromete a formação de identidades conscientes e plurais. Impede que os alunos negros reconheçam seu protagonismo histórico e que os demais estudantes compreendam a desigualdade racial como resultado de estruturas sociais e históricas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa atingiu os objetivos propostos: analisar a (in)visibilidade negra no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano, buscando compreender como a memória discursiva, a cultura e a história negra são representadas, apropriadas ou apagadas. A análise também evidenciou como a branquitude opera silenciosamente no currículo escolar, instituindo uma lógica que normatiza saberes, silencia vozes e marginaliza experiências negras.

Os resultados mostraram que, embora haja presença formal da população negra em alguns trechos do livro, ela não se traduz em reconhecimento pleno da riqueza e diversidade da experiência negra. Predominam representações fragmentadas, frequentemente marcadas por estereótipos, generalizações e silenciamentos discursivos, que minimizam a relevância histórica e cultural da população negra no Brasil.

A pesquisa revelou que a memória e a cultura negras, quando aparecem, tendem a ser tratadas de forma superficial, isolada ou descontextualizada, sem o devido destaque que lhes é devido dentro do livro didático. Esse processo contribui para reforçar uma lógica de apagamento, na qual o protagonismo negro é deslocado ou reduzido a papéis periféricos. Ao mesmo tempo, a branquitude é reafirmada como padrão universal, ainda que permaneça invisível enquanto marca racial. Assim, o livro didático atua como um dispositivo pedagógico e ideológico que materializa relações de poder e reproduz discursos dominantes, colaborando para a naturalização do racismo estrutural e da exclusão do sujeito negro dos espaços de saber e reconhecimento.

Essa constatação reforça o entendimento de que o livro didático exerce papel central na formação das identidades e das representações sociais dos estudantes, bem como na legitimação de determinadas narrativas históricas. Ao silenciar ou estereotipar a população negra, esse material compromete não apenas a qualidade da educação, mas também a possibilidade de construção de identidades plurais e da promoção de uma consciência crítica e antirracista. O discurso pedagógico

que se ancora na normatividade da branquitude acaba por formar sujeitos escolares distantes da realidade social e das lutas históricas dos povos negros no Brasil.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar criticamente os critérios de escolha dos livros didáticos adotados pelas escolas públicas. Embora esta pesquisa tenha se concentrado no livro de Língua Portuguesa, é importante ressaltar que a invisibilização da população negra e o apagamento de suas memórias e culturas extrapolam esse componente curricular. Trata-se de um problema estrutural que atravessa diferentes áreas do conhecimento, sustentado pela lógica da branquitude como referência normativa.

Nesse sentido, para combater essa situação, é fundamental repensar e reformular os conteúdos presentes nos livros didáticos de Língua Inglesa, incluindo uma variedade de vozes e perspectivas. Isso implica em inserir imagens e textos que retratem os sujeitos negros de forma autêntica e respeitosa, permitindo que os estudantes ampliem seu conhecimento sobre a diversidade cultural do país. Além disso, é necessário promover a formação continuada dos educadores, sensibilizando-os para a importância da representatividade e da equidade na educação. Nesse âmbito, os professores têm um papel crucial na seleção e adaptação dos materiais didáticos, buscando criar um ambiente de aprendizado inclusivo e livre de estereótipos.

Para que os materiais didáticos cumpram sua função formativa de maneira justa e equitativa, é imprescindível que incluam efetivamente autoras e autores negros, bem como conteúdos que abordem com profundidade, rigor e respeito a trajetória histórica, a memória coletiva e a riqueza cultural da população negra no Brasil. Não basta incluir esporadicamente temas ligados à negritude: é necessário romper com estereótipos e promover representações positivas, plurais e críticas dos sujeitos negros como protagonistas da história, da literatura, da ciência e da linguagem.

O livro didático, especialmente o de Língua Portuguesa, precisa ser compreendido não apenas como veículo de ensino da norma culta, mas como um dispositivo ideológico que participa ativamente da produção de sentidos sobre identidade, cultura e poder. Portanto, sua seleção e uso pedagógico devem estar alinhados às diretrizes da Lei 10.639/2003 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo uma educação voltada para as relações étnico-raciais e para o enfrentamento do racismo estrutural.

Nesse contexto, esta pesquisa assume um papel de resistência e denúncia, ao evidenciar os mecanismos discursivos de apagamento e marginalização que persistem nos materiais didáticos e que precisam ser urgentemente enfrentados. Reafirma-se a importância de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial, que

promovam uma revisão profunda do conteúdo curricular e dos materiais escolares, incorporando perspectivas que reconheçam a população negra em sua integralidade.

Assim, esta pesquisa se encerra com a convicção de que investigar a (in)visibilidade negra no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano constituiu não apenas um exercício acadêmico, mas também um ato de resistência frente a uma hegemonia que insiste em invisibilizar e apagar a história e a cultura da população negra. Estudar essa temática é igualmente um convite à luta contra estruturas de poder e silenciamento, reafirmando a necessidade de uma educação que reflita a verdadeira diversidade do Brasil.

Que os sujeitos negros possam se reconhecer nos livros escolares com dignidade e orgulho, fortalecendo sua identidade e sua voz. Essa transformação é urgente e necessária, e cabe a todos nós, por meio da reflexão crítica e do compromisso coletivo, promover uma escola em que a pluralidade cultural seja celebrada e em que a equidade racial deixe de ser um ideal distante para se tornar uma realidade concreta.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- BENTO, Cida. Pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022
- BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília, 2004.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretária de Educação Básica, 2017.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Contexto, 2000.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Tra. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FREITAS, Lucia Gonçalves; JESUS, Marcos Túlio Pereira. Pessoas Negras em Livros Didáticos: trajetórias de pesquisas. Revista de Letras e Humanas, v. 9, n. 2, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. Revista Brasileira de Educação. 2003; 23: 75-85.
- GRIGOLETTO, Marisa. “Leitura e funcionamento discursivo do Livro Didático.” In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: Educação e Realidade. Jul/dez. p. 15-46. 1997.
- HALL, Stuart. El trabajo de la representación. IEP- Instituto de Estudios Peruanos: Lima, Maio, 2002.
- HALL, Stuart. Cultura e Representação. 3. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.
- LOPES, Lucas Rodrigues; DOMINGUES, Andrea Silva; PAIXÃO, Evalarice Balieiro; SILVEIRA, Éderson Luís. Discurso, Memória e (Des)identificação fora da rede: Uma análise do livro didático utilizado para o ensino de língua inglesa em escolas ribeirinhas da cidade de Cametá, PA. v. 31, p. 263-292, 2024.
- NOGUEIRA, Isildinha Baptista. A cor do inconsciente: significações do corpo negro. São Paulo. Perspectiva, 2021.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Leitura. São Paulo, Cortez; Campinas: Editorada Unicamp, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios & procedimentos. 4ª edição, Campinas: Pontes, 2002.

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

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. O papel da memória. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. 6.ed. São Paulo: Editora Planeta, 2023.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Teláris essencial: Português: Componente curricular: Língua Portuguesa. 9º ano: PNLD 2024–2027. São Paulo: Editora Ática, 2022.