



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA-MELL
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**

HÉLIO MÁRCIO NUNES LACERDA

**OS SENTIDOS DA LITERATURA AFRICANA: uma pesquisa participante em
sala de aula**

**ARAGUAÍNA - TO
2016**

HÉLIO MÁRCIO NUNES LACERDA

OS SENTIDOS DA LITERATURA AFRICANA: uma pesquisa participante em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras- PPGL, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura- MELL, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, para obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof^o Dr. Dornival Venâncio Ramos Junior e co-orientação do Prof^o Dr. Márcio de Araújo Melo.

**ARAGUAÍNA - TO
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- L131s Lacerda, Hélio Márcio Nunes.
Os sentidos da literatura africana: uma pesquisa participante em sala de aula. / Hélio Márcio Nunes Lacerda. – Araguaína, TO, 2016.
127 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2016.
Orientador: Dr. Demival Venâncio Ramos Junior
Coorientador: Márcio Melo
1. Análise de discurso. 2. Formação de professor. 3. Literatura africana. 4. Lei 10.639/03. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Hélio Márcio Nunes Lacerda

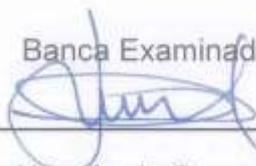
Os Sentidos da Literatura Africana: uma pesquisa participante em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, para obtenção do título de Mestre.

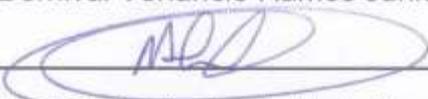
Orientador: Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Junior

Aprovada em: 05/05/2015

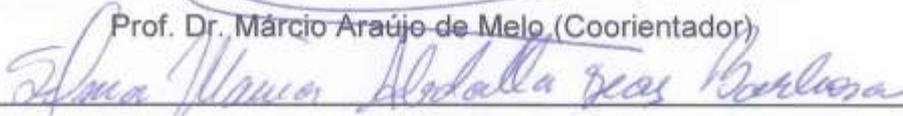
Banca Examinadora



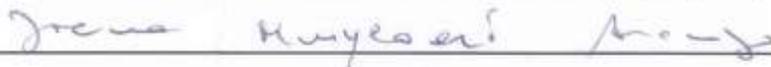
Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Junior (Orientador)



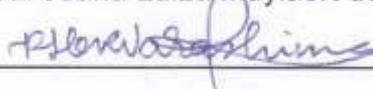
Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo (Coorientador)



Profª Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFT)



Profª Dra. Joana Luíza Muylaert de Araújo (UFU)



Profª Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima (UFT)

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Mazinha, de cabelos longos e versos ainda maiores. À minha família, no sertão pernambucano. Ao meu orientador, Dernival Venâncio Ramos Junior e co-orientador, Márcio Melo. Aos amigos Sariza Caetano, Lucas Marques, Reges Sodré, Lucas Sodré. Ao povo do Sertão Nordestino, vosso filho, minha pátria, por fim, ao Tocantins que me acolheu.

AGRADECIMENTOS

Ao professor colaborador, cujo nome, por motivos éticos, não posso citar.

Aos alunos que, gentilmente, participaram da pesquisa.

Aos colegas de estudo, Weigma Silva, Naiana Galvão, Lianja Soares.

À Prof^a Márcia Rejany, que me apresentou aos Desolados do Vento Leste.

À Universidade Federal do Tocantins pela oportunidade que tive de estudar.

Ao Governo Federal pelas quatro bolsas de monitoria que tive durante a graduação, e sem as quais não teria conseguido permanecer em Araguaína.

Aos meus alunos do Instituto Federal do Tocantins, pelo apoio.

Ao Instituto Federal do Tocantins, pela oportunidade de ser parte do corpo docente dessa instituição que engrandece nosso lugar.

O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor.

Atribuído à William Faulkner

RESUMO

Este trabalho investiga a inserção da disciplina Literatura Africana em Língua Portuguesa no Ensino Superior do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), câmpus CIMBA. Esta investigação tem como ponto de partida a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino de todo o país. Para geração de dados, tomamos de empréstimo a técnica de entrevista semi-estruturada da História oral e a observação participante. As entrevistas foram gravadas aconteceram nos intervalos de aula nas dependências do Câmpus universitário e posteriormente transcritas. Outrossim esta pesquisa toma como corpus relatos de professores em formação inicial em conversas informais, observação de aulas, análise de material didático do ensino médio e superior que discutem em alguma medida a matriz cultural africana. Acompanhamos, integralmente, o andamento da referida disciplina por 3 (três) semestres letivos, seguindo os passos teóricos do professor, os embates discursivos em sala, os acordos e dissensões em torno de temas espinhosos como racismo e homossexualidade em sala para responder à seguinte pergunta: o que acontece na aula de Literatura Africana em Língua Portuguesa? Os dados gerados foram analisados a partir da Análise de Discurso de Pêcheux, para quem o discurso é construído a partir da relação entre interlocutores, o que causa diferentes efeitos de sentidos (ORLANDI, 2003). Os resultados desse trabalho apontam para os choques discursivos que tornam a sala de aula um espaço de constante tensão e de embate ideológico, sendo também, lugar privilegiado para avançar nas discussões de raça, religião e gênero.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Discurso. Literatura Africana em Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work researches the insertion of the African Literature in Portuguese Spoken Language in the High degree at Universidade Federal do Tocantins. This investigation is based on the law 10.639/03 which teaching History and Culture from Africa and Afro-Brazilian people was become official. Data was produced based on semi-opened interviews and participant observation in full-time during three (3) semesters. It was aimed to investigate polemic themes such as: racism and homosexuality in classroom. Generated data was analyzed since Pêcheux's theory of ideology and subject, known as Discourse Analysis (DA). In overview, this investigation is focused on the follow issue: what does happen in an African Literature in Portuguese spoken Language? The results of this study point to the discursive shocks that make the classroom a constant space of ideological disagreement, and also, an ideal place to advance the discussions about race, religion and gender.

Key-words: Law 10.639/03. Discourse. African Literature in Portuguese spoken Language.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ANPED	Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPC	Projeto Político de curso
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas Públicas para Igualdade Racial
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Negros no Canavial	40
Figura 2: Mãos Escravas	42
Figura 3: Poema Crioulo	46
Figura 4: Assimetria Racial	50
Figura 5: Revista Veja em Material Didático	52
Figura 6: Xica da Silva e o Arcadismo	59
Figura 7: Reprodução de E-mail	98

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: Palavras Agrupadas por Sentido Semântico (Europa)	71
Quadro 2: Palavras Agrupadas por Sentido Semântico (África)	75
Gráfico 1: Palavras mais Citadas por Agrupamento (Europa)	71
Gráfico 2: Palavras mais Citadas pelos Alunos (Europa)	72
Gráfico 3: Palavras mais Citadas por Sequência (Europa)	74
Gráfico 4: Palavras mais Citadas por Agrupamento (África)	76
Gráfico 5: Palavras mais Citadas por Sequência (África)	76
Gráfico 6: Palavras mais Citadas (África)	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: UM POUCO DA PESQUISA, UM POUCO DE MIM	11
CAPÍTULO I	
AS MEMÓRIAS DISCURSIVAS: DA LEI 10.639/03 AO PROJETO POLÍTICO DO CURSO DE LETRAS DA UFT	26
1.1 História Da Lei 10.639/2003	29
1.2 Revisão do Currículo Enquanto um Discurso Fundador	33
1.3 Análise Do Livro Didático.....	39
CAPÍTULO II	
NAÇÃO, CURRÍCULO E IMAGINÁRIO: RITUALIZAÇÃO DISCURSIVA E IMAGINÁRIO	61
2.1 África Imaginada pelos Discentes da Disciplina de Literatura Africana em Língua Portuguesa	68
CAPÍTULO III	
OBSERVANDO A AULA DE LITERATURA AFRICANA: TENSÕES DISCURSIVAS	79
3.1 Pauta Religiosa: Não Enxergamos o Mito porque Estamos dentro dele	87
3.2 O Texto é um Espelho: Quando eu me Vejo na Obra	97
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	124

INTRODUÇÃO: UM POUCO DA PESQUISA, UM POUCO DE MIM

Desde o Ensino Médio, gostei de estudar idiomas, em particular, a Língua Inglesa. Assim, por influência do meu professor, Cícero da Silva, do Centro de Ensino Médio, de Colinas, eu comecei a estudar no horário de almoço em um cursinho que funcionava na casa/escola do professor Denis. Estudei 3 (três) anos aproximadamente. Concluí o Ensino Médio e entrei no curso de Letras devido à referida língua, pois queria ser intérprete. Tinha em mente estudar para trabalhar na Copa do Mundo no Brasil, que, em 2007, parecia muito distante. Então, comecei minha odisséia na universidade.

Fui monitor do curso de Letras por 5 semestres letivos, 4 deles trabalhando com Inglês. Tinha uma bolsa de R\$ 300,00 (trezentos reais) e algumas aulas particulares na escola que fundei em casa, Rio Idiomas, que, à altura, contava com 2 (duas) carteiras e um quadro, fruto de doações que recebi de alguns empresários da cidade. Passei uma semana batendo à porta de algumas empresas e explicando minha situação de professor em formação inicial. No auge da escola, tive 3 (três) alunos: Reges, Miriam e Thalita. Esta última ficou apenas um mês. Os outros ficaram por mais tempo, 4 (quatro) meses. O investimento para tomar parte no Rio Idiomas era de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), incluso o material que eu mesmo havia confeccionado.

Meus alunos estavam na mesma situação que eu, ou seja, não tinham dinheiro. Assim, havia meses que não recebia, mas acabamos ficando amigos e, com isso, já não pagavam e nem poderiam, uma vez que sua situação financeira estava pior que a minha, sem bolsa.

Na universidade, tive 2 (dois) alunos de Inglês Instrumental, Mik-elson, aluno de História, e um professor da Matemática, cujo nome não lembro. Tudo isso somado com a ajuda de custo que eu recebia da família, possibilitou minha estada em Araguaína. O lema a que me apeguei e coleí na porta da geladeira dizia: “Deus proverá para si o cordeiro”.

Nas aulas com Mik-elson, mais eu aprendia que de fato ensinava. Conversávamos sobre o que ele estudava. As discussões acirradas, a criticidade de seus professores me deixava curioso. Fascinava-me o curso de História narrado por ele. Havia um nome que ele sempre citava: professor Darnival.

Cultivava grande apreço por Inglês. Cada palavra aprendida, cada verbo conjugado corretamente me dizia que era aquilo que queria. Entre idas e vindas durante a graduação, trabalhei em 4 (quatro) escolas como professor de Língua Inglesa. Em se tratando do que queria estudar, tudo corria razoavelmente bem até o dia em que me deparei com a disciplina Literatura Africana de Língua Portuguesa, em 2013.1, com a professora Márcia Rejany. Comecei com algumas ressalvas quanto à matéria. Tinha pouco ou quase nenhum interesse, pois não conhecia nada da área. Mas, com o passar das aulas, as discussões foram tomando um rumo desmedido, o que muito me interessou.

Começamos a falar em poder e legitimidade discursiva, colonização, resistência, psicologia, etc. Os efeitos da colonização na mente dos colonizados, cujas mentalidades entravam em um choque de valores divergentes que levava a uma espécie de automutilação diária. Esses temas despertaram uma postura mais crítica que, enquanto negro, estavam tão próximos à mim, ao mesmo tempo em que se distanciavam da minha consciência. Reitero que as aulas simples e a forma amigável de ser da professora me cativaram. Havia colegas que (quase) dormiam nas aulas, porque sua voz era suave, transmitia uma tranquilidade (quase) inebriante. Contudo, apesar do cansaço oriundo das monitorias diárias, conseguia estar atento na aula e discutir pontos interessantes.

Lembro que alguns colegas me achavam chato (e, talvez, estivessem certos) por falar muito. Chegava o intervalo e a discussão custava parar, em partes, porque eu fazia algumas perguntas que provocavam a professora e que não cabiam respostas objetivas, do tipo “sim” ou “não”.

Certo dia, a professora trouxe um romance caboverdeano, *Os Flagelados do Vento Leste*, de Manuel Lopes, e narrou um trecho da trágica estória do personagem José da Cruz, o que me fascinou. Fascinou-me porque me identifiquei em partes com o personagem e com as longas estiagens que, a semelhança do que acontece na minha terra, castigavam as pessoas e flagelavam o lugar. Foi lido em aula o seguinte trecho:

Crer nela [na chuva] ou não crer, a enviada de nosso Senhor. Entre esta fé e a escuridão, entre a coragem e o pânico, o povo escolhia a coragem e a fé porque eram tocadas pela luzinha da esperança. Perante a grandeza e o poder do céu, a esperança era o melhor compromisso dos homens para com a vida. Não seria a melhor forma de fazer o Céu devedor dos homens? (LOPES, 1979, p. 13-14).

A iniciativa da professora em ler esse trecho marcou aquela aula e me ajudou a redirecionar meu olhar para o que ora pesquiso.

Esse trecho oferece algumas pistas das razões pelas quais me encantei pela literatura africana. E isso é uma das inúmeras possibilidades do texto literário: seduzir, provocar, trazer à tona os mais diversos sentimentos, humanizar o leitor na medida em que lhe faz aflorar a dor, a alegria, o encanto, a magia, a violência. Isso o conduz a pensar/sentir que a sua vida e tudo o que lhe rodeia poderia ser de outro jeito.

Talvez tenha sido esse processo o que me fez mudar de rota. “Viver não é preciso. Navegar é Preciso”, diria Fernando Pessoa. Navegar é antônimo da segurança do conhecido, do já experimentado, do porto de pedra pessoiano. O navegar trouxe à cena Mik-elson, que, por sua vez, trouxe a figura do professor Dernival. Das proezas que ouvia acontecer nas aulas de História da África comecei a sentir um fascínio por aquele professor que deslocava as certezas dos alunos e, em seu lugar, semeava a dúvida. Certa vez, ele disse para os alunos: “pessoal, vocês são tão jovens pra ter tanta certeza!”. Essa frase ecoa na minha cabeça ainda hoje.

Chego ao fim dessa fase da vida acadêmica com incertezas oceânicas e nenhuma tábua de salvação à vista. Concluo este relato autobiográfico dizendo da relevância que teve, no meu trajeto de pesquisador, a disciplina de Literatura Africana, e graças a ela fui provocado a pensar a literatura enquanto ferramenta de contestação política.

Eu ainda estava matriculado na graduação quando abriu o edital de seleção para o mestrado. A professora Márcia Rejany, então, me incentivou a fazer a seleção. Após a aprovação, cuidei em finalizar a graduação e partir para a nova etapa que se anunciava promissora. Esse é um rápido relato de como cheguei ao programa de pós-graduação da Universidade Federal do Tocantins.

O Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) vem se consolidando na perspectiva de produzir pesquisas pautadas pela interdisciplinaridade com base em três pilares: 1) “Práticas de ensino e de formação de professores de línguas e de literatura, 2) Linguagem, educação e diversidade cultural, e 3) Práticas discursivas em contextos de formação” (REGIMENTO INTERNO, 2012, p. 1). É nessa esteira interdisciplinar que os primeiros passos dessa pesquisa se foram gestando após a

leitura de duas dissertações cujo tema era a formação de professor de literatura. Ganha destaque especial a pesquisa de Francisco de Assis Neto, que fez um estudo de caso em uma escola de assentamento rural, município de Nova Olinda-TO, sob o título de: *O Direito de aprender Literatura: estudos sobre o letramento literário envolvendo uma escola de assentamento rural no Norte do Tocantins* (2012). Nos termos do autor:

(...) Nosso olhar se volta para o lugar da literatura na formação dos adolescentes nessa escola: há lugar para a literatura, para a formação de um leitor que encontre prazer numa produção textual distante de suas aplicações mais imediatas ligadas à sobrevivência? (NETO, 2012, p. 13).

À medida que a leitura fruía, pensei em como fazer algo parecido voltado para a literatura africana em Língua Portuguesa. A forma como a pesquisa se deu, o objeto e o método usado foram, assim, me ajudando a maturar o objeto que tinha em mente. Outro trabalho de mestrado que contribuiu para a gestação do meu objeto de pesquisa foi o do professor Antonio Adailton Silva: *A Literatura no terceiro ano do ensino médio em Araguaína-TO: um estudo de caso comparado entre as práticas de um professor em escola pública e particular* (2012). Como o próprio título já sugere, “o objetivo é comparar o ensino de literatura no ensino médio entre escola pública e particular tomando como objeto de investigação as práticas de um professor que atua nas duas redes” (SILVA, 2012, p. 9). Esse trabalho acompanhou integralmente as aulas de literatura no ensino médio de um mesmo professor que trabalhava na rede pública e particular.

Então, a partir dessas duas pesquisas, pensei investigar a inserção da cultura afro-brasileira e africana no ensino médio a partir das aulas de literatura. Esse foi o tema do projeto apresentado à banca examinadora. Após aprovação, em meio às orientações e leituras decidimos, eu, o orientador e o co-orientador (a partir daqui, deliberadamente, uso o verbo na 3ª pessoa do plural), investigar a inserção do elemento afro no ensino superior, mais especificamente nas aulas de Literatura Africana em Língua Portuguesa no curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína.

Para maturação do projeto o contato com autores da área, como: Leila Leite Hernandez, Franz Fanon, Selma Pantoja, Anderson Oliva, Alberto Costa e Silva, Mary Del Priori, Tadeu Tomaz da Silva, para citar alguns, foi de grande relevância.

Curioso observar o alcance de textos teóricos, isso porque esses autores chegaram até mim por intermédio dos meus professores, basicamente: Izabel Teixeira, Márcia Rejany, Dernival Venâncio e Márcio Melo.

Há no cenário contemporâneo brasileiro pesquisas recentes cujo enfoque recai sobre as relações étnico-raciais na escola. A professora e ministra Dr^a Nilma Lino Gomes, pesquisadora, militante do Movimento Negro, à frente do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos vem se projetando, basilarmente, nas discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Da Ministra Nilma Lino Gomes ganha destaque uma pesquisa que ela e sua equipe organizaram para fazer um mapeamento dos esforços mobilizados para a implementação da lei 10.639/03 em escolas públicas do país. Com o apoio do Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil, o trabalho objetivou “identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas pelas escolas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03” (GOMES, 2012, p. 7).

Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03, organizado por Nilma Lino Gomes (2012), dividido em 10 (dez) textos, procurou abordar o processo de institucionalização da referida lei, bem como inventariar o que se vem fazendo a fim de produzir um enraizamento dessas práticas. Um empreendimento dessa envergadura, encomendado pelo MEC/SECADI e UNESCO, se mostrou audacioso.

Conforme explicitado nos procedimentos metodológicos, a pesquisa fez um levantamento de 890 escolas que, segundo os órgãos educacionais locais, secretarias de educação, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, dentre outros, foram responsáveis por produzir alguma ação cujo foco fosse a apropriação e enraizamento da Lei 10.639/03. Os órgãos responsáveis pela indicação foram (a) gestores de sistemas de ensino; (b) representantes dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs); e (c) resultados do Prêmio conferido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)¹. Do total de 890 unidades escolares foram selecionadas 36.

¹ Conforme Gomes (2012), O Prêmio Educar para Igualdade Racial, promovido pelo CEERT, tem sido, até o presente momento, uma das poucas iniciativas em âmbito nacional que promove o registro sistemático e a publicização de experiências voltadas à promoção da igualdade racial. Desde sua

De caráter qualitativo, esta etapa caracterizada como estudo de caso abarcou 36 escolas, 6 em cada uma das 6 regionais da pesquisa, selecionadas intencionalmente por meio de um indicador quantitativo e com o controle sobre distribuição proporcional de escolas em território nacional, por nível e modalidade oferecida e por localidade. O processo de geração abrangeu dados variados, entre eles, dados verbais, documentais e observados por meio de diversos instrumentos (GOMES, 2012, p. 37).

A investigação, mesmo com as limitações de tempo e recursos, conforme explicitado pelos autores, produziu um mapeamento de atividades bem sucedidas desenvolvidas no país e que garantem, em alguma medida, o cumprimento da legislação. Da mesma autora temos ainda o trabalho *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo* (2003). Aqui, Nilma Gomes não tensiona a escola, nem o alunado isoladamente, mas invertendo a pirâmide, a autora mira a corporeidade e os traços afros enquanto elemento formador da experiência do sujeito professor que se assume negro. Nos termos da autora:

[Aqui é discutido] as representações e as concepções sobre o corpo negro e o cabelo crespo, construídas dentro e fora do ambiente escolar, a partir de lembranças e depoimentos de homens e mulheres negras entrevistados durante a realização de uma pesquisa etnográfica em salões étnicos de Belo Horizonte. Para essas pessoas, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos amorosos (GOMES, 2003, p. 1).

Vem havendo, segundo a autora, uma preocupação constante por parte do Ministério da Educação, da universidade, da escola, dos centros de formação para com a formação do professor, de modo que se concorda hoje da necessidade de cuidar com mais apreço tanto em sua formação inicial quanto em serviço. Todavia, a autora traz os seguintes questionamentos:

A formação de professores/ras, sobretudo a que visa a diversidade, deveria considerar outras questões, tais como: como os/as professores/ras se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que

primeira edição em 2002, esta iniciativa ocupa papel de destaque entre as ações educativas existentes em todo o País, como impulsoras de uma educação livre do racismo, do preconceito e das discriminações. A partir da 4ª edição, além de premiar a categoria professor (educação infantil e ensino fundamental I), também são premiadas experiências na categoria escola nos mesmos segmentos da categoria anterior.

temas os/as professores/ras gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia-a-dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? Sabemos que existem vários artigos, livros e pesquisas que discutem a relação entre a questão racial e a educação. Porém, seria interessante pesquisar se a produção teórica sobre raça e educação, e negro e educação, tem destacado a articulação entre identidade negra, cultura negra e formação de professores (GOMES, 2003, p. 3).

Há outros trabalhos recentes que, também, dão sua parcela de contribuição para a discussão, é o caso de uma pesquisa apresentada em 2015 na 37ª Reunião da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), em Florianópolis-SC. Galian e Ferreira (2015) mapearam os trabalhos apresentados cujo foco fosse relações étnico-raciais em espaços de formação, desde a escola passando pela universidade até aqueles de alcance à sociedade civil.

As referidas pesquisadoras inventariaram as apresentações de trabalhos e pôsteres submetidos e aprovados na ANPED com recorte temporal de 2004 a 2013. Nos termos das autoras:

(...) De um total de 153 trabalhos e 46 pôsteres (199 produções) apresentados no período definido para a presente análise, identifica-se inicialmente um grande número de temáticas abordadas e a prevalência de algumas delas na atenção dos autores. Assim, vale destacar que 52 produções (39 trabalhos e 13 pôsteres) incidiram sobre a expressão de questões étnico-raciais nos discursos e práticas presentes nas escolas de educação básica e que 32 textos se referem às diversas expressões dessas questões no âmbito do ensino superior, com destaque para o impacto de ações afirmativas nesse nível de ensino (22 trabalhos e 10 pôsteres). Outros dois temas que concentraram os esforços dos autores da produção analisada foram o enfrentamento das questões étnico-raciais em espaços não-escolares (10 trabalhos e três pôsteres) e o mesmo enfrentamento na articulação entre a escola, as famílias e a comunidade (10 trabalhos e três pôsteres). Também a análise dessas relações sob o prisma da história da educação tem sido alvo de investigações (16 trabalhos e dois pôsteres), bem como aquela que focaliza a constituição de processos identitários individuais e coletivos (17 trabalhos e cinco pôsteres) (GALIAN; FERREIRA, 2015, p. 12)

Cabe salientar que de cento e noventa e nove (199) produções mapeadas pelas autoras ao longo de uma década de encontros da ANPED foram localizados dez (10) trabalhos e cinco (5) pôsteres encampando a “discussão sobre a relação entre a formação de professores e as questões étnico-raciais” (GALIAN e FERREIRA, 2015, p. 13).

No campo do currículo é Tomaz Tadeu da Silva um dos estudiosos que problematiza “o currículo como narrativa étnica e racial” (2007, p. 100) subsidiando a necessidade de se levar em conta as origens e os processos históricos e raciais que atravessam o campo curricular, mas que, nem sempre, são tratados com a devida acuidade e rigor teórico. Para esse autor “a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de poder”.

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial (SILVA, 2007, p. 100-101).

Esse autor coloca, assim, a organicidade do currículo enquanto construto processual em que se “fabrica narrativas” que permearão o currículo e serão ensinadas aos discentes. Temos, então, a seguinte questão: “como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?” (SILVA, 2007, p. 102).

Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. [Pensando] quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2007, P. 102).

Cada perspectiva aqui ventilada traz sua parcela de contribuição de modo a contribuir para o avanço efetivo da implementação da Lei 10.639/03. Importante dizer que citamos muito parcialmente algumas pesquisas cientes de que há trabalhos na área igualmente relevantes e que tem muito a contribuir conosco, todavia, por questões diversas deixaremos para outro momento. Nossa investigação, então, se inscreve nessa esteira: pensar a formação do professor de Língua Portuguesa e Literaturas, dando, assim, nossa parcela para que a discussão continue avançando eficazmente. A fim de construir e fortalecer os estudos étnico-

raciais no Tocantins, vale mencionar que esta investigação é parte de um projeto maior, a saber, construir um núcleo de estudos étnico-raciais no Programa de Pós-Graduação em Letras. Tal empreendimento conta, a priori, com outros três trabalhos de mestrado em andamento: *Uma Biografia de Manoel*, de Weigma Silva, *As Representações Sociais e o Professor de Literatura Africana: história de vida*, de Naiana Galvão e *Os Documentos Oficiais e a Lei 10.639*, de Lianja Soares.

Este trabalho, então, discute a inserção da lei 10.639/03 no currículo da Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), enquanto instrumento na promoção da igualdade racial na referida universidade. O foco do trabalho é investigar os conflitos que se estabelecem no discurso do currículo enquanto “território em disputa” (ARROYO, 2011) no sentido de pensar como cada grupo social deseja se apropriar dele para, assim, estabelecer seu projeto de formação de indivíduo e, por conseguinte, de sociedade.

A implementação da lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de cultura africana e afro-brasileira no ensino básico. Desde 2006, outras ações afirmativas, tais como: as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2006) e o Estatuto da Igualdade Racial (2010) se apresentam como ferramenta relevante para a discussão das relações raciais no país.

Essas últimas ações mencionadas “pretendem dar visibilidade à história de homens negros e mulheres negras, desnaturalizando os processos de submissão a que foram submetidos, e produzir novos efeitos nas relações de saber-poder entre negros e brancos” (SILVESTRE, 2011, p. 96-7). Tais leis comungam do “reconhecimento das desigualdades raciais construídas sócio-historicamente; visam ainda promover a desnaturalização e desbiologização” que por muito tempo “produziram lugares inferiores à população negra na hierarquização social e cultural brasileira” (IBIDEM).

Nas últimas décadas, observamos o duelo travado pelos movimentos sociais que têm lutado para que afro-descendentes possam ocupar seus devidos espaços no cenário nacional; seja na política, na economia ou na religião. Sobretudo nos currículos educacionais brasileiros que, apesar de já serem mencionados na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, efetivamente, ganharam força a partir da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da cultura afro- brasileira e africana.

A disputa pelo controle e poder na arena social acontece de inúmeras formas. Uma delas se dá no espaço do currículo, sobretudo, porque ele “constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos”, afirma Moreira (1997, p. 11), “historicamente acumulados, como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis”.

Whitty (1985, *apud* MOREIRA, 1997, p. 14) entende que o currículo compreende não só o terreno por excelência de controle social, mas também o espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas, passível, portanto, de abrigar intervenções que visem mudanças sociais. Parafraseando Moreira (1997), a discussão em torno dos conhecimentos e saberes, os quais o currículo deve conter, aponta para o fato de que nele se desenvolve representações codificadas de forma complexa nos documentos, segundo alianças, disputas e interesses, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos que ali se encontram. Assim, “o currículo escolar se configura em uma arena de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados” (*Ibidem*).

Há que se entender, então, o currículo como um conjunto de vozes formalizadas que representam valores construídos e difundidos histórica e socialmente, não sendo possível desvinculá-los do seu contexto de produção. Segundo Silva (2007, p. 16):

O currículo é também uma questão de poder e [...] as teorias do currículo, na medida que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.

Nessa perspectiva, entendemos que não parece possível enxergar o currículo como “a letra fria da lei” que, supostamente, regeria a educação. Pouco provável a ideia de um conjunto de saberes tidos como desejáveis e selecionados sob uma suposta neutralidade. Os conteúdos curriculares considerados importantes, daí sua razão de ser, apontam para o tipo de sujeito eleito e, por isso, considerado ideal, que são socialmente aceitos e culturalmente prestigiados. Há que se levantar algumas questões sobre os saberes elegidos na escola: Quem seleciona esses saberes? Que saberes são esses? Quais suas matrizes de referência cultural? Onde

foram produzidos? Quem os produziu? Quais critérios foram usados para que se selecionassem uns em detrimento de outros? Qual o modelo/projeto de sujeito e de sociedade tem-se em mente ao fazer tais escolhas e não outras? Ainda é Silva (2007) que traz lúcidas considerações acerca da questão do currículo.

O que eles/elas [estudantes] devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? A pergunta 'o quê', por sua vez, nos revela que as teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados. Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta 'o quê?' nunca está separada de uma outra importante pergunta: "o que eles/elas devem ser?" ou, melhor, "o que eles/elas devem se tornar?". Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta 'o quê?', na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Dito de outro modo, a questão pode ser assim resumida: qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses 'modelos' de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2007, p. 15)

O excerto acima, apesar de extenso, deixa claro as teias discursivas e o jogo de saberes/poderes envolvidos na questão dos componentes curriculares. Os interesses que se conjugam para que um dado saber seja inserido/retirado da escola. Para Moreira (1997), mesmo não havendo um consenso acerca da definição de currículo, se seria conhecimento escolar, se experiência de aprendizagem ou se ambos simultaneamente, ou se outra coisa que não isso.

É nessa arena de lutas por espaços de prestígio que as literaturas afro-brasileira e africana se inserem. O reconhecimento de seu valor como produção e expressão cultural, enquanto elemento fundante da identidade nacional é fruto de um longo conflito do Movimento Negro Unificado (MNU). Por décadas lutou em prol da visibilização dos afro-descendentes a fim de constituí-los enquanto sujeitos do

processo histórico e não como vítimas, como sugerem as representações sociais sobre o corpo negro que, não poucas vezes, aparece nos livros escolares amarrado ao tronco ou em clara posição de vítima indefesa com restritas possibilidades de ação.

Como já dito, o Movimento Negro Unificado, juntamente com ativistas, travou uma longa luta com o Estado brasileiro. A partir da segunda metade do século passado ganhou reforço na III Conferência Mundial contra o Racismo, que aconteceu em Durban, África do Sul, em 2001, ano internacional de mobilização contra o racismo. É importante ressaltar que nesse encontro compareceram mais de 80 representantes, diplomatas e chefes de Estado, para discutir medidas que combatessem o racismo, a xenofobia e qualquer tipo de discriminação correlata. Segundo o documento assinado pelos líderes:

Os princípios dos direitos iguais e da autodeterminação dos povos e lembrando que todos os indivíduos nascem iguais em dignidade e direitos, enfatizando que a igualdade deve ser protegida como questão de prioridade máxima e reconhecendo o dever dos Estados em tomar medidas rápidas, decisivas e apropriadas visando eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata [os líderes se comprometeram a lutar pela equidade e tolerância para a promoção do diálogo e ações que favorecessem a paz, a possibilidade de acesso aos bens culturais e a aceitação da diferença entre os povos como fator enriquecedor e preponderante na desconstrução de conflitos e guerras históricas]. (Declaração III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, 2001, p. 1).

A referida conferência foi o seguimento de duas outras ocorridas em Genebra, na Suíça, em 1978 e 1983, respectivamente, que também trataram de questões pertinentes às políticas de promoção da igualdade e não-discriminação racial de qualquer natureza. Desse modo, as ações que o Brasil adotou, posteriormente, podem ser vistas como o resultado da pressão dos movimentos sociais, de acordos internacionais e não ações “isoladas” do Estado brasileiro.

É nessa perspectiva que se inscrevem as ações afirmativas: possibilitar à população afro-brasileira condições de acesso à educação, frequentar a universidade e se manter nela, produzir e difundir seus bens culturais, bem como ocupar, equitativa e democraticamente, espaços de poder, seja nos campos da política, da economia, da saúde, da cultura, etc. Para Chaves (2006, p. 31):

Conhecer a África, dialogar com ela, compreender o seu passado e encarar o seu presente constituem um pressuposto para o nosso próprio conhecimento, para o desvelamento de câmaras escuras que compõe a história da sociedade brasileira.

As ações afirmativas são de considerável avanço em um país onde se segreda silenciosamente aqueles que destoam do coro estético e cultural euro-descendentes. Então, a aprovação da lei 10.639/03 “é uma feliz consequência de pessoas e organizações que há muito se mobilizam para pôr fim à inevitável recusa do óbvio: a relevância das referências africanas em nosso patrimônio cultural” (CHAVES, 2006, p. 32).

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 003/2004).

Para finalizar, salientamos a relevância de elevar a autoestima dos nossos alunos que se sentem desprestigiados por programas de TV, revistas, propagandas de cosméticos ou mesmo nos livros didáticos como um desafio interdisciplinar incluído agora no currículo, não podendo a escola se furtar a esse enfrentamento.

Este trabalho é fruto de pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa com abordagem etnográfica da sala de aula desenvolvida em uma universidade pública, do Estado do Tocantins, a partir da disciplina Literatura Africana de Língua Portuguesa. A referida matéria tem como objetivos: “Conhecer, Identificar e interpretar manifestações literárias e culturais dos países africanos de língua portuguesa, por estudos comparados” (PPC/LETRAS/UFT, 2009, p. 2). A inclusão dessa temática no ensino básico e superior no contexto brasileiro se dá a partir da lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira e africana.

A necessidade de trabalhos sobre a implementação da referida lei no ensino superior em nosso estado justifica o esforço da pesquisa. Para a realização desse

trabalho, lançamos mão da observação participante de 15 (quinze) encontros entre os semestres de 2014.² e 2015.1 que aconteceram em três turmas: 1 (uma) turma regular de licenciatura em Letras de 7º período, 1 (uma) turma regular de 8º período e uma turma de 7º período- PARFOR. Tomamos de empréstimo da História Oral a técnica de entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram transcritas e, juntamente com os dados gerados nas observações participantes (Diário de Campo), foram analisados sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso francesa (AD) que entende o discurso como efeitos de sentidos entre interlocutores (ORLANDI, 2003).

É nosso objetivo investigar os sentidos construídos pelos professores em formação inicial para o estudo da literatura africana e os temas que a atravessam, tais como: racismo, etnocentrismo e imperialismo no contexto de sua formação enquanto docentes de língua e literatura. Nossa investigação se pauta na seguinte questão: O que ocorre nas aulas de Literatura Africana em Língua Portuguesa na UFT? Nossa hipótese é de que a sala de aula é um espaço de constante tensão discursiva, isto é, do conflito, do choque de visões de mundo díspares que ganham materialidade discursiva naquele espaço de formação.

O texto está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta considerações em torno dos interesses políticos, sociais e culturais que disputam espaço no currículo, mapeando, do ponto de vista jurídico, os instrumentos legais que tornaram obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino público e privado, a partir da lei 10.639/03. Ainda discutimos o mito das três raças que se perpetua no discurso oficial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96. Em seguida, investigamos um livro didático do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) a fim de levantar alguns questionamentos acerca da representação de afro-descendentes em um manual escolar. Para esse exercício, partimos da hipótese de que o livro didático está atravessado por discursos que racializam e hierarquizam o corpo negro.

² Em decorrência da greve de 2014 o calendário acadêmico sofreu alterações de modo que a disciplina em questão começou em 13/11/14, correspondendo ao 2º semestre de 2014 e, terminou em 19/03/15. Nessa turma, de 8º período matutino, foram feitas 8 observações, em 8 encontros que ocorreram, dos 18 previstos em calendário. Feriados prolongados e férias contribuíram consideravelmente para que os demais encontros não ocorressem. A pesquisa pretendia acompanhar integralmente todas as aulas. Como a disciplina também foi ofertada no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em uma turma de 7º período, decidimos que seria razoável acompanhá-la. Essa disciplina iniciou em 18/01/2015 com término em 23/01/2015.

O segundo capítulo, na primeira parte, historiciza a narrativa que deu origem ao mito das Três Raças que, supostamente, teriam originado miticamente a nação. Para tanto, uma pesquisa bibliográfica auxiliou-nos a compreender como se originou tal narrativa. Com base em Anderson (2008), discutimos os mecanismos discursivos necessários a uma narrativa que estabeleça unidade nacional, a fim de que se obtenha uma identidade para a nação. Posteriormente, apresentamos alguns gráficos a partir de dados gerados em um experimento didático sobre a África e a Europa no imaginário estudantil, confrontando-os com pesquisas similares desenvolvidas por Oliva (2007) na Bahia e por Ramos (2012) em Tocantins.

Já o terceiro capítulo apresenta: as observações participantes nas aulas de literatura africana, explorando os conflitos travados em aula, os choques culturais que se dão a partir dos romances de Angola e Moçambique³; as entrevistas com o professor da disciplina e alguns discentes do curso de Letras da UFT e, por fim, trazemos algumas considerações sobre os impactos da ideologia do branqueamento no discurso de uma mãe adotiva de uma garota negra, aluna do já referido curso.

³ Dado o grande número de romances de países no continente africano que falam a Língua Portuguesa, o professor da disciplina trouxe textos que julgou mais viável a leitura bem como o acesso.

CAPÍTULO I

AS MEMÓRIAS DISCURSIVAS: DA LEI 10.639/03 AO PPC DE LETRAS DA UFT

Este capítulo investiga o discurso de leis que regulamentam o ensino de cultura e História africana e afro-brasileira à luz da Análise de Discurso de Pêcheux (1999). No momento, percorro o caminho através de vias jurídicas que encampam a matriz africana no currículo escolar. Em seguida, o texto problematiza a disputa pela legitimidade histórica reivindicada pelo “discurso das três raças” que, supostamente, teriam engendrado uma nação mestiça nos trópicos.

Um dos primeiros textos legais que inclui a cultura de origem afro nessa discussão se encontra na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nacional. Registra-se ali a promoção da história e de saberes de matriz africana.

No artigo 26, parágrafo 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, consta que:

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, Redação dada pela lei 9394/96).

Esse trecho do documento faz menção aos saberes de matriz africana, retomando o mito das três raças que, supostamente, formaram o país. Há, aqui, o interdiscurso de que fala Orlandi (1999), a relação que um discurso estabelece com outros discursos, o “já dito”, anteriormente em outro lugar. Esses discursos não são, tampouco, se encontram estanques, uma vez que estão em constante movimento, habitando às margens dos sentidos. Ao explorar a conjunção e a dispersão, ancoram-se em vestígios do dito e do não dito (ORLANDI, 1999). O discurso acima se sustenta no tripé racial de que seriam os elementos: indígena, africano e europeu, responsáveis por viabilizar uma nação mestiça nos trópicos.

Chama-nos atenção como um discurso, fruto de um concurso público, do qual trataremos a seguir, que visava inventar uma narrativa de fundação para a jovem nação em formação conseguiu se fossilizar a ponto de ganhar ares de

“verdade”, do “sempre foi assim”. “Discurso, na sua etimologia, denota a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. Assim, o discurso é a palavra em movimento” (ORLANDI, 2003, p.15), (des)construindo, compreendendo e fossilizando ideologias que estabelecem a própria realidade (*Ibidem*).

Embora a Análise de Discurso de linha francesa tenha como um dos pináculos o materialismo histórico dialético, não aponta para ‘ocultação da realidade’, mas para a “função da relação necessária entre linguagem e mundo”. O trabalho da ideologia é, então, “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (*Ibidem*).

Nesse sentido, “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” [...] não havendo mesmo, “realidade sem ideologia” (*IBIDEM*). Parafraseando a autora, o discurso é a palavra sendo manejada por um sujeito, praticando e manipulando a linguagem. Ao estudar o discurso, se estuda também a interação do homem por meio da fala, se inscrevendo no mundo, fundando, delimitando, pulverizando, fossilizando e defendendo seus interesses.

Aqui o interesse é, a partir de um discurso de fundação, criar uma história que unifique um vasto território, com inúmeros povos indígenas, descendentes de europeus e de africanos sob um mesmo selo identitário. Isso, porque, nação pressupõe a criação de uma comunidade que se unifica através de símbolos e/ou discursos que se tornam a “argamassa” que as une. Daí a ideia de nação como “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008). Outrossim, a construção de um discurso nacional, que abarcasse as “três raças”, era desejável na medida em que se pretendia engendrar nos trópicos uma civilização singular. Esta civilização, se por um lado, não tinha um passado para se orgulhar, por outro, via à frente a possibilidade de produzir um futuro digno de uma grande nação, baseado numa equação que somava diferentes povos e, como produto final, teria uma nação mestiça (SCHWARCZ, 2012).

Não se pode esquecer, contudo, que os três grandes rios de que fala o cientista alemão, vencedor do concurso, Carl von Martius, não eram equidistantes, mas assimétricos. O concurso, segundo Schwarcz (2012), tinha como finalidade construir uma narrativa de origem para a jovem nação. Então, em 1840, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) promoveu o concurso para eleger um relato

que contasse a suposta grandeza do recente país, tratando de suas origens, de sua gênese. Em uma palavra, o objetivo era produzir uma narrativa mítica –um mito de fundação.

Metáfora de um poderoso rio correspondente à herança portuguesa, que deveria “absorver os pequenos afluentes das raças Índia e Ethiopica”, (SCHWARCZ, 2012, p. 28) o Brasil surgia representado a partir da particularidade de sua miscigenação.

Não é acidental o fato de a monarquia brasileira, recém-instalada, investir em uma simbologia tropical, que misturava elementos das tradicionais monarquias européias com indígenas, poucos, negros e muitas frutas coloridas”. [...] Assim, tal qual uma boa pista naturalista, o Brasil era desenhado por meio da imagem fluvial, três grandes rios compunham a mesma nação: um grande e caudaloso, formado pelas populações brancas; outro um pouco menor, nutrido pelos indígenas, e ainda outro, mais diminuto, composto pelos negros. Lá estariam todos, juntos em harmonia, e encontrando uma convivência pacífica cuja natureza só ao Brasil foi permitido conhecer. No entanto, harmonia não significa igualdade, e no jogo de linguagem usado pelo autor ficava evidente uma hierarquia entre os rios/raças. Era o rio branco que ia incluindo os demais, no seu contínuo movimento de inclusão (SCHWARCZ, 2012, p. 27).

O discurso da mestiçagem presente na LDB faz sentido, pois dialoga com outros discursos - o já-dito, enunciados em outras instâncias. Orbitando os possíveis sentidos com seus desdobramentos interpretativos, sempre frouxos e deslizantes. Uma questão é levantada: “Como esse texto significa”? (ORLANDI, 1999, p.18). “Os fatos reclamam sentidos”, nos diz Orlandi (1999, p.19). A questão à época era posta mais ou menos assim: “como faremos do Brasil uma grande nação?” Se os fatos reclamam sentidos, esses sentidos não se dão aleatoriamente, se (des)constroem na relação com sentidos já existentes, fossilizados em outros lugares/dizeres - Formação Discursiva (FD).

A LDB é uma lei elaborada por especialistas para (re)pensar o quadro educacional no país. Para tanto, estabelece diretrizes que norteiam o currículo escolar. Todavia, ao tentar fugir do discurso da ‘história oficial’ do Brasil, a fim de recontá-la de forma que contemple outras matrizes culturais, acaba caindo na armadilha discursiva de visitar o mito das três raças. Isso porque não consegue avançar, reforçando-o, conseqüentemente. Vejamos o que consta na lei: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, *especialmente das matrizes indígena,*

africana e europeia” (BRASIL, 1996, Redação dada pela lei 9394/96) [Grifos do autor].

As diretrizes são novamente alteradas pela Lei nº 11.845/08, que, por sua vez, altera a Lei 10.639/03, tornando obrigatório, também, a inclusão da matriz indígena. Assim consta:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação da pela Lei nº 11.645, de 2008).

Há, então, uma postura mais incisiva no sentido de que haja efetivamente uma revisão do currículo e que ele contemple a diversidade étnica existente no país. A luta discursiva se instaura: a voz do outro, do indígena, do negro entra no currículo por força da lei. No próximo tópico, veremos o percurso da lei 10.639/03 para ser encampada no currículo a temática afro-brasileira e africana.

1.1 História da Lei 10.639

O Movimento Negro Unificado, em conjunto com outros atores sociais, travaram uma longa luta com o Estado brasileiro a partir da segunda metade do século XX. Há um histórico de lutas pela inserção do elemento afro no currículo. Em 2001, ano internacional de mobilização contra o racismo, a III Conferência Mundial contra o Racismo, sediada na África do Sul, endossou a referida luta. Nesse encontro, compareceram mais de 80 representantes, entre diplomatas e chefes de Estado, para discutir medidas que combatessem o racismo, a xenofobia e qualquer tipo de discriminação correlata.

As políticas públicas são ações afirmativas estratégicas voltadas à correção de:

(...) desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalizações criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (PARECER CNE, 2004, p. 1).

Tais medidas objetivam oportunizar aos nossos estudantes, de modo geral, a conhecerem melhor e acessar outras matrizes culturais. Isso o possibilita, então, enxergar o mundo através de lentes mais amplas, menos reducionistas, mais holísticas (CÂNDIDO, 1997), a fim de entender/conhecer/identificar-se com a diferença e com ela dialogar, no sentido de não percebê-la como desvio.

Passados sete anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 2003, o presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou a lei 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Se, na LDB, o “*ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro*” (...) (Grifos do autor), agora se torna obrigatório a inclusão da História e Cultura afro-brasileira e Africana no currículo oficial. “Com isso, incorporam-se aos conteúdos educacionais a História da África e dos africanos, a luta dos negros, a cultura e o papel do negro na formação do país, resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política” (SEPP/PR, 2013, p.7). A década de 2000 se caracterizou pelas relevantes conquistas e avanços em políticas públicas voltadas para mitigar a mentalidade racista diluída no imaginário brasileiro. Ainda em 2003, é baixado o decreto 4886, de 20 de Novembro que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR, 2013, p.10):

Com o objetivo de reduzir as desigualdades raciais, por meio de direitos, das ações afirmativas e da articulação das dimensões de gênero e de raça. A PNPIR tem como princípios a transversalidade; a descentralização; e a gestão democrática, que reconhece o papel da sociedade civil no avanço da igualdade racial.

Os últimos anos vem se constituindo um marco na longa história de luta étnica no país e as ações afirmativas foram singulares para que discussões de gênero e raça voltadas para a construção e fortalecimento da democracia, ganhem lugar no espaço escolar. Outra ação importante é o decreto 6872, de 4 de Junho de 2009, que aprovou o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Este documento teve suas bases alicerçadas na I Conferência de Promoção da Igualdade Racial (I CONAPIR). Em termos jurídicos, outro avanço observado é o decreto 6872,

de 4 de Junho de 2009, que aprovou o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2013:10) que:

Estabelece um conjunto de ações vinculadas aos seguintes eixos: trabalho e desenvolvimento econômico; educação; saúde; diversidade cultural; direitos humanos e segurança pública; povos e comunidades tradicionais; política internacional; desenvolvimento social e segurança alimentar; infraestrutura; e juventude.

Em termos legais, as conquistas sociais não param por aí. Outro instrumento que se tornou marco da luta por equidade racial se encontra na lei 12.288, de 20 de Julho de 2010. A referida lei instituiu o Estatuto da Igualdade Racial e alterou as leis nº 7.716/89; 9.029/95; 7.347/85 e 10.778/03. Façamos algumas análises pontuais do referido documento.

No artigo 1º consta que:

[O Estatuto] é destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (2013, p.5).

O silêncio no texto da lei sugere discursos que dizem: as oportunidades para negros destoam daquelas ofertadas aos não-negros; há direitos étnicos sendo atropelados; há discriminação racial; pouca representatividade quanto à diversidade cultural no currículo. Quando o texto traz “desenvolvimento social e segurança alimentar” vozes outras estão ali presentes. É tácito que as populações afro-brasileiras são alvos de maior vulnerabilidade, seja de moradia, saúde ou mesmo alimentação.

Para a AD, o não-dito se manifesta no dizer, não havendo como silenciá-lo, pois calar é também dizer o que ficou subentendido. Aqui se percebe a carência como fator, se não estrutural, no mínimo, residual quando se trata da população negra (ORLANDI, 1999). Se, em momentos anteriores, na história de nosso país, o Estado legislou contra os direitos da população afro, vemos agora uma revisão em sua postura para com essa grande parcela de brasileiros. Se houve leis extremamente violentas que visavam suprimir suas manifestações culturais, sobretudo, religiosas, atualmente, há um movimento de releitura da história do país que leva em conta contribuições de grupos silenciados pela história.

Na poesia musical de Gilberto Gil e Chico Buarque, se canta que: “mesmo depois de abolida a escravidão, negra é a mão de quem faz a limpeza, limpando as manchas do mundo com água e sabão, negra é a mão, é a mão da pureza” (MÃO DA LIMPEZA, S/D). Se, majoritariamente, ainda “negra é mão de quem faz a limpeza”, por outro lado, se abre agora possibilidades de ser, também, negra a hábil mão que manipula o bisturi e ouve pelo estetoscópio vozes de mudanças pautadas em valores democráticos e solidários.

No Art. 2º está registrado que:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (BRASIL, 2013, p. 5).

Esses mecanismos legais se mostram necessários para se enfrentar os “fantasmas” oriundos da racialização escravocrata, pois, cotidianamente, rondam as relações sociais em nossas escolas, no trânsito. Os fantasmas aqui metaforizam uma formação discursiva. Se o romance *Beloved*, de Tony Morrison, é assombrado por espíritos de crianças que foram mortas por suas mães escravas, no Brasil, eles, os fantasmas, não foram exorcizados pelas orações antropológicas de nossos principais teóricos da democracia racial. Os tais fantasmas, por sua vez, frequentam nossas casas, sentam em bancos universitários, vestem branco (às vezes), visitam nossos estádios de futebol, gritam “GOL!” com a mesma eloquência e rapidez que gritam “MACACO!”; sentam, veladamente, em nossos bancos escolares, trafegam pelas ruas da cidade e se dão a conhecer nas brigas de trânsito.

Disfarçados de bom senso, senso comum e ornamento científico-filosófico, os fantasmas se incorporam à indumentária dos defensores da pureza racial (da atualidade), num espaço-temporal que, por vezes, se confunde com o século XIX, em um tipo de estado de perpétuo-presente: na cabeça um capacete, no corpo uma couraça e, no punho, reedições atualizadas do que sempre soube Gobineau: “Negros, mistura de caráter animalesco, de capacidade intelectual medíocre ou nula” (MOUTINHO, 2004, p.58).

Mas são nas encruzilhadas, no meio da noite e nas batidas, não de tambores africanos, mas da polícia, em favelas e subúrbios do país, que eles tomam

forma e se manifestam demoníaca e ferozmente. Do contrário, o que explicaria o caso do goleiro Aranha que, por algum tempo ocupou os telejornais ou mesmo da “A arrastada” que, detida por Policiais Militares (PMs) e colocada no porta-malas da viatura, teve seu corpo arrastado pelas ruas do Rio de Janeiro? O que fazer quando o Estado se veste de algoz? A quem recorrer?

A seguir, o texto problematiza a historicidade discursiva em torno do corpo negro, investigando como essa construção busca aproximá-lo da animalidade, tornando-o bárbaro e incivilizado, a fim de legitimar o discurso da escravidão, seja pelo viés cultural, seja pelo religioso.

1.2 Revisão do Currículo enquanto um Discurso Fundador

A proposta parece ser a de rever a história do Brasil com o intuito de contemplar outras matrizes culturais, para, assim, valorizá-las, concedendo-lhes o óbvio: o reconhecimento e a valorização enquanto componentes da nação. Mas há, depois da vírgula, considerável ênfase nas *matrizes indígena, africana e europeia*, produzindo o esquecimento de outros grupos, como: os sírio-libaneses, turcos e árabes, para citar alguns. A Análise de Discurso (doravante AD) não perde de vista a historicidade do discurso, pois este se inscreve em um dado contexto sócio-histórico. Esse é o ingresso, a permissão para acessá-los. Assim, o trecho do documento que trata das três matrizes culturais, voluntariamente ou não, remete ao discurso oitocentista de criação de uma nação mestiça, supra-racial.

Os discursos estão em pleno embate, pois a todo instante disputam a legitimidade e o dizer. A língua é, então, o lugar onde ideologia e discurso se encontram. Para Orlandi (1999), a linguagem está materializada na ideologia e a ideologia se manifesta na língua. É operando com essa equação que podemos interrogar as implicações advindas do discurso da mestiçagem.

Qual/quais ideologia/s operacionalizam a possibilidade de uma nação mestiça nos trópicos? Atravessando esse discurso, há como pano de fundo, a crença que celebrava a absorção das “culturas inferiores” pelo “movimento contínuo do caudaloso rio” [branco/europeu], que, à medida que se movia, “depurava-se e iam ficando cada vez mais límpidas as águas [brancas]” (SCHWARCZ, 2012, p. 27).

Em diálogo e, talvez, na contramão, mas com algumas ressalvas, emerge outro discurso que ecoa da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, veiculado:

[...] Por seu catedrático, Renato Khel, favorável à eugenia e à esterilização da população mestiça nacional. Para ele, o modelo da África do Sul era exemplar, e “ensinava” a separar os doentes dos sãos e a constituir nação saudável e progredida (SCHWARCZ, 2012, p. 28).

O texto jurídico da LDB, que abre esse trabalho, dialoga no sentido de retomar “o mito das três raças” a fim de refundar o discurso sobre a nação. Logo, estão dentro de uma mesma Formação Discursiva. Já o excerto acima que se contrapõe ao discurso da mestiçagem, uma vez que a população autóctone e, sobretudo, a negra era tida como inferior, se enquadra no discurso de inferiorização daquilo que se reportasse à África. Dentro dessa formação discursiva, há:

Posição discursiva 1: “ser negro é ruim, logo, a nação estaria em perigo”;

Posição discursiva 2: “negro igual a escravo, escravo igual a negro”, logo, negro não seria capaz de alcançar a “maioridade da razão”, precisando, assim, de tutela, de preferência “caucasiana” (SILVA, 2002).

O interdiscurso de que trata a AD entende o discurso, grosso modo, como um tecido, já que ele se constrói em relação com outros discursos. Nesse sentido, o discurso que negativiza o negro está em diálogo com o religioso do período medieval, mas também absorve ecos do mundo islâmico. Silva (2002) diz que, a partir do século X, no mundo islâmico, o negro foi se tornando o escravo por excelência.

De um “outro entre os outros”, passou a ser uma espécie distinta, inferior à branca e predestinada a servi-la. Repetiram-se entre os europeus [...] todos os argumentos que os árabes haviam esgrimido para justificar a escravidão dos pretos (*IBIDEM*).

Circulava entre os islamitas a ideia de que os pretos seriam descendentes de Cam⁴, que, por sua vez, foram amaldiçoados por seu pai, Noé, por lhe ter visto

⁴ O capítulo IX do Livro de Gênesis narra um episódio em que, após cultivar uma vinha e produzir vinho, Noé se embriaga, despindo-se em seguida. Então, Cam viu a nudez do pai que, por sua vez, o amaldiçoou a ser escravo de seus irmãos. Dessa narrativa surge a ideia de que Cam e sua descendência, haveria migrado para o que hoje se conhece como África, o que supostamente justificaria a escravidão daquelas populações, dado que seria o cumprimento de um desígnio divino proferido pelo patriarca. MACEDO, Jose Rivair. Os filhos de Cam: a África e o Saber Enciclopédico Medieval. In: **SIGNUM**: Revista da ABREM, Vol. 3, p. 101-132, 2001.

nu. Assim, o patriarca o amaldiçoara a escravidão, tanto ao filho quanto à sua linhagem: “os seus descendentes seriam escravos e negros - e negros porque escravos” (SILVA, 2002, p.850).

Foram reforçando-se, um a um, os estereótipos a partir dos quais se construiria toda uma ideologia racista: os pretos eram curtos de inteligência, indolentes, canibais, idólatras e supersticiosos por natureza, só podendo acender à plena humanidade pelo aprendizado na servidão (*IBIDEM*).

Há consideráveis intersecções entre o discurso que legitimara a escravidão negra entre árabes e, posteriormente, entre os europeus. Entre aqueles:

[...] Se tinha como por um ato pio a escravização, [pois apenas por ela seria possível se salvar] aqueles que não se convertera ao primeiro chamado, assim, também, entre os cristãos, passou-se a considerá-la o método mais eficaz de conduzir os negros à verdadeira fé (SILVA, 2002:851).

Uma mesma Formação Discursiva pode conter inúmeras vozes. Isso é possível por ser o discurso polifônico, o que implica aceitar que ele não se fecha em si mesmo, ao contrário, absorve sentidos/dizeres outros. O discurso racista, então, ganha suporte e se ampara em outros discursos, como por exemplo, o discurso religioso. Esse, aos poucos, vai se capilarizando para legitimar a escravidão, mais que isso, trabalha incansavelmente ao ponto de pretendê-la uma benesse para aqueles desafortunados que não haviam tido ainda alcançado “o verdadeiro caminho da salvação” (*IBIDEM*). Em uma equação de troca simultânea de palavras e sentidos, o discurso da servidão negra ganha estabilidade e aceitação social. Isso porque:

Todo discurso se constrói numa rede de outros discursos; em outras palavras, numa rede interdiscursiva*. Nenhum discurso é único, singular, mas está em constante interação com os discursos que já foram produzidos e estão sendo produzidos. Nessa relação interdiscursiva (com outros discursos), quer citando, quer comentando, parodiando esses discursos, disputa-se a verdade pela palavra numa relação de aliança, de polêmica ou de oposição. É nesse sentido que se diz que o discurso é uma arena de lutas em que locutores, vozes, falando de posições ideológicas, sociais, culturais diferentes procuram interagir e atuar uns sobre os outros (BRANDÃO, 2015, p. 5).

O padre Antonio Vieira, em seu sermão XIV, canto VI do Rosário, diz que os etíopes:

Devem dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos pais e vós vivíeis como gentios, e vos ter trazidos a esta, onde, instruídos na fé, vivais como cristãos, e vos salveis⁵.

A cristandade, então, esperava dos etíopes gratidão “pela transmigração imensa de gentes [...] da África para a América, porque os nela envolvidos tinham passado, no cativo, a ter acesso à verdade de Cristo e à salvação eterna” (VIEIRA *apud* SILVA, 2002, p.851). Nos termos do autor, à medida que se aproxima o Setecentos se distancia a possibilidade de conceber um não-negro escravo:

Um inglês podia mandar torturar, decapitar, queimar e verter chumbo fervente na goela de um irlandês, colocá-lo numa prisão com água até os joelhos ou condená-lo às galés ou ao desterro com trabalhos forçados, mas não conceberia escravizá-lo. [Porque] só se escraviza o outro, o estranho que está fora de nossa sociedade, e esse outro, com a expansão oceânica dos portugueses e espanhóis, tornara-se o não-europeu, de cor, feições e cabelos diferentes, que se multiplicara nas populações das Ásias, das Américas e das Áfricas. E de todos esses outros [...], aquele que se mostrou mais dessemelhante aos europeus foi, aos olhos destes, o negro africano (SILVA, 2002, p. 852).

Se, por um lado, discurso é movência de sentidos, sempre deslizantes, por outro, é também sedimentação semântica do “já-dito”, arrolando outros dizeres para se fortalecer- sobreposição. Aqui, há um apelo ao discurso religioso cristão que regulariza a servidão africana, bem como de seus descendentes, sugerindo que cristãos, mesmo quando irlandeses, um *potato eater*, termo altamente pejorativo, não poderia ser feito escravo ou reduzido a tal abjeção porque cristão. “O pensamento europeu da época alimentava-se na Bíblia, na doutrina da Igreja e na antiguidade greco-romana” (SILVA, 2002, p. 855). Tanto no Antigo quanto no Novo Testamento não aparece qualquer condenação a instituição escravocrata, “não é justificada nem condenada, aparece como um fato natural” (*IBIDEM*).

Assim, o que é natural é um dado inquestionável, dado que fruto da natureza. Essa é a tônica discursiva presente em alguns textos medievais. Como a AD compreende o conceito marxista de condições de produção, bem como a historicidade do dizer, tomamos o que dizem alguns historiadores acerca da Idade

⁵Sermões Pe. Antonio Vieira. Disponível em:

<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=36619>. Acesso em: 11/05/2015.

Média a fim de contextualizar e entender alguns sentidos que vão se construindo ali para a África. Segundo Del Priory (2004):

(...) Nunca é demais lembrar que, antes das viagens ultramarinas, os povos europeus da bacia mediterrânica se consideravam como habitantes do centro da Terra, imaginando o resto do mundo a partir de esquemas mentais herdados da Antiguidade grega e de textos latinos e judaico-cristãos. Ao sul das margens conhecidas da humanidade existia, para eles, a África ou Etiópia. Estes dois últimos termos designavam globalmente o “país dos negros”. De conhecimentos sumários de geografia deduzia-se que toda a zona meridional era brutalmente exposta ao sol e, por isso, inabitável. Acreditava-se, também, que a parte habitável da Etiópia era morada de seres monstruosos: “os homens de faces queimadas”. Entre eruditos medievais, assim como nos textos populares, predominavam conceitos desfavoráveis aos habitantes do continente ao sul. A cor negra, associada à escuridão e ao mal, remetia, no inconsciente europeu, ao inferno e às criaturas das sombras. O Diabo, nos tratados de demonologia, nos contos moralistas e nas visões das feiticeiras perseguidas pela Inquisição, era, coincidentemente, quase sempre negro (DEL PRIORI, 2004, p. 57).

Suspeitamos de que são esses os alicerces que darão, ao longo dos séculos, uma característica peculiar àquele continente: a falta. E esse discurso assim estruturado a partir da ausência, seja ela em termos de civilidade, seja em termos de desenvolvimento material, irá orientar a forma como o Ocidente até nossos dias, em alguma medida, olha para a África.

Para a maior parte dos autores medievais, a descrição física da zona meridional africana se associava à ideia de intolerância climática. (...) No século XI, Vicente de Beauvais (...) opunha o norte e o sul para explicar que o primeiro era seco e frio e o segundo, quente e úmido. Ao norte, os homens seriam sadios e belos, ao sul, frágeis, doentes e feios. Por culpa do clima tórrido, seus corpos negros e moles eram sujeitos a males como a gangrena, a epilepsia, as diarréias. Ao norte, os corpos, isentos de doenças, teriam uma coloração rosada (DEL PRIORY, 2004, p. 58).

Os grupos humanos pensam o mundo a partir de seus próprios esquemas mentais. Dito de outro modo, ao pensar outras sociedades, uma dada comunidade tenderá a imaginar que as demais se organizam a sua semelhança, o que implicará, possivelmente, no aproximar de seus valores, vistos positivamente, sendo assim, o oposto, também, verdadeiro.

Um dos contextos que ajudou a consolidar a relação negativa entre a imagem e a cor do africano foi o das parábolas medievais. Espécie de sermão com orientação moral, o chamado *exemplum* era passado às pessoas durante a missa dominical. Nele, a figura tentadora de Satã é sempre “negra como um etíope”. Em contraposição aos anjos, resplandecentes de brancura, o Diabo é um gigante, uma sombra, um

animal, enfim, tem mil formas, mas é sempre negro. É pois chamado de “Príncipe negro”, “homem preto”, “Jeová negro”, ou “Grande negro”. Neste tipo de literatura, mesmo o pecador branco passa a ter a pele negra pela gravidade dos males cometidos. Ele só volta a ser branco depois da confissão dos pecados. A assimilação do etíope ao demônio não é nem gratuita, nem se faz por acaso. Primeiramente, a cor negra do demônio se deve ao prolongado estágio no inferno, sua residência habitual. Trata-se do mesmo realismo físico que liga a cor da pele do negro à zona tórrida onde habita. Em segundo lugar, associava-se a cor da pele a um caráter adquirido e de exclusiva responsabilidade do indivíduo. O pai desta ideia é Orígenes. O teólogo de Alexandria associava cor de pele e pecado. Para ele, a negrura era uma característica adquirida, de responsabilidade exclusiva do indivíduo. A África aparecia, assim, como o continente dos que viviam no mal (DEL PRIORY, 2004, p. 58).

Se na Idade Média europeia vai se tecendo redes discursivas que marcavam aquele espaço com a negação, Oliva (2007) sugere que mesmo hoje algumas características ainda permanecem, haja vista que o que habita o imaginário coletivo contemporâneo aponta para a degradação e impossibilidade de qualquer civilidade naquele território.

(...) Pelo menos quando tentamos visualizar o que chamamos de imaginário coletivo, aquele continente e suas gentes se confundem ou são associados diretamente, apesar das importantes exceções, às seguintes imagens: as ondas de fome na Etiópia na década de 1980; a longa guerra civil angolana; os golpes de Estado sucessivos em algumas partes do continente; o apartheid e sua derrocada no início dos anos 1990; as epidemia de AIDS, malária e demais doenças; o descontrole governamental; a desorganização geral e a corrupção; os massacres de Serra Leoa e os genocídios em Ruanda e no Sudão; a miséria; a natureza exótica, os mares de areia do Saara, as florestas e gorilas da África Central, os leões, girafas, gnus e rinocerontes das savanas; ou ainda os diamantes materializados pela ficção de Hollywood (OLIVA 2007, p. 3).

Se “esse tecido ideológico vestia a necessidade que tinha a expansão europeia de mão-de-obra abundante” (SILVA, 2002, p. 851) no início da era moderna. Em termos foucaultianos, encontramos aqui uma regularidade discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 21) que amarra o corpo negro à uma inferioridade que se naturaliza, constituindo, assim, uma Formação Discursiva (FD) racista.

Pautados em Silva (2002), Del Priory (2004), Padre Antonio Vieira, em seus sermões, e Oliva (2007), acompanhamos como a representação do corpo negro vai sendo atrelada à falta, à incivilidade e a barbárie. A seguir, então, veremos como as populações escravizadas são absorvidas pelo discurso da nação, a partir da ideia de currículo enquanto a argamassa escolar que opera nos sujeitos o efeito de sentido “nação”. Os discursos de racialização dos corpos não atravessam apenas os

documentos oficiais, as leis, os mitos de fundação nacional. Tais discursos se presentificam também nos livros didáticos, como veremos a seguir.

1.3 Análises de Livro Didático

Consideramos o livro didático um espaço de materialização das Formações Discursivas sobre o homem africano e afro-descendente e o lugar que ele deve ocupar na nação. O livro⁶ escolhido para análise é usado no 1º ano do ensino médio público araguainense e compreende o triênio 2012-2014. Dado que a pesquisa se debruça sob a formação de professores, investigando o cotidiano dessa formação, o livro entra na análise para exemplificar como a educação e os materiais didáticos: na escola (através livro didático) e na formação inicial universitária (textos teóricos de apoio), são atravessados por discursos de resistências quando a pauta é a inserção do elemento afro no currículo.

Escolhemos analisá-lo por ser o manual usado na instituição onde o pesquisador atua como professor de Português. Seria difícil perceber o livro escolar como um manual de regras que ajudaria na formação de alunos. Seria possível pensá-lo como um instrumento de orquestração do corpo discente? Dito de outro modo seria o livro uma gramática do discurso escolar que auxiliaria os alunos a ver o mundo usando as lentes que ele oferece? Pensando nessas perguntas, passemos à análise.

Chamou atenção o fato de um manual escolar com 335 (trezentos e trinta e cinco) páginas apresentar trechos em 7 (sete) páginas visando discutir a temática racial. Na página 24 (vinte e quatro), temos a primeira menção ao tema em questão. Apresenta o poema *O Grito*, de José Craveirinha, reproduzido a seguir com a atividade proposta para trabalhar o texto em sala:

⁶ CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Tereza cochar. **Português linguagens**: Volume 1. 7. ed. reform. - São Paulo: Saraiva, 2010.

Grito negro

Eu sou carvão!
 É tu arrancas-me brutalmente do chão
 e fazes-me tua mina, patrão.

Eu sou carvão!
 e tu acendes-me, patrão
 para te servir eternamente como força motriz
 mas eternamente não, patrão.

Eu sou carvão
 e tenho que arder, sim
 e queimar tudo com a força da minha combustão.

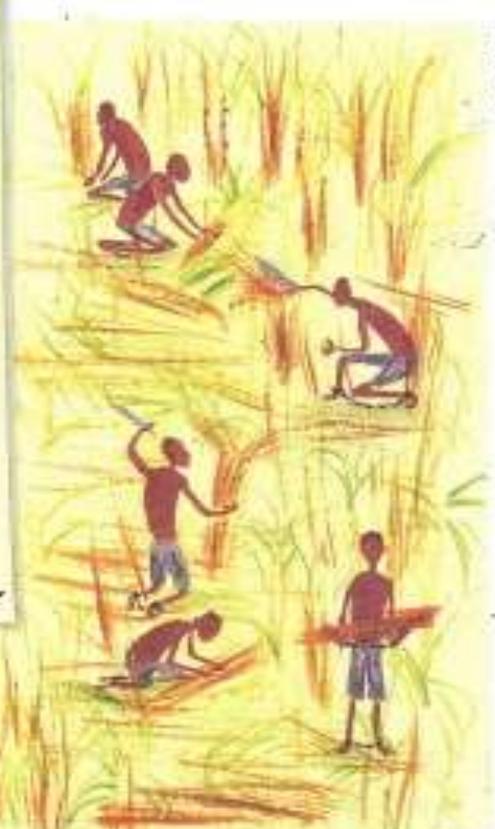
Eu sou carvão
 lento que arder na exploração
 arder até às cinzas da maldição
 arder vivo como alcatrão, meu irmão
 até não ser mais a tua mina, patrão.

Eu sou carvão
 Tenho que arder
 queimar tudo com o fogo da minha combustão.

Sim!
 Eu serei o teu carvão, patrão!

(In: Mário de Andrade, org. Antologia brasileira de poesia africana. 3. ed. Lisboa: Instituto Cabo-verdeano do Livro, 1990. v. 1, p. 100.)

alcatrão: um dos componentes do carvão.
 motor: que se move ou faz mover alguma coisa.



Sandra Maltz

1. O texto lido é um poema, um dos vários gêneros literários. Nos poemas, é comum o eu lírico expor seus sentimentos e pensamentos.

- a) Qual é o tema do poema lido?
- b) O que predomina nesse poema: aspectos individuais ou sociais?

2. Os poemas geralmente utilizam uma linguagem plurissignificativa, isto é, uma linguagem figurada, em que as palavras apresentam mais de um sentido. O eu lírico do poema lido, por exemplo, chama a si mesmo de carvão. Que sentidos têm as palavras carvão e mina no contexto?

O sentido mais comum a "voz" do trabalho do negro ("eu sou carvão") é a crítica ao sistema de exploração do negro pelo branco, mas o sentido mais profundo do "grito negro" vai além do sentido de crítica social, pois também se refere à exploração do negro pelo próprio negro.

Eu lírico: a voz do poema

Chamamos de eu lírico, ou poético ou simplesmente sujeito à pessoa que fala no poema.

Nem sempre a voz do eu lírico corresponde à do escritor. Em várias canções de Chico Buarque, por exemplo, o eu lírico é feminino. Veja um trecho da canção "Ana de Amsterdam":

Eu cruzei um oceano
 Na esperança de casar
 Fiz mil bocas pra Solano
 Foi beijada por Gaspar

Figura 1: Negros no Canavial

Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Tereza cochar. **Português linguagens**: Volume 1. 7. ed. reform. - São Paulo: Saraiva, 2010.

Grito Negro

Eu sou carvão!/E tu arrancas-me brutalmente do chão/e fazes-me tua mina, patrão./Eu sou carvão!/E tu acendes-me, patrão,/para te servir eternamente como força motriz / mas eternamente não, patrão./Eu sou carvão/e tenho que arder sim;/queimar tudo com a força da minha combustão./Eu sou carvão;/tenho que arder na exploração /arder até às cinzas da maldição /arder vivo como alcatrão, meu irmão, /até não ser mais a tua mina, patrão. /Eu sou carvão. /Tenho que arder /Queimar tudo com o fogo da minha combustão. /Sim! /Eu sou o teu carvão, patrão”.

Os versos do jornalista, guerrilheiro e poeta, reproduzem no plano literário uma tensão constante entre trabalhadores escravizados e “patrão”. Começa com a assunção de um posicionamento crítico e lúcido por parte do eu-lírico que tensiona a sua relação no seio social, ciente do seu lugar de subserviência. Entretanto, sabe que não será para sempre o jugo que o amarra a sua atual condição. Outrossim, os versos dialogam com a imagem que retrata o labor em um canavial: seis escravos, pintados de marrom, o que parece tornar mais palatável a imagem aos olhos, escamoteando, talvez, a penosa atividade canavieira.

A questão 1.a pergunta: Qual o tema do poema lido? 1.b: O que predomina nesse poema lido? Aspectos individuais ou sociais? Na esteira analítica de Orlandi,

Os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que de alguma forma estão presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista tem de apreender (ORLANDI, 1999, p. 30).

Os sentidos não estão contidos apenas na interpretação imediata do significante. Para além do texto está o contexto em que se inscreve o dizer. Há, então, que localizar as práticas discursivas no tempo histórico, nas “relações de força” e de sentido que reivindicam para si o *status* de verdade. Nessa perspectiva, a leitura do texto literário, por ser polissêmica, pode ser explorada de muitas formas e ir por muitos caminhos. No caso do texto acima, seria possível: problematizar o violento processo escravagista que perdurou por mais de três séculos; discutir como se dá a relação racial no país, como lidamos com a racialização e o preconceito enfrentados pela população afro-brasileira.

Na perspectiva discursiva, mais holística, pensaria esse poema como moldura do conflito de vozes, de interesses divergentes e que buscam a legitimidade. Contudo, os autores preferiram apresentar duas questões que exploram a estrutura do texto literário, abortando, assim, a sua dimensão política, social, histórica e econômica.

As figuras de linguagem na construção do texto

O anúncio abaixo é interativo, isto é, para que o leitor possa lê-lo na íntegra, é necessário que o destaque. Assim, primeiramente o leitor vê apenas as mãos atadas com os grilhões. Depois, ao destacar as correntes, ele vê o anúncio completo, com texto e imagem. Leia as duas partes do anúncio e, em seguida, responda às questões propostas.



(Exame, nº 852.)

- As mãos retratadas na primeira parte do anúncio são negras e estão atadas com grilhões. O que as diferencia, por exemplo, das mãos de um condenado à prisão? O fato de estarem sujas de terra, o que mostra que pertencem a um trabalhador do campo.
- Na construção do anúncio, uma figura de linguagem desempenha um papel essencial.
 - As mãos são parte de um todo maior. Qual é esse todo? Uma pessoa. A escravidão (crível), que gera o escravo (relevo).
 - Além de ser parte, as mãos representam o efeito de determinada causa. Qual é essa causa?
 - Que figura de linguagem substitui a parte pelo todo e o efeito pela causa? A personificação.
- Na segunda parte do anúncio, depois de o leitor ter destacado os grilhões de papel, lê-se: "Infelizmente acabar com o trabalho escravo não é fácil assim".
 - Que novo sentido o anúncio ganha? O de que a escravidão não acabou no Brasil e que acabar com ela exige muito mais esforço.
 - Levante hipóteses: Por que há trabalho escravo no Brasil se, oficialmente, a escravidão foi abolida? Sugestão: Porque há ainda, no Brasil, discriminação e muita pobreza, o que leva muitos pessoas a trocar comida e abrigo por trabalho.
- Esse anúncio foi publicado na revista Exame, especializada em negócios, economia, finanças, gestão empresarial, marketing, etc.
 - No lado direito da segunda parte do anúncio lê-se: "Vamos abolir de vez essa vergonha". Considerando-se o público leitor da revista, qual é a intenção do anunciante? Denunciar a existência do trabalho escravo e persuadir o leitor a colaborar ao combater a ele.
 - Na sua opinião, é coerente a publicação do anúncio nesse tipo de revista? Por quê? Resposta pessoal. Sugestão: Sim, porque se presume que o público leitor dessa revista seja formado por empresários, advogados, etc., pessoas que, por terem um nível cultural e socioeconômico mais elevado, podem contribuir na erradicação desse tipo de trabalho.
- As figuras de linguagem normalmente são consideradas recursos de expressão da linguagem verbal. No entanto, elas são empregadas com frequência na linguagem visual e em linguagem mista (verbal e visual). O anúncio lido comprova a presença dessas figuras em linguagens não verbais? Por quê? Sim, conforme se constatou no emprego da metáfora.

64

Figura 2: Mãos Escravas

Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Tereza cochar. **Português linguagens**: Volume 1. 7. ed. reform. - São Paulo: Saraiva, 2010.

1) As mãos retratadas na primeira parte do anúncio são negras e estão atadas com grilhões. O que as diferencia, por exemplo, de um condenado à prisão? 2) Na construção do anúncio, uma figura de linguagem desempenha um papel essencial. a) As mãos são parte de um todo maior. Qual é esse todo? b) Além de ser parte, as mãos representam o efeito de determinada causa. Qual é essa causa? c) Que figura de linguagem substitui a parte pelo todo e o efeito pela causa? 3) Na segunda parte do anúncio, depois de o leitor ter desatado os grilhões de papel, lê-se: “Infelizmente acabar com o trabalho escravo não é fácil assim”. a) Que novo sentido o anúncio ganha? b) Levante hipóteses: por que há trabalho escravo no Brasil se, oficialmente, a escravidão foi abolida? 4) Esse anúncio foi publicado na Revista *Exame*, especializada em negócios, economia, finanças, gestão empresarial, marketing, etc. a) No lado direito da segunda parte do anúncio lê-se: “Vamos abolir de vez essa vergonha”. Considerando-se o público leitor da revista, qual é a intenção do anunciante? b) Na sua opinião, é coerente a publicação do anúncio nesse tipo de revista? Por quê? 5) As figuras de linguagem normalmente são consideradas recursos de expressão da linguagem verbal. No entanto, elas são empregadas com frequência na linguagem visual e em linguagem mista (verbal e visual). O anúncio lido comprova a presença dessas figuras em linguagens não verbais? Por quê?

A atividade proposta no manual traz silêncios que apontam para uma escolha discursiva em que calar pode ser lido como: “Esse assunto não é tão relevante sua discussão aqui”; “É pouco importante” ou ainda “vamos esquecer esse assunto, falar sobre racismo só gera mais racismo”. É possível ver nesse texto outros textos e encontrar no sentido aqui construído sentidos outros que, por terem sido silenciados, gritam e reclamam. Tais sentidos implícitos são mostrados, por vezes, tentando ocultá-los, sendo o inverso também, verdade.

Possíveis variações interpretativas desse silêncio: um livro de Língua Portuguesa não é um livro de história. Por isso, não cabe a ele discutir um assunto que, além de espinhoso e polêmico, não ajudaria muito o aluno a se apropriar das estruturas linguísticas cobradas e necessárias à sua vida prática, do tipo, “não vai ser cobrado no vestibular”. Outra possibilidade: “aprender Português é aprender regras gramaticais, então, discutir racismo em aula de Português não é tão importante quanto fazer exercícios e memorizar acentuação gráfica, aprender a escrever bem, saber elaborar um parágrafo, etc.”

A imagem traz mãos negras presas às correntes, de imediato aciona o gatilho da Memória Discursiva, discutida no *corpus* deste trabalho, uma vez que dispara outros discursos relacionados à escravidão que, por sua vez, se tornou sinônimo de negro, como também, já apresentado acima. O exercício de discussão é válido porque traz à tona o trabalho escravo ainda corrente em grandes latifúndios

no interior do Brasil, mas como na proposta anterior, acaba por não avançar muito, optando pela superfície plana da discussão. O conteúdo da pergunta 1 se remete novamente à Memória Discursiva discutida no início do texto, de que ser negro é igual a ser escravo, seria naturalmente ocupar cargos subalternos, estando a todo instante sob o olhar da desconfiança. Em outras palavras, seria estar sob a pressão de ter que provar constantemente sua competência no que faz. O que poderia acarretar, ao longo dos anos, inúmeros problemas de ordem psicológica que podem se manifestar em doenças físicas.

Essas suposições de sentidos possíveis emergem, porque, como diz Orlandi:

O homem está condenado a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à “interpretação”: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja) O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico (ORLANDI, 2007, p. 29).

Não é possível ao sujeito não significar. Eles, os acontecimentos, o mundo, construídos pelo discurso e constituídos pela ideologia demandam uma materialidade, exigem expressar-se, e a língua, por meio do texto, escrito ou não, é o veículo de materialização, o instrumento de mediação entre o objetivo e o subjetivo. Nesse sentido, como não atribuir sentidos à imagem que traz acorrentados (e soltos simultaneamente) as memórias escravocratas?

Ainda a questão três (3b), coloca-se da seguinte forma: “*Levante hipóteses: por que há trabalho escravo no Brasil se, oficialmente, a escravidão foi abolida?*” Esse trecho que, no livro, discute as possíveis razões, porque há, ainda, escravidão remete-nos àquele discurso que se fez presente no pós 13 de Maio de 1888, aquele que dizia que uma grande República se construía de homens livres e iguais. Dois anos depois, em 1890, o então ministro da fazenda, Rui Barbosa, decidiu por silenciar o período escravocrata, ordenando que os arquivos e registros dos negros fossem incinerados. Tal decreto determinou a queima dos arquivos e registros que diziam respeito ao comércio de escravos. Esse ato se configura, então, em uma tentativa de apagamento de quaisquer vestígios da escravidão, pois a mesma “era uma vergonha para a nação” (ALVES, 2011, p. 47).

No Brasil, algumas coisas acontecem sem caráter oficial, como, por exemplo, o trabalho escravo e o racismo. Se em outros países foram adotadas

legislações específicas que proibiam juridicamente a população negra de transitar por certos espaços e legalizavam o racismo, como, por exemplo, as leis Jim Crow norte-americanas ou o *Immorality act* (lei da moralidade) que proibia relações sexuais fora do casamento entre pessoas de “raça distintas” ou mesmo o *Mixed marriage Act*, de 1948, que proibiu o casamento entre pessoas de raças distintas na África do Sul (MOUTINHO, 2004, P. 15) No Brasil o contrário foi a regra, ou seja, o Estado celebrou a mistura entre as raças para produzir uma nação que se distinguiria das demais pela singular convivência entre os opostos (SCHWARCZ, 2012, p. 79).

No Brasil, desde a proclamação da República, a universalidade da lei foi afirmada de maneira taxativa: nenhuma cláusula, nenhuma referência explícita a qualquer tipo de diferenciação pautada na raça. No entanto, como silêncio não é sinônimo de inexistência, o racismo foi aos poucos repostado por aqui primeiro de forma “científica”, com base no beneplácito da biologia, e depois pela própria ordem de costume (SCHWARCZ, 2012, P. 79).

Esses e outros sentidos podem ser inferidos em nossa reflexão que ventila questões inquietantes em que a não oficialidade de certas práticas parecem garantir uma eficácia singular. O livro em análise, ao longo de suas 336 (trezentas e trinta e seis) páginas de conteúdo, escrito e iconográfico, não chega a apresentar 10 (dez) referências que insiram, de alguma forma, a população negra.

TEXTO III**Uma crioulinha chamada Cipriana**

Crioula da minha vida,
 Supupema da minha alma,
 bonita como umas flores,
 e alegre como umas páscoas.
 Não sei que feitiço é este,
 que tens nessa linda cara,
 a gracinha, com que ris,
 a esperteza, com que falas.
 O garbo, com que te moves,
 o donaire, com que andas,
 o asseio, com que te vestes,
 e o pico, com que te amanhas.
 Tem-me tão enfeitado
 que a bom partido tomara
 curar-me por tuas mãos,
 sendo tu, a que me matas.
 Mas não te espante o remédio,
 porque na víbora se acha
 o veneno na cabeça,
 de que se faz a triaga.
 A tua cara é veneno,

que me traz enfeitada
 esta alma, que por ti morre,
 por ti morre, e nunca acaba.
 Não acaba, porque é justo
 que passe as amargas ânsias
 de te ver zombar de mim,
 que a ser morto não zombaras.
 Tão infeliz sou contigo,
 que a fim de que te agradara,
 fora o Bagre, e fora o Negro,
 que tinha as pernas inchadas.
 Claro está, que não sou negro,
 que a sê-lo tu me buscaras;
 nunca meu Pai me fizera
 branco de cagucho, e cara.
 Mas não deixas de querer-me,
 porque sou branco de casta,
 que se me tens cativado,
 sou teu negro, e teu canalha.

(In: Luiz Roncari, op. cit., p. 128.)

carepa: ctspa, sujeira.

garlopa: ferramenta de marcenaria; termo usado como sinônimo de trabalho braçal.

inrepar: censurar, repreender.

vil: ordinário.

donaire: graça no andar ou no manejo do corpo.

triaga: o mesmo que teriaga, poção contra mordeduras venenosas.

Roteiro de estudo

Ao final da leitura, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer no texto I metáforas, hipérboles e antíteses ou paradoxos e explicar de que modo essas figuras são utilizadas para caracterizar o relacionamento que a mulher amada tem com o eu lírico. Por meio de metáforas e hipérboles, o eu lírico compara o amor do peito (o amor) a um incêndio distanciado em mares de água e compara o pranto a um rio de neve convertido em fogo. As antíteses acentuam o sofrimento amoroso do eu lírico. De- pois de reiterar esses ideais na segunda estrofe, nos tercetos o eu lírico associa a indiferença (a "brania") da mulher amada a uma "chama fria", cuja frieza o queima de amor.
- Identificar no texto II os perfis sociais e os comportamentos da sociedade baiana do século XVII criticados no texto. No texto II, são criticados diferentes tipos sociais, como o rico, o nobre, o religioso, o velho, o oportunista e aproveitador, mas se fazendo de inocentes.
- Comparar o texto I ao texto III e concluir a análise identificando qual deles está de acordo com o padrão europeu de lírica amorosa e qual deles foge a esse padrão e justificar por quê. ambos os poemas tratam da desilusão amorosa. O texto I, contudo, está mais de acordo com os pre- cípios do Barroco europeu, pois a feição com a mulher amada é conflituosa, apresentada a partir de antíteses e paradoxos; além disso, a linguagem apresenta inversões sintáticas, vocabulário apurado (por exemplo, caricia, prudência, bônus) e emprego de várias figuras de linguagem.
- Comparar os três textos quanto ao uso da língua portuguesa e concluir a análise identificando quais deles provavelmente se aproximam mais do falar brasileiro da época. Os textos II e III apresentam uma linguagem mais brasileira, natural e espontânea. O texto II, por ser um poema satírico, utiliza

Figura 3: Poema Crioulo

Essa parte do manual apresenta um poema cujo sugestivo título, de imediato, nos remete à formação discursiva dentro da qual o corpo negro é concebido como o espaço do prazer, e do gozo, haja vista que as relações senhor-escravo eram permeadas de violação sexual do corpo negro feminino, um pedaço de prazer disponível ao senhor da Casa Grande. Os discursos, operando sentidos novos a partir daqueles já cristalizados, parecem não esgotar suas possibilidades de resignificação, habitam às margens do equívoco, na linha tênue entre o “já-dito” e o devir.

Nesse sentido, o discurso de sensualidade da Crioulinha Cipriana que se move com garbo e destila sensualidade, parece ressurgir no pensamento da mulata sensual que aparece com alguma regularidade, sobretudo, em época de carnaval. Incorporado o estereótipo da negra viril e lúbrica o discurso que atravessa o poema acima parece não deixa passar ilesa a Globeleza.

Em um momento de micro e significativos avanços no terreno político e social para positivar a representação do corpo negro, uma questão se levanta: em meio a inúmeros textos que poderiam ter sido escolhidos pelos autores, por que justamente esse foi escolhido? Justamente aquele que retoma imagens estereotipadas. A AD traz o signo linguístico para uma equação em que se mobiliza o político e o ideológico no plano discursivo, tensionando-o, no sentido de pensar a linguagem não como neutra e imparcial, mas como produto e expressão de vontades, interesses de sujeitos inscritos em determinadas condições históricas. Nos termos de Brandão (2012, p. 11), “o discurso é o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos”. A escolha de um texto e não outro não se dá aleatória ou imparcialmente:

A linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado da ideologia. (...) Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais (BRANDÃO, 2012, p. 11).

As descrições que faz o eu-lírico quase sempre se antecedem de detalhes minuciosos no que diz respeito ao porte físico, como em “(...) Não sei que *feitico é esse que tens nessa linda cara/a gracinha com que ris/o garbo com que te moves/o*”

donaire com que andas/o asseio com que te vestes” (Grifos do autor). A mulher negra é construída ao longo deste e de outros textos literários a partir da libido. Seria possível inferir que o corpo construído no poema é sinônimo de desejo desenfreado, pecado que transgride e faz transgredir, feitiço que cega ‘a vítima’, que tira o homem branco, cristão, católico, do sério e lhe faz perder o juízo? Retomando o conceito da AD de Formação Discursiva, citamos discursos presentes em O Cortiço, de Aluísio Azevedo, em que se discursa o corpo de Rita Baiana enquanto cobra libidinosa:

(...) Só ela [Rita Baiana], só aquele demônio, tinha o mágico segredo daqueles movimentos de cobra amaldiçoada; aqueles requebros que não podiam ser sem o cheiro que a mulata soltava de si e sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa, arrogante, meiga e suplicante (AZEVEDO, s/d, p. 48).

O romance do escritor maranhense, assim como o poema acima, sugere a construção do corpo negro como o espaço do prazer, da libido, pura lubricidade e luxúria, vide “Nega Fulô”, de Jorge de Lima⁷. Os discursos que se enunciam elidem dos personagens características que enalteçam seu caráter, sua inteligência cognitiva e se prende desmedidamente em detalhes físicos com conotações altamente sexualizadas. Esse balançado da mulata preenche e espalha pelo cortiço uma volúpia desconhecida de todos, nunca antes vista, só produzida pelo “cheiro e gemidos que ela solta de si”. O eu-lírico aqui, à semelhança do português, amante de Rita Baiana, se sente enfeitiçado: “(...) Tem-me tão enfeitiçado/que me traz enfeitiçada esta alma, que por ti morre, e nunca acaba”. Outrossim, a “Crioulinha Chamada Cipriana” é comparada a cobra: “(...) *Mas não te espante o remédio, porque na víbora se acha o veneno na cabeça, de que se faz a triaga/a tua cara é veneno, que traz enfeitiçada esta alma, que por timorre/por ti morre, e nunca acaba (...)*” (Grifos do autor).

Há no poema aproximações da “Crioulinha Cipriana” com um animal peçonhento: a cobra. A Memória Discursiva desse texto retoma os discursos que atravessam a cultura judaico-cristã em que a cobra nos remonta à narrativa bíblica do Gênesis, quando no Jardim do Éden, Eva, a primeira mulher, come do fruto proibido.

Segundo Brandão (2012, p. 95):

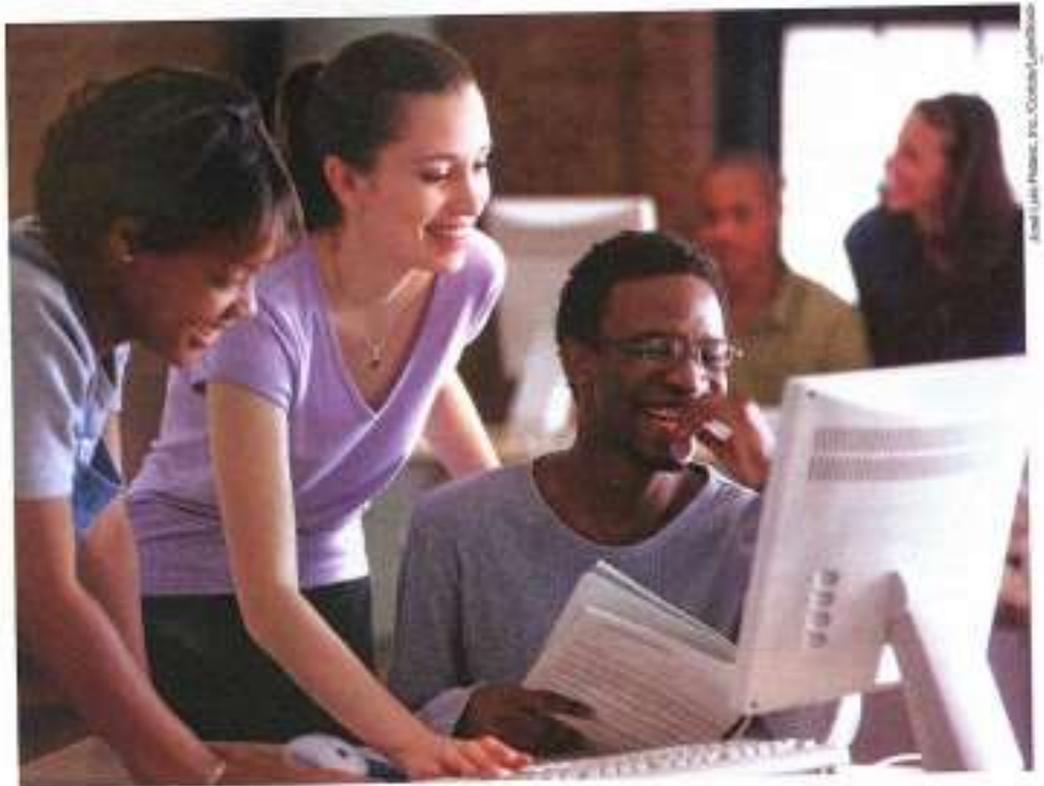
⁷ Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/jorge.html>. Acesso em: 29/05/2015.

No nível da intertextualidade interna, interior ao campo, de maneira geral, a toda formação discursiva se vê associar uma memória discursiva. É a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas. É ela que permite, na rede de formulações que constitui o intradiscurso de uma FD, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente contíguas. Não se trata, portanto, de uma memória psicológica, mas de uma memória que supõe o enunciado inscrito na história.

O excerto acima permite dizer que o discurso que paira no poema, enunciado em outras instâncias, realoca novos sentidos para o “já-dito”, herdado do discurso religioso em que a mulher terá sua imagem atrelada ao pecado original que põem a perder o paraíso e condena a raça humana ao sofrimento e desolação. A expulsão, portanto, é fruto do trabalho laborioso da serpente. Ela, a serpente, é, então, sinônimo de pecado, transgressão da lei, da moralidade, do correto e do justo.

O não-dito na comparação seria que a Crioulinha Cipriana também possuiria tais adjetivos. Ou seja, a recorrente comparação da voz narradora que a aproxima desse animal sugere além da peçonha, a lubricidade com supostos poderes sobrenaturais, quase oníricos, supostamente uma característica natural das mulatas, capazes de corroer a ordem social masculina vigente, representada pela vítima, um homem branco: “(...) *Claro está que não sou negro (...)*”. Quais sentidos se constroem na zoomorfização? Seria a transposição para a literatura daquilo que habitava o imaginário social da época? Outra questão: haveria espaço para tal crença ainda nos dias de hoje?

O artigo de opinião



Trabalhando o gênero

No mundo em que vivemos, com frequência precisamos nos posicionar sobre certos temas que circulam socialmente. Por exemplo: A diminuição da maioridade penal é uma medida eficiente para conter a violência? Os médicos têm o direito de interromper a vida de um paciente em estado terminal? Os programas de televisão devem sofrer algum tipo de controle?

Para responder a essas e a outras questões, são publicados em jornais, revistas e em sites da Internet **artigos de opinião**, nos quais o autor expressa seu ponto de vista sobre certo tema.

Um tema polêmico que vem sendo muito debatido nos últimos anos, e tem dividido a opinião pública em geral, é a implementação do sistema de cotas para ingresso nas universidades. A adoção desse sistema é apresentada como forma de reduzir as desigualdades, promover a diversidade racial e combater a exclusão, e seus adeptos se apoiam em dados que mostram que uma grande parte da comunidade negra no Brasil é excluída de oportunidades sociais.

Figura 4: Assimetria Racial

Na página 288 (duzentos e oitenta e oito) há a primeira imagem que traz negros. O livro em análise apresenta muitas fotos de pessoas fazendo as mais diversas atividades, mas só aqui apresentou sujeitos negros desenvolvendo algum tipo de trabalho que não esteja relacionado ao serviço braçal. Que sentidos a imagem sugere? Retomando Orlandi outra vez:

O homem está condenado a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à “interpretação”: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja) O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico (ORLANDI, 2007, p. 29).

Como não significar diante dessa imagem? Há três jovens estudantes, dois negros e uma garota branca que aparentemente está ensinando o rapaz negro a manusear o computador. O sentido aqui sugerido não está fechado, uma vez que ele não está no texto, mas no leitor que o constrói a partir de sua experiência. Em AD o sujeito é, então, constituído na e pela história. Outro sentido possível é a harmonia que a imagem sugere, já que os três estão juntos, sorrindo, num ar de tranquilidade em que a diferença racial é aparentemente superada: uma democracia racial.

Leia, a seguir, um artigo de opinião, de autoria da escritora Lya Luft, sobre esse tema.

Cotas: o justo e o injusto

O medo do diferente causa conflitos por toda parte, em circunstâncias as mais variadas. Alguns são embates espantosos, outros são mal-entendidos sutis, mas em tudo existe sofrimento, maldade explícita ou silenciosa perfídia, mágoa, frustração e injustiça.

Cresci numa cidadezinha onde as pessoas (as famílias, sobretudo) se dividiam entre católicos e protestantes. Muita dor nasceu disso. Casamentos foram proibidos, convívios prejudicados, vidas podadas. Hoje, essa diferença nem entra em cogitação quando se formam pares amorosos ou círculos de amigos. Mas, como o mundo anda em círculos ou elipses, neste momento, neste nosso país, muito se fala em uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas. O tema libera muita verbosidade populista e burra, produz frustração e hostilidade. Instiga o preconceito racial e social. Todas as "bondades" dirigidas aos integrantes de alguma minoria, seja de gênero, raça ou condição social, realçam o fato de que eles estão em desvantagem, precisam desse destaque especial porque, devido a algum fator que pode ser de raça, gênero, escolaridade ou outros, não estão no desejado patamar de autonomia e valorização. Que pena.

Nas universidades inicia-se a batalha pelas cotas. Alunos que se saíram bem no vestibular — só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso — são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escola pública. E os outros? Os pobres brancos, os remediados de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, cujos pais lutaram duramente para lhes dar casa, saúde, educação?

A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada. Teremos agora famílias brancas e pobres para as quais perderá o sentido lutar para que seus filhos tenham boa escolaridade e consigam entrar numa universidade, porque o lugar deles será concedido a outro. Mais uma vez, relega-se o estudo a qualquer coisa de menor importância.

Lembro-me da fase, há talvez vinte anos ou mais, em que filhos de agricultores que quisessem entrar nas faculdades de agronomia (e veterinária?) ali chegavam através de cotas, pela chamada "lei do boi". Constatou-se, porém, que verdadeiros filhos de agricultores eram em número reduzido. Os beneficiados eram em geral filhos de pais ricos, donos de algum sítio próximo, que com esse recurso acabaram ocupando o lugar de alunos que mereciam, pelo esforço, aplicação, estudo e nota, aquela oportunidade. Muita injustiça assim se cometeu, até que os pais, entrando na Justiça, conseguiram por liminares que seus filhos recebessem o lugar que lhes era devido por direito. Finalmente a lei do boi foi para o lixo.

Nem todos os envolvidos nessa nova lei discriminatória e injusta são responsáveis por esse desmandado. Os alunos beneficiados têm todo o direito de reivindicar uma possibilidade que se lhes oferece. Mas o triste é serem massa de manobra para um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita, que os deixa em má posição. Não entram na universidade por mérito pessoal e pelo apoio da família, mas pelo que o governo, melancolicamente, considera deficiência: a raça ou a escola de onde vieram — esta, aliás, oferecida pelo próprio governo.

Lamento essa trapalhada que prejudica a todos: os que são oficialmente considerados menos capacitados, e por isso recebem o pírrulito do favorecimento, e os que ficam chupando o dedo da frustração, não importando os anos de estudo, a batalha dos pais e seu mérito pessoal. Meus pésames, mais uma vez, à educação brasileira.



Digna Inácio/Reportagem

(Veja, nº 2046.)

1. A autora introduz o tema e seu ponto de vista sobre ele por meio de uma ampla apresentação.

- Qual é o tema do artigo de opinião lido? As cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas.
- Identifique, no 2º parágrafo, o ponto de vista da autora. Segundo ela, o sistema de cotas estimula o preconceito racial e social.

Figura 5: Revista Veja em material didático?

O texto de Lya Luft, transcrito abaixo, diz:

Cotas: o justo e o injusto

O medo do diferente causa conflitos por toda parte, em circunstâncias as mais variadas. Alguns são embates espantosos, outros são mal-entendidos sutis, mas em tudo existe sofrimento, maldade explícita ou silenciosa perfídia, mágoa, frustração e injustiça. Cresci numa cidadezinha onde as pessoas (as famílias, sobretudo) se dividiam entre católicos e protestantes. Muita dor nasceu disso. Casamentos foram proibidos, convívios prejudicados, vidas podadas. Hoje, essa diferença nem entra em cogitação quando se formam pares amorosos ou círculos de amigos. Mas, como o mundo anda em círculos ou elipses, neste momento, neste nosso país, muito se fala em uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas. O tema libera muita verborragia populista e burra, produz frustração e hostilidade. Instiga o preconceito racial e social. Todas as "bondades" dirigidas aos integrantes de alguma minoria, seja de gênero, raça ou condição social, realçam o fato de que eles estão em desvantagem, precisam desse destaque especial porque, devido a algum fator que pode ser de raça, gênero, escolaridade ou outros, não estão no desejado patamar de autonomia e valorização. Que pena. Nas universidades inicia-se a batalha pelas cotas. Alunos que se saíram bem no vestibular - só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso - são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escola pública. E os outros? Os pobres brancos, os remediados de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, cujos pais lutaram duramente para lhes dar casa, saúde, educação? A idéia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma idéia esquisita, mal pensada e mal executada. Teremos agora famílias brancas e pobres para as quais perderá o sentido lutar para que seus filhos tenham boa escolaridade e consigam entrar numa universidade, porque o lugar deles será concedido a outro. Mais uma vez, relega-se o estudo a qualquer coisa de menor importância. Lembro-me da fase, há talvez vinte anos ou mais, em que filhos de agricultores que quisessem entrar nas faculdades de agronomia (e veterinária?) ali chegavam através de cotas, pela chamada "lei do boi". Constatou-se, porém, que verdadeiros filhos de agricultores eram em número reduzido. Os beneficiados eram em geral filhos de pais ricos, donos de algum sítio próximo, que com esse recurso acabaram ocupando o lugar de alunos que mereciam, pelo esforço, aplicação, estudo e nota, aquela oportunidade. Muita injustiça assim se cometeu, até que os pais, entrando na Justiça, conseguiram por liminares que seus filhos recebessem o lugar que lhes era devido por direito. Finalmente a lei do boi foi para o brejo. Nem todos os envolvidos nessa nova lei discriminatória e injusta são responsáveis por esse desmando. Os alunos beneficiados têm todo o direito de reivindicar uma possibilidade que se lhes oferece. Mas o triste é serem massa de manobra para um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita, que os deixa em má posição. Não entram na universidade por mérito pessoal e pelo apoio da família, mas pelo que o governo, melancolicamente, considera deficiência: a raça ou a escola de onde vieram - esta, aliás, oferecida pelo próprio governo. Lamento essa trapalhada que prejudica a todos: os que são oficialmente considerados menos capacitados, e por isso recebem o pirulito do favorecimento, e os que ficam chupando o dedo da frustração, não importando os anos de estudo, a batalha dos pais e seu mérito pessoal. Meus pêsames, mais uma vez, à educação brasileira.

Essa parte da análise permite explorar nessa materialidade linguística um conceito caro à AD: o de condições de produção. A AD demanda do analista conhecimentos que estão para além do saber enciclopédico: gramatical e/ou linguístico. É preciso um saber que extravase os aspectos estruturais da língua, que leve em conta questões ideológicas, sociais e históricas. O produto dessa equação é o conceito de Condições de Produção. Nos termos de Orlandi (1999, p. 30-1):

[Esse conceito] compreende os sujeitos e a situação (...) e a memória. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E (...) em sentido amplo, as condições incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. [Em se tratando da] memória em relação ao discurso, ela tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dízível, sustentando cada tomada de palavra.

Para entender as condições de produção do dado em análise, começamos por localizar no livro onde está o texto. Na unidade cinco (5) o manual pretende trabalhar produção explorando o gênero Artigo de opinião. Os autores começam pela situacionalidade, bem como a intencionalidade do gênero. Explicam no trecho transcrito que “no mundo em que vivemos, com frequência, precisamos nos posicionar sobre certos temas que circulam socialmente. Por exemplo: A diminuição da maioria penal é uma medida eficiente para conter a violência? (...)”. Continuam dizendo que: “Para responder a essas e outras questões, são publicados em jornais, revistas e em *sites* da internet **artigos de opinião**, nos quais o autor expressa seu ponto de vista sobre certo tema”. Seguem a cartilha de gêneros textuais, com seus espaços de circulação e temas polêmicos. Aqui o tema é Cotas Sociais.

Para elucidar, trazem um artigo de opinião de Lya Luft, publicado na Revista Veja nº 2046. Aqui, duas questões sobre o contexto em que o texto foi escrito devem ser refletidas antes de entrar no mérito de sua discussão propriamente dita. A primeira questão se refere à própria autora do texto, sua história de vida, e a segunda diz respeito ao veículo no qual o texto foi publicado. Tal posicionamento é justificado, porque os sujeitos são históricos (ORLANDI, 1999), sendo suas lentes de

leitura da realidade decorrentes majoritariamente da natureza dos processos por eles vivenciados.

A autora do texto desfruta no meio acadêmico de certo prestígio intelectual por algumas publicações de considerável reconhecimento por parte da crítica literária. Escritora, tradutora e professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, casou-se com Celso Pedro Luft, reconhecido intelectual da área de filologia, com quem estabeleceu parceria por décadas⁸. Por outro lado, a revista *Veja* possui considerável circulação no país dentre as revistas informativas semanais. De acordo com Augusti⁹ (2005, p. 80, grifo no original), “os leitores da revista têm nível de escolaridade acima da média nacional e, por isso, formam a elite do Brasil influenciada por *Veja* na tomada de decisões”.

A revista apresenta posicionamentos endossados e legitimados por uma doutrina neoliberal e de direita, o que contribui para conduzir, em alguma medida, o debate sobre desigualdades de gênero e raça. Seus textos, não raramente, trazem críticas às políticas públicas, sobretudo, aquelas de caráter afirmativo voltadas às populações carentes e de maior vulnerabilidade social.

Como o sujeito é histórico, também, seu dizer o é. Nessa equação, um artigo de opinião de uma professora, da elite intelectual sulista, (descendente de alemães, que aos onze anos recitava versos de Schiller e Goethe) (Cf. E-biografia, 2015), que escreve semanalmente na referida revista traz com suas razões argumentadas no artigo, seu posicionamento contrário às cotas raciais e sociais. Como não há discurso sem sujeito e sujeito sem ideologia, as escolhas lexicais do sujeito em questão dão pistas da Formação Discursiva na qual sua Formação Ideológica se inscreve.

Na perspectiva discursiva em que este trabalho se inscreve:

A noção de história é fundamental, pois, porque marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado

⁸ Disponível em: http://www.e-biografias.net/lya_luft/. Acesso em: 12/08/15.

⁹AUGUSTI, Alexandre Rossato. **Jornalismo e Comportamento: os valores presentes no discurso da *Veja***. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5528/000516356.pdf?...1>. Acesso em: 12/08/15.

num espaço e num tempo orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro (BRANDÃO, 2012, p. 59).

Nessa fala, a autora legitima aquilo que Marilena Chauí chama de “discurso competente”¹⁰, própria ao período atual e inerente aos princípios neoliberais, que evoca o direito a definir o que é certo ou errado no debate público aos detentores do saber, isto é, pessoas estudadas, cultas e técnicas, que supostamente logram de conhecimento para interpretar e representar o que seria melhor para a sociedade. Na perspectiva da autora, está, portanto, posto que o debate das cotas não pode ser feito por “qualquer um”, mas por especialistas que possivelmente vão sanar más interpretações sobre a temática. Dessa forma, aquilo que a autora considera como um aprofundamento do preconceito racial e social é resultado de um debate público polarizado e pouco democrático, pois os mais interessados com a temática, dela pouco participam. Essa atribuição acaba por ser tomada pelos especialistas da elite intelectual, que não raro são brancos.

No entanto, essa postura sublinhada está vazia de uma perspectiva de futuro. Ela foi escrita para trazer a tona (e o faz) o passado das desigualdades raciais e convencer o leitor dos argumentos postos. Todavia, cumpre levantar os seguintes questionamentos: se, no presente, realmente, se intensifica os preconceito racial e social, como será no futuro quando mais pessoas negras estiverem ocupando cargos de prestígio social em razão dessas cotas? Essa política pública trará resultados a curto prazo para mitigar tal problema social? Ou suas benesses serão vistas a longo cujos resultados teoricamente serão uma maior equalização das oportunidades e um menor índice de preconceito? Na sequência do texto a autora mais uma vez esvazia o debate com a menção de “bondades dirigidas”. Ela silencia que a política de cotas é um resultado de avanços no debate público e do estado de direito do qual a comunidade negra participa ativamente.

Como é no discurso que a ideologia ganha materialidade, enuncia o lugar social, cultural e histórico, o seguinte trecho dá pistas da Formação Discursiva em que o texto em análise se enquadra:

Alunos que se saíram bem no vestibular - só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso - são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas

¹⁰Disponível em: <http://www.abimaelcosta.com.br/2012/10/o-discurso-competente-marilena-chau.html>. Acesso em: 12/08/15.

é de origem africana ou vem de escola pública. E os outros? Os pobres brancos, os remediados de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, cujos pais lutaram duramente para lhes dar casa, saúde, educação?

Outro trecho do artigo diz:

O tema [as cotas] libera muita verborragia populista e burra, produz frustração e hostilidade. Instiga o preconceito racial e social. Todas as "bondades" dirigidas aos integrantes de alguma minoria, seja de gênero, raça ou condição social, realçam o fato de que eles estão em desvantagem, precisam desse destaque especial porque, devido a algum fator que pode ser de raça, gênero, escolaridade ou outros, não estão no desejado patamar de autonomia e valorização. Que pena. (Grifos do autor).

Os argumentos sugerem um tom de desconstrução da política pública em voga. Segundo a autora, "instiga o preconceito racial e social". O termo "verborragia populista e burra" sugere um tom de certa agressividade, insinuando que as cotas social e racial seriam "bondades" ou mesmo "pirulito" para ganhar votos e, assim, se eleger novamente o governo que a estabeleceu. Esse trecho parece ser a bandeira hasteada por não simpatizantes às cotas. Talvez uma pitada de medo por parte das classes que historicamente ocuparam os lugares de prestígio [e de liderança] ganhe força enquanto hipótese explicativa para as reações que vão desde textos, razoavelmente elaborados negando as cotas, até atitudes rudes para com alunos cotistas nas universidades.

A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma idéia esquisita, mal pensada e mal executada. Teremos agora famílias brancas e pobres para as quais perderá o sentido lutar para que seus filhos tenham boa escolaridade e consigam entrar numa universidade, porque o lugar deles será concedido a outro. Mais uma vez, relega-se o estudo a qualquer coisa de menor importância.

O texto publicado na Revista Veja e reproduzido no livro didático traz um conceito da AD que é o de polifonia, isto é, um texto está atravessado de outras vozes que "falam ali". Assim, na posição discursiva de Lya Luft fala inúmeras vozes, de classes sociais de maior prestígio, a voz de sentimentos e percepções raciais, de regiões geográficas de maior desenvolvimento econômico, vozes que se pretendem legítimas no sentido de se sobrepor às demais, já que é oriunda da região Sul, descendente de alemães, que negando ou afirmando trazem inscritos toda uma

carga ideológica de um país que se tornou conhecido pelo estigma para com grupos não brancos e não europeus, a saber o nazismo com sua doutrina hierárquica de raças. Esses discursos, o analista os ouve na (des)continuidade de seus silêncios.

O argumento contra as cotas se baseia no que é dito acima: de que negros não são menos capazes que brancos. Esse argumento, além de tentar tornar nebulosa a discussão, se apresenta frágil, porque “esquece” inúmeros fatores de exclusão que acontecem corriqueiramente, a ponto de causar pouco espanto na sociedade, de tão naturalizado que está. Não se pode perder de vista que o estigma racial que recai sobre a população afro-brasileira não parece levar em conta questões cognitivas em um primeiro plano, mas questões étnicas ou de cor de pele.

Após essas provocações, é perceptível que aquele texto não é, como se pretende, ‘apenas um texto’, mas um conjunto de vozes orquestradas em uma sinfônica ideologia de estigmas e preconceitos, tanto de ordem políticas, social, cultural quanto geográfica. Para concluir, não para é possível negar que, depois da equação do marxismo, psicanálise e linguística, o texto ganha contornos epistemológicos de grande relevância para pensar as relações sociais a partir da ideologia, do discurso e da língua.

Arcadismo na colônia: entre o local e o universal

Os escritores brasileiros do século XVIII comportavam-se em relação ao Arcadismo importado de Portugal de modo peculiar. Por um lado, procuravam obedecer aos princípios estabelecidos pelas academias literárias portuguesas ou se inspiravam em certos escritores clássicos consagrados, como Camões, Petrarca e Horácio, ao mesmo tempo que, visando elevar a literatura da colônia ao nível das literaturas europeias e conferir a ela maior universalidade, tentavam eliminar vestígios pessoais ou locais.

Por outro lado, porém, acabaram por apresentar em suas obras aspectos diferentes dos prescritos pelo modelo importado. A natureza, por exemplo, aparece na poesia de Cláudio Manuel da Costa como mais bruta e selvagem do que na poesia europeia; o mito do "homem natural" culminou, entre nós, na figura do índio, presente nas obras de Basílio da Gama e Santa Rita Durão; a expressão dos sentimentos, em Tomás Antônio Gonzaga e Silva Alvarenga, é mais espontânea e menos convencional. Esses aspectos característicos da poesia árcade nacional foram mais tarde recuperados e aprofundados pelo Romantismo, movimento que buscou definir uma identidade nacional em nossa literatura.

Além dessa espécie de adaptação do modelo europeu a peculiaridades locais, não se pode esquecer a forte influência barroca exercida no Brasil ainda durante o século XVIII. Muitas das igrejas de Ouro Preto, por exemplo, só tiveram sua construção concluída quando o Arcadismo já vigorava na literatura.

Entre os autores árcades brasileiros, destacam-se:

- na lírica: Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Silva Alvarenga;
- na épica: Basílio da Gama, Santa Rita Durão e Cláudio Manuel da Costa;
- na sátira: Tomás Antônio Gonzaga;
- na encomiástica: Silva Alvarenga e Alvarenga Peixoto.

A poesia laudatória ou encomiástica, gênero poético que faz a exaltação de uma pessoa, foi muito praticada no século XVIII e serviu de veículo a ideias políticas relacionadas ao Iluminismo.

A primeira obra árcade publicada no Brasil é *Obras poéticas*, de Cláudio Manuel da Costa, em 1768.

Os árcades e a Inconfidência

Os escritores árcades mineiros tiveram participação direta no movimento da Inconfidência Mineira. Chegados de Coimbra com ideias enciclopedistas e influenciados pela independência dos EUA, eles não apenas se somaram aos revoltosos contra a exploração praticada pelo erário régio, que confiscava a maior parte do ouro extraído na colônia, mas também ajudaram a divulgar os sonhos de um Brasil independente e contribuíram para a organização do grupo inconfidente. Esses escritores eram Tomás Antônio Gonzaga, Alvarenga Peixoto e Cláudio Manuel da Costa.

Do grupo dos inconfidentes, apenas um homem não tinha a mesma formação intelectual dos demais nem era escritor: o alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes (algunha que recebeu por ser dentista prático), maçom e simpatizante dos ideais iluministas.

Com a traição de Joaquim Silvério dos Reis, que devia vultosas somas ao governo português, o grupo foi preso. Todos, com exceção de Tiradentes, negaram ter participação no movimento. Cláudio Manuel da Costa, segundo versão oficial,

Chica da Silva: a escrava que virou rainha

No século XVII, em Minas Gerais, em meio à febre da exploração do ouro e dos diamantes, ocorre uma curiosa história de amor. O rico contratador de diamantes João Fernandes apaixona-se



Cena do filme *Xica da Silva*.

pela escrava Chica da Silva e se curva aos seus mais insólitos desejos, como, por exemplo, o de construir um grande barco para que ela navegasse numa lagoa, já que não poderia fazê-lo no mar.

As relações entre o contratador e a negra escandalizavam a aristocracia local, dando margem à implacável perseguição política movida pelo Conde de Valadares contra João Fernandes, que foi obrigado a regressar a Portugal, deixando Chica no Brasil.

Essa história já foi contada no cinema por Cacá Diegues, no filme *Xica da Silva* (1976), em música de Jorge Benjor e mais recentemente na televisão, em novela com roteiro de Walcyr Carrasco.

Figura 6: Xica da Silva e o Arcadismo

Para contextualizar: a sexta imagem a ser analisada traz uma rápida explicação sobre Chica da Silva¹¹, uma escrava que foi adquirida e alforriada pelo “contratador de diamantes, João Fernandes”. Houve algumas produções televisivas e cinematográficas que resgataram a Memória Discursiva do sujeito negro, retratando a ex-escrava a partir do “apetite sexual, promiscuidade e as crueldades” (CORLETI, s/d) que supostamente a teriam feito a fama. No filme Chica da Silva, de Cacá Diegues, de 1970, a mesma incorpora os estereótipos da(o) negra(o) malandro(a), de caráter degenerado que vive para burlar regras, tirar vantagens e ascender socialmente, seja subtraindo o alheio, seja, no caso dela, (“enfeitiçando o homem branco, senhor”) se casando por interesses pecuniários.

Outra produção que reforçou a imagem negativa de Chica da Silva foi a novela de Walcyr Carrasco que não destoou do coro de estigmatizar seu caráter e animalizar seu corpo, reduzindo-o à animalidade dos instintos e apetites carnis.

O livro didático traz, então, uma orquestração de vozes que explora a memória discursiva elaborada ao longo dos anos e explora de forma, no mínimo, deficitária, a representatividade afro-brasileira, incorrendo no risco de reforçar estereótipos. Como é a linguagem que faz a mediação entre o sujeito e o mundo, as interpretações que o livro oferece são pouco eficazes, quando não reforçam uma gama de preconceitos enfrentados por alunos afro-brasileiros.

A seguir, investigaremos como o discurso da nação atravessa o discurso curricular a fim de (re) produzir a ideia de nação.

¹¹ CORLETI, Marco Antonio. **Pesquisa contesta o mito de Chica da Silva**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1207/pag4.html>. Acesso em: 30/05/2015.

CAPÍTULO II

NAÇÃO, CURRÍCULO E IMAGINÁRIO: RITUALIZAÇÃO DISCURSIVA E ARQUIVO

A ideia de nação, que surge na modernidade, tem seu marco histórico com a Revolução Francesa (ANDERSON, 2008), que, por sinal, se torna a primeira nação no sentido moderno, a categoria *nação* pode, grosso modo, ser entendida como a argamassa que reúne um número “x” de pessoas em torno de sentimentos que pertençam a uma dada comunidade. As nações são inventadas, mais que isso e “mais que inventadas, nações são ‘imaginadas’, no sentido de que têm significados para a ‘alma’ e constituem objetos de desejos e projeções” a ideia de nação (ANDERSON, 2008, p. 10).

Da esteira analítica de Anderson, é possível pensar algumas estratégias para “imaginar” a nação e cuidar para que a mesma se fossilize dia-a-dia. Para esse autor, parte da estratégia é o “nacionalismo que possui uma legitimidade emocional profunda; pauta-se pela ideia de que é preciso fazer do novo, antigo, bem como encontrar naturalidade num passado que, na maioria das vezes, além de recente não passa de uma seleção, com frequência consciente” (*Idem*).

Dito de outro modo e nos termos do autor:

As nações são imaginadas como comunidades na medida em que, independentemente das hierarquias e desigualdades efetivamente existentes, elas sempre concebem como estruturas de camaradagem horizontal. Estabelece-se um “nós” coletivo, irmanando relações em tudo distintas (ANDERSON, 2008, p. 12).

Mesmo em meio as mais profundas adversidades e ódios de longa data, o sentimento de pertença produzido pelo nacionalismo da modernidade é capaz de produzir dentro de um mesmo grupo um tipo singular de irmanização que os iguala, adormecendo, por algum tempo, as diferenças ali presentes. Um exemplo simplório, porém ilustrativo, foi a Copa do Mundo sediada pelo Brasil em 2014.

Sob a mesma bandeira e ao vestir a mesma camisa nas cores verde-amarelo foi como se diante do Outro, o adversário, os mais de 200 milhões de brasileiros se tornassem um só, haja vista a vinheta de uma das emissoras que transmitiu os jogos: “cada vez mais somos um”. Assim, por pouco mais de duas

semanas, ou ao menos durante os 90 minutos de cada jogo da seleção brasileira foi possível verificar certa “unidade” em torno do mesmo objetivo: vencer.

Isso, claro, excetuando alguns protestos que ganharam os noticiários, sobretudo, das mídias internacionais. Se hoje a televisão faz com considerável êxito a catalisação e unificação do imaginário coletivo brasileiro em torno do discurso da nação, buscando homogeneizá-la, nem sempre foi assim. No século XIX, por exemplo, esse papel os romances tomaram para si. Vide os escritores que fizeram da parte daquela que ficou conhecida como A Primeira Geração Romântica ou nacionalista-indianista. Essa escola literária elegeu o índio, elemento autóctone, como o herói nacional, símbolo de bravura, destreza, honra e pureza, um protótipo à brasileira, de cavaleiro medieval. Lemos em Anderson (2008, p. 13) conclusão semelhante a que chegou o crítico palestino Edward Said que:

Os romances de fundação acabariam por se apresentar como elementos destacados na construção coletiva de um passado e de um “nós” comum e identificado. A partir deles se daria uma espécie de confirmação hipnótica da solidez de uma comunidade, a qual naturaliza a história e o próprio tempo.

Amarrando a discussão ao nosso objeto, o discurso sobre brasilidade, então, vai sendo cosido através da pena de nossos poetas, como Gonçalves Dias, com seu imortalizado herói indígena *I-Juca Pirama*. Nos mais conhecidos autores desse período, como: Gonçalves de Magalhães a Araújo Porto Alegre, os fios discursivos vão se fazendo feixes no tear da nação e construindo/contribuindo ou mesmo adubando o terreno para que se projete no imaginário coletivo a ideia de que pertencemos a um mesmo povo cujo destino está, indissociavelmente, atado uns aos outros. Nos termos de Anderson (2008, p. 32),

Uma comunidade política imaginada - e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana. Ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouviram falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles.

Entrementes, o fato de se desconhecerem uns aos outros e jamais poder fazê-lo não anula o sentimento de unidade, a argamassa da nação. O autor de *Comunidades Imaginadas* ressalta a relevância do surgimento/adaptação da

imprensa moderna no Ocidente, uma vez que a mesma já existia no mundo chinês, o que potencializou possibilidades de se produzir e difundir a ideia de um “nós” (ANDERSON, 2008). Em seus termos:

“(…) [houve] duas formas de criação imaginária que floresceram pela primeira vez na Europa durante o século XVIII: o romance e o jornal. Pois essas formas proporcionaram meios técnicos para “re-presentar” o *tipo* de comunidade imaginada correspondente à nação” (*op. cit.* p. 55).

Interessa-nos, aqui, investigar os ecos do discurso de nação na escola. Uma vez que a escola é um dos instrumentos que opera a lógica discursiva de reprodução da ideia de que “somos todos brasileiros”, “partilhamos um destino comum”. Hobsbawn (p. 166, *Apud* ANDERSON, 2008, p. 112) afirma que: “o progresso das escolas e das universidades dá a medida do avanço do nacionalismo, assim como as escolas e especialmente as universidades se tornaram seus paladinos conscientes”.

Embora essa afirmação seja válida, especificamente, para a Europa, não se pode descartá-la de todo para as Américas. Uma vez que, respeitadas as diferenças de temporalidades distintas, a instituição escolar moderna (quase) se investe de “guardiã-mor da nação”, no sentido de que ao ritualizar certas datas comemorativas, infunde/inculca, simultaneamente, nos alunos a percepção bem como o sentimento de pertença à comunidade nacional. Isso assegura novas gerações as quais darão seguimento a esse discurso que assegura e vigia a coesão nacional.

A nação se manifesta de diferentes formas e os símbolos nacionais não podem ser esquecidos. Um sacrilégio seria se os fossem, uma vez que “bandeiras, trajes típicos e danças folclóricas” (ANDERSON, 2008, p. 189) materializam o discurso, dão-lhe ‘materialidade, como se a nação, ali não estivesse sendo apenas representada, mas passível de apalpar, tangível. Anderson (*Ibidem*) também destaca a língua com “sua capacidade de gerar comunidades imaginadas, efetivamente construindo *solidariedades particulares*”. Diz o autor que:

(…) Os hinos nacionais cantados nos feriados nacionais (.) por mais que seja banal a letra e medíocre a melodia, há nesse canto uma experiência de simultaneidade. Precisamente nesse momento, pessoas totalmente desconhecidas entre si pronunciam os mesmo versos seguindo a mesma música. A imagem: o unísono. Cantar a Marselhesa, a Waltzing Matilda e a Indonesia Raya oferece a oportunidade do unísono, da realização física em eco da comunidade imaginada (ANDERSON, 2008, p. 203).

O sentimento de pertença, possível pela língua que comungam e os fazem se sentirem irmanados leva Anderson (2008) a afirmar que “a nação foi concebida na língua e não no sangue e que as pessoas podem ser ‘convidadas a entrar’ na comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008, p. 204)

Tomando de empréstimo a noção de nação de Benedict Anderson, aqui apresentada brevemente como instrumento de agregação sugerimos que a escola é, também, o espaço onde esse discurso, além de se materializar nos rituais, como o hino nacional e o brasão se encorpa, ainda, nas datas comemorativas. Salientamos que o termo *escola* aqui está sendo usado para se referir ao sistema educacional básico bem como o curso de formação de professores.

A ideia de nação, então, se (re)atualiza, recebe novos contornos, antigas narrativas emergem com novos elementos acrescidos, multiplicados ou subtraídos, em um constante movimento, oscilante e pendular, se narra os feitos do passado para as novas gerações que, se encarregarão de levar adiante o ritual.

No caso desse trabalho, a revisão do discurso de miscigenação é vista como argamassa na qual, supostamente, o Brasil lançou suas bases enquanto nação moderna. Daqui se deduz que o discurso de uma nação *melting pot* que pretende a [coesão cultural/nacional] nação mestiça serve para dizer que não haveria negros no Brasil, logo não haveria razões para se discutir racismo, intolerância e ações afirmativas que, por sinal, são, não poucas vezes, tema espinhoso e de difícil resolução.

Quais as implicações de se re/atualizar, através do currículo, o discurso da nação? Quais os objetivos? E os caminhos, quais são? A escola e a universidade, visto sua função de formar professores, aqui entendidas como o lugar onde circulam certas “regularidades discursivas” (FOUCAULT, 2008) que as performatizam, parece ser hoje uma das trilhas mais interessantes para se alcançar tal objetivo. Ao verificar as formas como é encampada a discussão na universidade da cultura de matriz afro, sobretudo no Projeto Político de Curso (PPC) da licenciatura em Letras é perceptível uma atitude periferizada com que se aborda, por exemplo, as literaturas africanas em Língua Portuguesa. O PPC apresenta uma perspectiva de inserção social na comunidade araguainense no sentido de ser relevante e apresentar proposições que viabilizem a produção de saberes, contemplando, assim, a diversidade étnica e cultural que aqui há.

O curso aqui focalizado tem o compromisso político de corroborar com a visibilização de grupos que, ao longo da história, foram marcados pela exclusão social, tais como índios, negros, mulheres e alunos egressos da rede pública de ensino (PPC/LETRAS, 2009, p. 19).

O discurso desse documento é pontual ao reconhecer que “índios, negros, mulheres e alunos oriundos da rede pública” vem sendo “ao longo da história” (PPC/LETRAS, 2009, p. 19-20) postos à margem quando não excluídos. O implícito para o leitor pode ser: se há alguém que a história excluiu, logo há alguém que foi incluído. Nesse sentido, exclusão está para ausência assim como a inclusão está para privilégio.

Explorando as categorias que o texto traz: “índios, negros, mulheres e alunos da rede pública”, (*Idem*) o leitor subentende que, na esteira na inclusão, logo, privilégio, estão: não índios, não negros, homens (brancos) e estudantes de escolas particulares. Se, são estudantes, logo são letrados. Onde ficou, então, aqueles enquadrados na categoria de iletrados? Com isso em mente, se torna possível elaborar um mapa mental do arquétipo de sujeito que historicamente tem tido acesso à universidade, aos bens culturais, à saúde de qualidade, ao lazer, aos postos de trabalho mais bem remunerados.

Há algo que inquieta no PPC quando trata das literaturas que se pode chamar periféricas: (...) Atenção será dada às reflexões em torno da literatura, daí a presença de estudos da literatura amazonense e tocantinense, a portuguesa de expressão africana, a referente ao homoerotismo e a produções populares e indígenas (PPC/LETRAS, 2009, p. 19, Grifos do autor).

O referido PPC é datado de 2009. Ele diz: “Atenção será dada às reflexões em torno da literatura”, se lê no “não-dito” que no PPC anterior pouca ou quase nenhuma atenção era “dada à literatura”, e que não havia no currículo [literatura] amazonense, tocantinense, e portuguesa de expressão africana. Às vezes que menciona a matriz afro são poucas e aqui chama atenção o texto em destaque. Quais os sentidos dessa categoria: “[literatura] portuguesa de expressão africana”? Outrossim, o texto é permeado por algumas inserções a seguir transcritas: [O curso] contempla o apoio à diversidade étnico-racial, através da participação nas políticas de igualdade racial da Instituição, como a promoção de discussões de temas relacionados à igualdade” (PPC, 2009, p. 19).

Novamente surge a questão da igualdade. Em um país onde não raro se ouve expressões do tipo: “no Brasil não há racismo”; “somos uma mistura de raças”, uma pergunta surge: Se há essa nação supra-racial, por que há esse discurso que insiste tanto na igualdade? A seguir diz-se que:

A ênfase nos estudos minoritários advém do compromisso com grupos socialmente excluídos, tendo em vista que a universidade pública deva atender prioritariamente às demandas da escola pública e de mudança de um quadro social e econômico que alija uma maioria quantitativa da população do saber historicamente produzido no âmbito acadêmico e socialmente privilegiado (PPC/LETRAS, 2009, p. 21).

São essas as vezes que se menciona uma postura que visibilize a diversidade cultural araguainense, sendo citado novamente na ementa do curso. A AD não opera com noções de verdade e falsidade, realidade *versus* irrealidade ou mesmo o bem contra o mal. Parafraseando Orlandi (2007, p. 20), a AD opera com “efeitos de sentido que o discurso produz no sujeito”. Nesse sentido, a afirmação do discurso de igualdade pretende provocar mudança na percepção dos sujeitos sociais de que, em uma democracia, se assegura direitos às pessoas sem distinção, mas se por algum motivo nem todas os desfrutam de igual modo, já não se trata de direitos, mas privilégios que uns terão, e outros, não.

Dentre as disciplinas obrigatórias do PPC constam: Introdução às Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa; *Cultura afroamericana*; *Literatura Pós-colonial* e *Literatura Hispanoamericana*; *Literatura de Expressão Amazônica*; *Literatura e Homoerotismo*; *Manifestações Literárias no Tocantins*. Cito-as aqui porque, de alguma forma, indicam mudança de postura em relação ao cânone literário, acusado, às vezes, justa ou injustamente, de ser dado a poucas mudanças. Essas disciplinas são de 60 horas.

A ementa da disciplina de Literatura Africana em Língua Portuguesa traz como objetivos gerais: “Conhecer, Identificar e interpretar manifestações literárias e culturais dos países africanos de língua portuguesa, por estudos comparados”.

O corpo da ementa pretende investigar a:

Presença da língua portuguesa na África. Contexto sócio-histórico e cultural dos países africanos de língua portuguesa. Etnia e nacionalidade. Usos e costumes dos povos africanos de língua portuguesa. Origens da Literatura Africana de língua portuguesa. A literatura colonial. O movimento

“Negritude”. A literatura dos movimentos nacionais de independência. A literatura pós-colonial. Literatura e História (PPC/LETRAS, 2009, p. 102).

O PPC não apresenta outras proposições em relação às matrizes culturais não-hegemônicas, além dessas acima citadas. A lei 9394/96 tratada no início do trabalho atualiza o discurso das três raças. A diferença é que agora fala de etnia e cultura. Em 1844, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IGBH) promoveu um concurso que visava criar uma narrativa para a história da nação, assim redigida: “Como se deve escrever a história do Brasil?” (SCHWARCZ, 2012).

Nesse caso, o objetivo era criar uma história que fosse (por suposto) nacional e imperial. O primeiro lugar ficou para o afamado cientista alemão, Carl von Martius, o qual advogou a ideia de que o país definia por sua mistura –sem igual – de gentes e cores. Utilizando-se da metáfora de um poderoso rio, correspondente à herança portuguesa, que deveria “absorver os pequenos afluentes das raças Índia e Ethiopica”, o Brasil surgia representado a partir de sua particularidade de sua miscigenação. (...) Assim, o Brasil era desenhado por meio da imagem fluvial, três grandes rios compunham a mesma nação: um, grande e caudaloso, formado pelas populações brancas; outro um pouco menor, nutrido pelos indígenas, e ainda outro, mais diminuto, composto pelo negro (SCHWARCZ, 2012, p. 27).

O mito das três raças se perpetua até nossos dias, havendo, apesar do que estabelece o documento, uma hegemonia de saberes ocidentais em detrimento de outros, como os de matriz indígena e afro. As pressões sociais exercidas, sobretudo, pelo Movimento Negro foram decisivas para um passo singular na revisão/inclusão efetiva de outras matrizes culturais no currículo.

Notamos a presença da proposta de levar para a escola saberes não hegemônicos, o que pode ser visto como um avanço a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Após constatarmos a existência da proposta, há que se entender que a mesma ainda não é estruturante do currículo do curso, diríamos que ela orbita uma zona periférica agregada à estrutura clássica do PPC.

A referida lei diz que o ensino da História do Brasil não pode privilegiar a história de uma matriz cultural única. Pelo contrário, a história de formação de nossa nação, multi-étnica e plural, deve ser contemplada no currículo escolar. O que observamos, porém, é que tal discurso se mostra contraditório, uma vez que as pressões do Movimento Negro junto aos seus aliados não conseguem evitar que se repita o discurso hegemônico que pretende uma nação mestiça, supra-racial.

Uma questão central emerge aqui: o currículo, hoje, contempla essas três vertentes culturais? Crianças negras e indígenas se veem nos currículos? Elas são contempladas ali? Dito de outro modo, os saberes e as crenças dos seus respectivos grupos étnicos estão ali presentes? Se, sim, como aparecem? Quais e como as representações desses dois grupos são veiculadas e absorvidas pelo currículo escolar?

2.1 África Imaginada pelos Discentes da Disciplina de Literatura Africana em Língua Portuguesa

Importante ressaltar, então, que as imagens aqui apresentadas são de professores em formação inicial. Os dados apresentados nos gráficos abaixo foram gerados no primeiro dia e os demais, ao longo das aulas. O texto que se segue tem respaldo em uma metodologia desenvolvida por Oliva (2007) e levada adiante por Ramos (2013).

Esse experimento didático se deu da seguinte forma: o professor da disciplina cedeu ao pesquisador uma aula para exposição da pesquisa aos alunos. Chegado o dia, selecionamos um texto do conde Gobineau, cônsul francês que viveu no Brasil entre 1880 e 1882, experiência essa que lhe rendeu volumosos ensaios sobre a miscigenação no país. O texto, de considerável teor racista, foi selecionado porque havia uma necessidade prática (material didático) ao mesmo tempo em que mobilizou os sujeitos quanto à temática da aula. Após organizar as carteiras em círculo, pedimos aos alunos que elaborassem dois quadros: no primeiro, escrevessem aleatoriamente 10 palavras que lhes ocorriam quando o tema era “Europa”. No outro quadro foi pedido que fizessem o mesmo, mas agora pensando na “África”.

Os objetivos dessa atividade foram: 1) motivar os alunos a escrever de forma espontânea as palavras de que lembravam e 2) mapear o imaginário dos sujeitos sobre o continente africano e europeu para cruzar com os dados de Oliva (2007) e Ramos (2013). Diferentemente de Oliva (2007)¹² e a exemplo de Ramos

¹² No quadro feito por Oliva (2009) constava: a) Populações negras, b) Fome e Miséria, c) Candomblé, Capoeira e Samba, d) AIDS e tragédias, e) Escravos e tráfico de escravos, f) Guerras, conflitos e Massacres, g) Grandes Reinos, Impérios e Civilizações, h) Grandes Centros Urbanos, i) Egito, Meroé e Kush, j) Populações brancas

(2013)¹³, não foi disponibilizado nenhum quadro com imagens pré-selecionadas, a fim de evitar, ao máximo, qualquer possível direcionamento. Dos 16 (dezesesseis) alunos presentes, 10 (dez) atividades foram recebidas, número satisfatório, já que a mesma não era obrigatória. As palavras foram organizadas dentro das seguintes categorias: Natureza, economia, cor da pele, cultura, política, religião, clima. Abaixo estão os gráficos com os respectivos resultados. Esse foi um dos instrumentos de geração de dados, lançamos mão, também, de entrevista semi-estruturada e da observação participante direta. Os dados a seguir, são, então, frutos de uma intervenção direta em uma aula direcionada pelo pesquisador com anuência do professor da disciplina que, por motivos diversos, precisou se ausentar naquele dia. O objetivo era conhecer melhor os sujeitos de pesquisa e seu imaginário sobre a África.

Discurso, na sua etimologia, denota a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. Assim, “o discurso é a palavra em movimento” (ORLANDI, 2003, p.15). Já estereótipo é definido pelo Dicionário Aulete¹⁴ como “comportamento ou discurso caracterizado pela repetição automática de um modelo anterior, anônimo ou impessoal, e desprovidas de originalidade e da adaptação à situação presente”. Nesse sentido, o sujeito produz sua leitura pautada, em partes, no estereótipo, resgatando enunciados midiáticos e literários que acabam por fazer a mediação entre o “nós” e a realidade. As palavras são prenas de sentidos (ORLANDI, 1990; 1999; 2003) e os sentidos são estabelecidos por meio da linguagem. Assim, o simbólico opera na mediação entre o sujeito e o mundo exterior, estabelecendo, então, o contato do objetivo com o subjetivo a partir da linguagem. Na perspectiva da AD, temos, assim, o tripé: Língua -discurso- ideologia. Desse modo, “é no discurso que se observa a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por e para os sujeitos (ORLANDI, 1999, p. 17). Dito de outro modo,

A AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a

¹³ Ramos (2013) desenvolveu atividade semelhante durante o curso de História da África que ministrou em Abril de 2010, na *Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de História*, curso vinculado ao Campus de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins.

¹⁴ Disponível em: <http://www.aulete.com.br/estere%C3%B3tipo>. Acesso em 03/02/16.

transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho do simbólico está na base da existência humana (*IBIDEM*).

Ao enunciar, o sujeito- atravessado pelo ideologia, deixa ver quais sentidos orientam seu discurso, qual/quais o/s efeito/s de sentido/s, qual/quais a/s posição/posições. É assim que se pode “ouvir” os sentidos do texto, que sempre podem ser outros. Vejamos, então, à quais sentidos se filiam o discurso dos sujeitos pesquisados.

A partir dessas considerações, passamos à apresentação dos dados obtidos. O primeiro procedimento que se adotou foi o agrupamento de palavras por significado conforme exposto no gráfico e quadro 1, ou seja, palavras com sentidos semelhantes foram colocadas em uma única categoria que contém os significados das demais. Por exemplo, as palavras economia, euro e riqueza foram resumidas em “economia”.

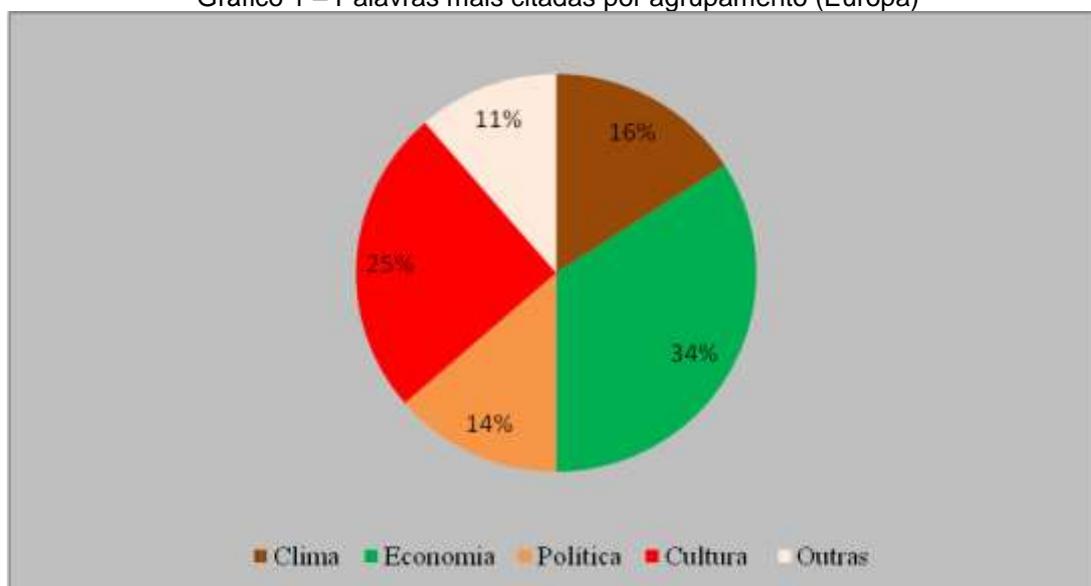
A finalidade do agrupamento consiste num esforço de generalização das palavras citadas, levando a expressão de um conceito. Isso possibilita decompor esse conceito posteriormente e verificar as contradições de definição que o mesmo possui para os diferentes espaços que representa. Exemplificando, o conceito de economia aparece tanto para a Europa, quanto para África, mas os significados que eles possuem são, em parte, distintos. É necessário, portanto, ter sempre atenção sobre o que se ausenta nas categorias de cunho generalizante (conceitos), como economia e cultura, mas que se faz presente no “não-dito”. À semelhança de Ramos (2012) que toma de empréstimo a ideia de “arquivo” de Michel Foucault (2008), aplicando uma redefinição a ela, pensamos que os sujeitos dispõem de arquivos mentais. Quando interpelados sobre determinado tema, eles acessam esses arquivos e respondem à interpelação, se posicionando discursivamente. Foi o que aconteceu no experimento abaixo.

Quadro 1 – palavras agrupadas por sentido semântico (Europa)

Economia	Cultura	Natureza	Política
Riqueza	Educação	Neve	Domínio
Euro	Beleza	Frio	Poder
Custo de vida	Religião	Natureza	Guerra
Crise	Inglês	-	Autonomia
União europeia	-	-	Tecnologia
Desenvolvimento	-	-	Leis
Economia	-	-	-

Fonte: Levantamento de Campo. Maio 2015

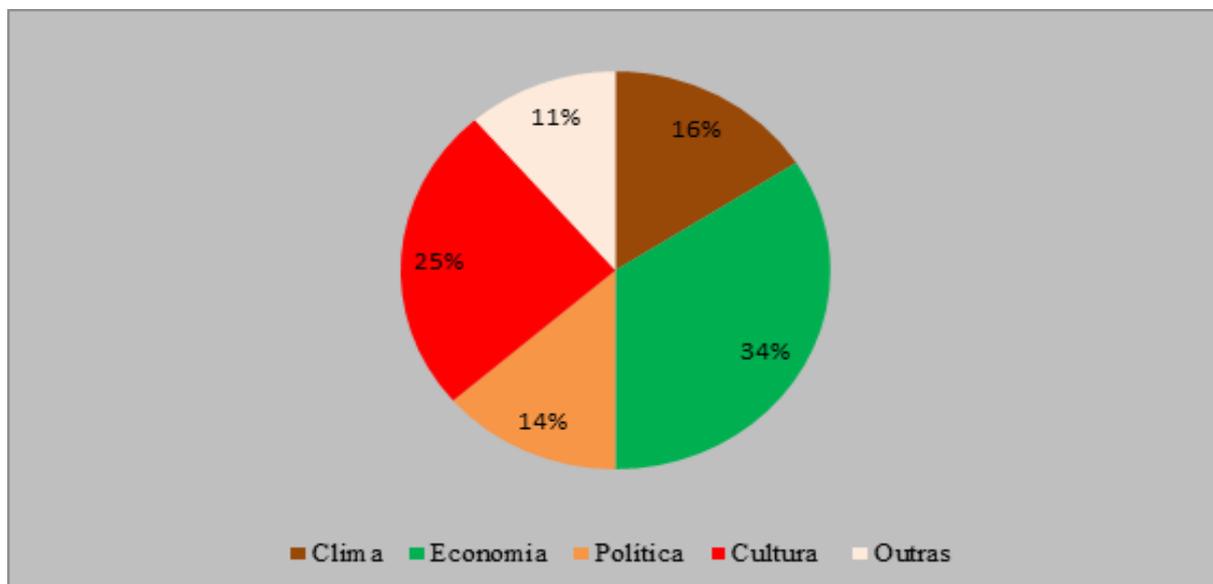
Gráfico 1 – Palavras mais citadas por agrupamento (Europa)



Fonte: Levantamento de campo. Maio de 2015

Os números revelam que a maioria dos alunos (34%) quando pensam em Europa se lembram da economia dessa formação sócio-espacial. Pode-se afirmar que as palavras relacionadas à economia, na sua maioria, são de cunho positivo, fazendo-se referência ao poderio econômico e desenvolvimento europeus. No entanto, a palavra “custo de vida” indica que algumas pessoas, também, veem esse lugar como difícil de ser habitado pelas classes sociais menos abastadas, o que não deixa de ser uma interpretação do avançado desenvolvimento capitalista ali experimentado.

Gráfico 2 – Palavras mais citadas pelos alunos (Europa)



Fonte: Levantamento de Campo. Maio de 2015

O gráfico 2 mostra que a primeira palavra lembrada dos alunos quando se pensa em Europa é o “frio”, determinismo geográfico que relaciona frio à civilização, em seguida aparece “cultura” e “economia”. “Cultura”, por conter o idioma “Inglês”, seria considerado um traço de refinamento cultural dado aos falantes dessa língua, e, talvez, estendido aos que aprendessem-na, angariando, assim, algum lugar de prestígio social? Ora, a minha experiência enquanto professor de Língua Inglesa me permite pensar que, falar “Inglês” seria sinônimo de erudição, distinção em relação aos demais. Essas imagens discursivas remontam, ainda, ao oitocentismo científico quando se supôs que as línguas humanas deveriam ser classificadas de acordo com um grau de progresso e civilidade. Assim:

[Quanto] a ideia de progresso (...), lembremo-nos de que, durante séculos, vigorou a ideia de que língua e raça estavam intimamente relacionadas, o que levava a postular a existência de línguas superiores e inferiores. Essa concepção era um dos elementos que servia para justificar a “missão civilizatória” dos povos colonialistas. A linguística estrutural ao demonstrar, que todos os sistemas linguísticos são equivalentes e que qualquer língua pode expressar qualquer conteúdo, banuiu essas teses racistas do âmbito da ciência da linguagem (FIORIN, 1998, p. 69).

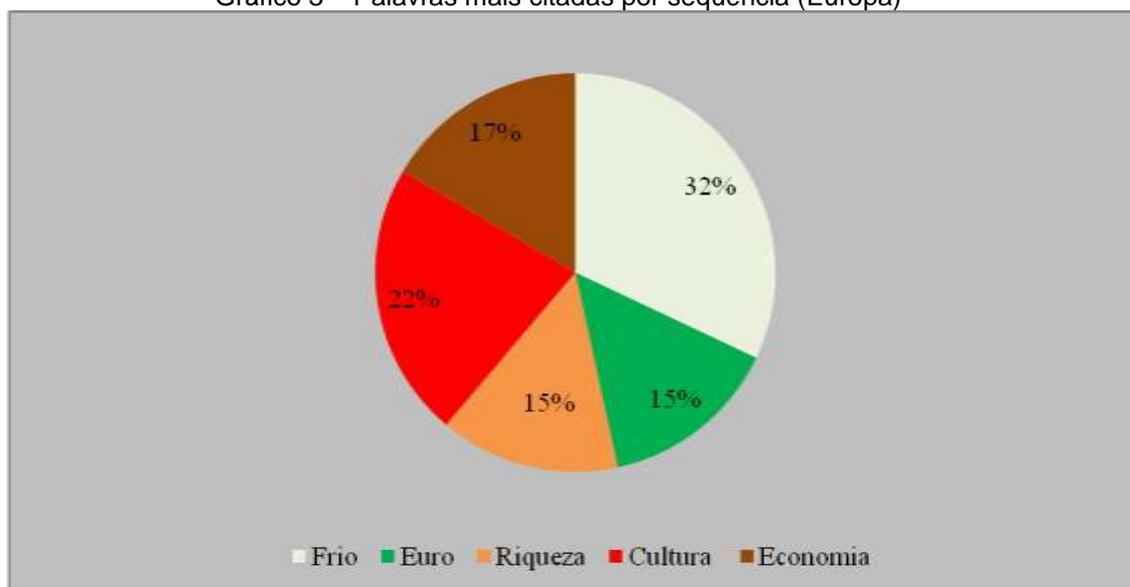
A Ciência, europeia oitocentista, alinhada aos interesses coloniais engendrou essa forma de hierarquizar as línguas, concedendo-lhes *status* de classificação

superior/inferior. A contribuição de Fiorin (1998) nos remete à uma lei datada de 3 de Maio de 1757, quando o Marquês de Pombal produz um documento intitulado *Diretório* em que trata de uma política linguística a ser estabelecida na colônia, aplicada primeiro ao Pará e Maranhão, estendendo-se, posteriormente, aos demais domínios portugueses na América (GARCIA, 2007).

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo príncipe. Observando pois todas as nações polidas do mundo este prudente, e sólido sistema, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidarão os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum, que os meninos, e meninas, que pertencem as escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína espiritual, e temporal do Estado (ALMEIDA, 1997, p.331 *apud* GARCIA, 2007, p.25).

O tom do documento encaminha a língua do colonizador à condição de paladino da civilidade, instrumento dos “mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes”. Nessa esteira de hierarquização que se forja um status de “racismo linguístico” cujo objetivo maior era a legitimidade da missão colonizadora.

Gráfico 3 – Palavras mais citadas por sequência (Europa)



Fonte: Levantamento de Campo. Maio de 2015

O gráfico 3 mostra as 5 palavras mais citadas pelos alunos “economia”, “frio” e “euro”, “riqueza” e “cultura”. Cabe aqui dizer que, no decorrer dessa pesquisa, tive a oportunidade de ir à Espanha. Nos meses que antecederam a viagem estava apreensivo pelo que iria encontrar por lá. Na semana da viagem, contactei uma amiga que foi comigo. Antes, porém, havia pensado onde adquirir agasalhos, já que imaginava quão frio seriam os dias de estada por lá.

Perguntei-lhe o que levaria e ela disse que providenciaria roupas leves para o verão. Dei pouco crédito ao que ouvi. Chegado o dia de viajar, coloquei na mala alguns agasalhos. Após 10 horas de voo, pousamos em Madrid. Para minha surpresa a temperatura era de 40º graus. Houve um choque entre a Europa do meu imaginário, aquela mediada pelos meios de comunicação, e a Europa à minha frente, aquela onde eu desembarcava surpreso. Houve um descompasso considerável entre a Memória Discursiva e a realidade empírica encontrada, de modo que os primeiros dias foram de estranhamento e esforço mental para desconstruir as imagens que trazia.

Talvez seja interessante ressaltar a seguinte questão: eu, professor, em uma pós-graduação, com algumas leituras sobre aquele território, reproduzi o senso comum do “lugar frio” (o que em parte, é verdade), sou interpelado a pensar no poder que o discurso exerce sobre os sujeitos aqui pesquisados. As representações que se têm são poderosas no sentido de que constituem e orientam a forma de lermos a

realidade que nos cerca. Mesmo com alguns levantamentos que fiz antes da viagem para conhecer melhor o destino, a Memória Discursiva, aquilo que fala antes e em outros lugares, foi mais forte, irresistível, talvez. Deparamo-nos, então, com o poder da ideologia que atravessa o discurso e que nos constitui (ORLANDI, 1999).

O mesmo procedimento, em relação ao agrupamento de palavras foi realizado em relação à África, ilustrados no quadro 2 e gráfico 4 elucidam as palavras mais citadas por agrupamento em relação à África.

Quadro 2 - palavras agrupadas por sentido semântico (África)

Economia	Natureza	Cultura	Cor da pele
Pobreza	Savana	Missionário	Negros
Fome	Clima seco	Preconceito	Raça
Miséria	Animais	Cultura	-
Desigualdade	Deserto	Religião	-
Desvalorização	-	Humanidade	-

Fonte: Levantamento de Campo. Maio 2015

Enquanto que, para a “Europa”, palavras como riqueza e desenvolvimento são comuns, em relação à África a maioria das palavras se enquadram em “Economia”, mas referindo-se a “pobreza” e “miséria”. Chama atenção que em relação à Europa a palavra crise aparece como um evento residual (conjuntural), passageiro. Mais que isso, reporta a esse continente o centro de comando do capital internacional, onde qualquer intempere pode levar lugares alhures a sofrer os danos. Diferentemente, no tocante à África, a palavra “crise” sugere outros sentidos, como uma crise de cunho estrutural, isto é, permanente e sem aparente solução a curto prazo.

É possível que essa imagem da crise na Europa seja construída com influência da mídia, já em relação à África os sentidos perpassam uma compreensão mais profunda da realidade, pois não é comum ouvir falar de crises nesse continente. Indicações de que a bolsa de valores caiu, ou que os preços dos imóveis estão próximos a uma bolha imobiliária não fazem parte da rota de notícias referentes ao mencionado espaço. Ao contrário, os problemas que os afligem são noticiados frequentemente como algo que reforça um estado paupérrimo.

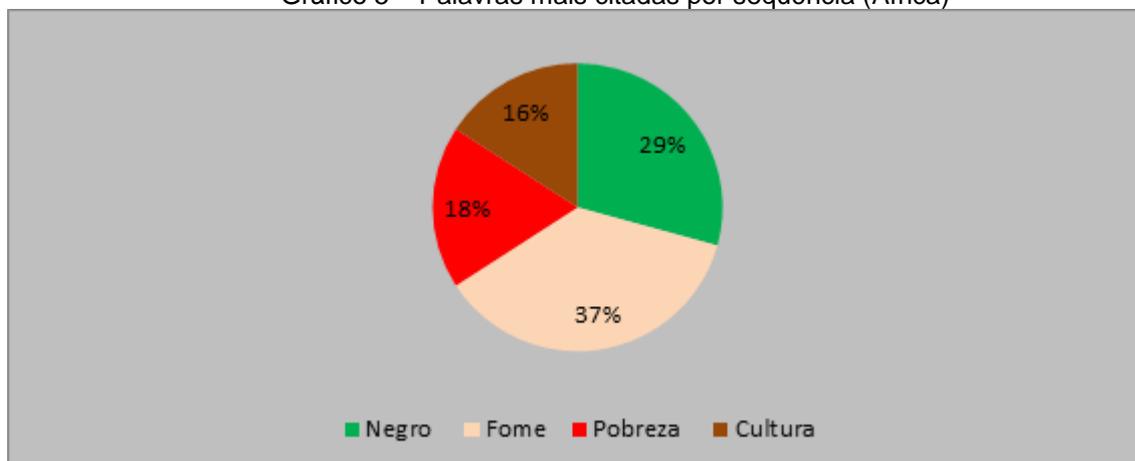
Gráfico 4 – Palavras mais citadas por agrupamento (África)



Fonte: Levantamento de Campo. Janeiro 2015

Confirmando a percepção anterior, derivada do agrupamento de palavras, observa-se a sua ratificação quando da análise fragmentada, pois as nomenclaturas mais citadas em sequência quanto à África são fome 37%, negro 29%, pobreza 18% e cultura 16% (ver gráfico 5).

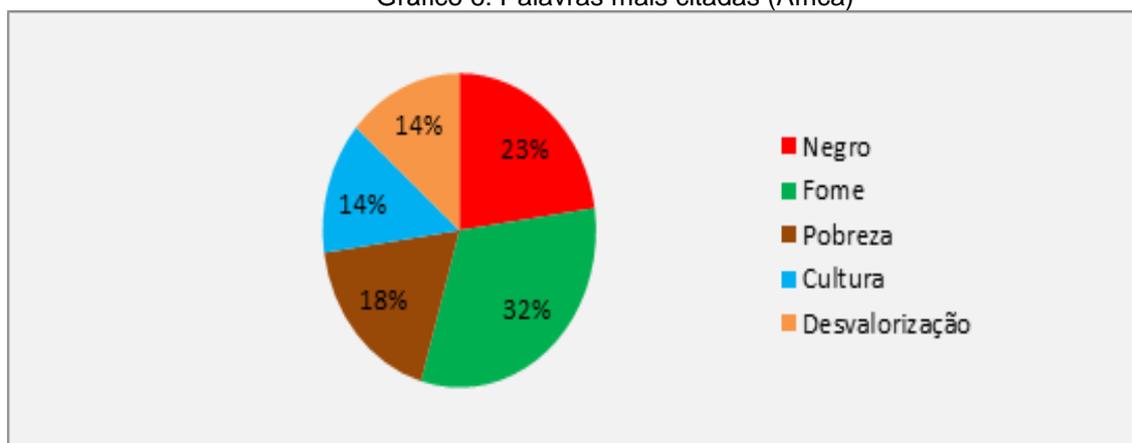
Gráfico 5 – Palavras mais citadas por sequência (África)



Fonte: Levantamento de Campo. Jan. de 2015

As palavras mais lembradas no tocante à África são: “fome”, “negro” e “pobreza” (ver gráfico 6).

Gráfico 6: Palavras mais citadas (África)



Fonte: Levantamento de Campo. Jan. de 2015

Os gráficos apontam algumas nuances acerca da Memória Discursiva dos professores em formação, deixando-nos “ouvir” os sentidos que constituem o que seria a realidade correspondente à “África” e “Europa”, ressaltando sempre a parcialidade dos dados, evitando a generalização, a fim de apurar o olhar crítico. A seguir, analisamos o espaço da sala de aula, mirando a pergunta inicial que orienta este trabalho: “o que acontece na aula de Literatura Africana em Língua Portuguesa?”

Ao pensar em Europa, os alunos resgatam da memória discursiva os arquivos lá registrados. Nesse sentido, é perceptível o papel dos meios de comunicação para forjarem uma imagem elogiosa e positiva. Se, em se tratando de África, nossos alunos imaginam a incivilidade como marca daquele lugar, o oposto é apontado pelos gráficos acima. Os europeus aparecem, assim, bem representados. Um espaço de organização, riqueza econômica e cultural, poderio, domínio e leis. Mesmo com baixa ocorrência, aparece a palavra “branco”, que aponta para civilização com considerável grau de sofisticação, “sociedades brancas” supostamente ocupariam certo patamar de civilidade. Será?

Interessante notar como tais imagens são levadas a todo continente, embora nem todos desfrutem de tais benesses materiais. A categoria “Europa”, segundo os dados, parece apontar para termos valorativos positivos de países como: Inglaterra, França, Espanha, Holanda, Suécia, Noruega, etc. Outrossim, o discurso de uma Europa em crise se faz calar pela força discursiva das imagens atribuídas àquele continente.

Os discursos que apontam esses dados são assim colocados pela AD:

(...) Como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito-, ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo “outros” sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos. O silenciamento [é entendido aqui] como forma não de calar mas de fazer dizer “uma coisa”, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política (ORLANDI, 2007, p. 53).

Cada escolha lexical implica a anulação de inúmeras possibilidades do dizer. Cada tomada de palavra anula outras. Assim, quando o sujeito diz X, sua fala silencia Y, Z, etc. Os dados dizem na ausência as 1ª e 2ª guerras mundiais, o Holocausto, os massacres na região eslava, as mulheres queimadas na fogueira, a xenofobia, o colonialismo, a exploração da mão-de-obra estrangeira. Pessoas de pele negra não aparecem. A Europa emerge, assim, como um continente supostamente puro e branco, como se não houvessem recebido influências Árabe, africana, asiática e americana.

A fim de evitar leituras equivocadas, desde já lembramos que as imagens discutidas aqui não se pretendem explicações totais acerca das perspectivas elaboradas por nossos sujeitos de pesquisa. Nos termos de Oliva (2008, p.148), “não tomamos como símbolos absolutos dos olhares dirigidos ao continente ou como retratos verdadeiros de uma realidade”. Ao contrário disso, os dados acima não dão conta de abarcar tamanha a complexidade daquele continente que se caracteriza pela pluralidade étnica, linguística, econômica e cultural. Assim, os dados apresentados são uma possibilidade de problematizar alguns estereótipos que rondam à solta, não se pretendendo, assim, uma explicação total daquela realidade.

Esse imaginário que brevemente descrevemos com a ajuda de Oliva (2007) e Ramos (2012), bem como com a nossa própria geração de dados orienta as ações dos sujeitos. Os professores em formação –sujeitos dessa pesquisa, não poderiam escapar à essa regra. Parte das tensões discursivas vistas durante as observações das aulas, e que descreveremos no capítulo seguinte podem ser entendidas se, contextualizadas dentro desse imaginário.

CAPÍTULO III

OBSERVANDO A AULA DE LITERATURA AFRICANA: TENSÕES DISCURSIVAS

Observação participante implica uma tarefa de observação e reflexão sobre os sujeitos de pesquisa e sobre si mesmo. Uma prática de pensar a própria formação e problematizar os discursos que constituem a mim, enquanto sujeito-professor-pesquisador que, imerso no próprio ambiente de formação, a universidade, busco certo distanciamento a fim de jogar luzes no complexo processo de tornar-se professor. Questionar a própria prática docente e os discursos que a atravessam exige uma visão de sobrevoos, nem sempre fácil. E o desafio foi imergir no universo de uma sala de aula cuja disciplina era Introdução à Literatura Africana em Língua Portuguesa.

Algumas informações: as três turmas que acompanhamos eram compostas, em grande maioria, de mulheres. A cada aula registrávamos o número de presentes e a média era de 15 discentes. Quanto ao professor: embora tenha desenvolvido a pesquisa de mestrado em 1997, cujo tema era a identidade nacional moçambicana e brasileira, a partir de Ngunga e Macunaíma, somente em 2014 ele se tornou efetivamente professor de Literatura Africana de Língua Portuguesa. Quando perguntado a cerca das razões que o orientam quanto à escolha dos romances, se religiosas, nacionalistas ou estéticas, ele respondeu:

Não, escolho os romances que acho que os alunos vão gostar. Não penso em discutir religião ou qualquer outro assunto parecido, não. A idéia é ler pra se aproximar, descobrir o que os caras dizem, pensam e como dizem e como pensam (¹⁵Entrevista Oral, André, 04/02/2016).

As falas e as posições como também a escolha que faz dos romances indicam que ele se orienta por uma perspectiva relativizadora. As aulas, então, parecem se encaminhar com o objetivo de discutir, por meio dos romances, temas caros ao multiculturalismo: gênero, raça, identidade nacional, religião, mitologia, etc.

¹⁵ Por questões éticas André será o pseudônimo do professor entrevistado, responsável pela disciplina que ora investigamos.

Nesse sentido, o professor adota uma postura desnaturalizadora em relação a esses temas.

O professor da disciplina de Literatura Africana em Língua Portuguesa é graduado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal de Goiás (UFG/1993), Mestre em Letras e Linguística pela UFG (1997), dissertando sobre *Macunaíma e Ngunga - Um caso de identidade nacional*. A primeira obra de Mário de Andrade, já a segunda, do escritor angolano Pepetela. A relação do docente com a disciplina é, então, razoavelmente familiar. Já o doutorado em Estudos Literários foi sobre *As faces e facetas do diabo na obra de João Guimarães Rosa*, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/2006), o que, em partes, explica a familiaridade com o docente aborda a literatura brasileira.

Uma das peculiaridades dessas aulas são as pautas religiosas que, majoritariamente, acontecem. Embora a fala do professor seja a de que o interesse não é, especificamente, a pauta religiosa, essa se sobressai sobre as demais. Com efeito, a figura do professor, representante do discurso científico, é o responsável pelo conflito instaurado nas aulas, dado que sua voz contrapõe as vozes religiosas que emergem constantemente, com mais ou menos força.

O professor, 40 anos, com mais de 23 (vinte e três) anos de docência, de orientação católica, adota uma perspectiva “meio incômoda e que incomodava os alunos”, com piadas e pequenas histórias em que suas posições iam se manifestando, às vezes mais sutil, outras, mais abertamente. Segundo ele, “acredito em Deus, mas não creio no Capeta”. Curioso o fato de ele salientar nas piadas, uma aparente “supremacia do Capeta em relação à Deus”. Tal fato provocava nos alunos considerável desconforto, alguns achavam que ele era ateu.

Em entrevista, perguntamos a um dos sujeitos dessa pesquisa se antes da disciplina de Literatura Africana ele havia tido algum contato com autores africanos e a resposta foi “não”. A seguir indagando sobre como ele imaginava um autor africano ele respondeu com ênfase “alguém negro”. A categoria “negro” parece brotar com alguma naturalidade nos discursos dos sujeitos. É esse o papel da ideologia, naturalizar aquilo que foi construído na história. Nos termos de Orlandi (2007, p. 96-7):

A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o “já-dito”, os

sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “natural”. Desse modo, resulta que se considera como natural o que é fabricado pela história. [A história] por sua vez, no processo ideológico, através do conteudismo, apresenta-se como a sucessão de fatos com sentidos já dados, dispostos em sequência cronológica, quando na verdade ela se constitui de fatos que reclamam sentidos (P. Henry), cuja materialidade não é passível de ser apreendida em si mas só no discurso. Tudo isso nos leva a concluir que a ideologia não é “x” mas o mecanismo de produzir “x”. Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação (e não ocultação) em que são construídas transparências para ser interpretadas por determinações históricas que aparecem, no entanto, como evidências empíricas. Dessa forma, podemos afirmar que a ideologia não é ocultação, mas interpretação de sentido em certa direção, direção esta determinada pela história.

Cabe aqui um breve relato do que aconteceu no dia em que fizemos o experimento didático. A aula cedida pelo professor ao pesquisador se deu da seguinte forma: em círculo, os alunos receberam cópia de um texto de Arthur de Gobineau amplamente explorado por Moutinho (2004), nesse texto o conde francês racializa conceitos biológicos, aplicando-os às ciências sociais, o que leva a uma hierarquização racial, tendo no topo o europeu caucasiano como pertencente a uma raça superior, e abaixo estariam as sub-raças americanas, asiáticas e africanas.

Após leitura individual, abrimos para discussão. As teorias racistas produziram diferentes reações, alguns alunos ressaltaram o seguinte trecho transcrito abaixo:

Para Gobineau, à medida que as “raças” se distanciam do tipo “branco”, seus traços e membros adquirem “incorreções de forma”, “defeitos de proporção” e “feiúra exagerada” -uma característica que vê como indelével dos “não-brancos” (MOUTINHO, 2004, p. 58).

Após alguns comentários, o pesquisador perguntou aos alunos o óbvio: “o que é um corpo belo? Melhor dizendo, o que não é um corpo belo?” Depois de um longo silêncio, Marta, uma senhora, disse meio desconfiada e baixinho: “é um corpo não-branco” (Grifos do autor). Levantamos duas questões: ela assim se posicionou discursivamente com receio do que os demais iriam pensar sobre essa colocação, tentando evitar ser interpretada como racista a sua fala? É possível que seu receio de falar advenha do fato de que, na sua cabeça, alguém a poderia interpretar como preconceituosa?

De igual modo, o cuidado de Marta, ao opinar, se dá pelo fato de que falar de “raça” no Brasil geraria algum tipo de preconceito, sendo melhor silenciar, já que a discussão só prejudicaria a população negra, será? O que seria, em si, já é um

dato revelador: não nomeamos o racismo, como se o fato de não o nomearmos o tornasse inexistente ou mesmo o afastasse de nós (SCHWARCZ, 2012). Ter o corpo não-branco, logo não-belo, pode ser amarrado ao discurso de Renato Khel, um dos mais importantes eugenistas brasileiros do início do século XX, seu discurso de eugenia racial sugere o corpo não-branco como um “corpo imperfeito, desumanizado ou disgênico, (o médico) relaciona-o à *fealdade, anormalidade, monstruosidade e doença*” (DIWAN, 2007, p. 17).

Algumas considerações de Jurandir Freire Costa (1986, p. 106), citado por Gislene Aparecida dos Santos (2002, p. 279), encaminham a discussão do prestígio racial na forma de orientação das mentalidades acerca do que seria esteticamente bonito e desejável aos olhos.

[...] A brancura transcende o branco. Eles [os brancos] indivíduos, povo, nação ou Estado brancos podem ‘enegrecer-se’. Ela, a brancura, permanece branca. Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo, e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Idéia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, ‘a humanidade’.

A fala anterior da aluna aponta para uma percepção de realidade em que o fato de alguém ser “não-branco” já seria, de alguma forma, sinal de desprestígio, o que será ou não verificável no decorrer deste trabalho. Segundo o acadêmico José, o primeiro contato com o texto de África foi na universidade, numa disciplina de Semiótica em que a professora levou um conto de um angolano e, para sua surpresa, ele “era branco de olhos azuis”. “(...) o primeiro contato, assim, (...) foi o Mia Couto na matéria de semiótica, então eu fui trabalhar com um escritor angolano. Eu tinha uma imagem completamente diferente (...)” (José, Entrevista, 10/10/14). Tem início aqui uma ruptura com o imaginário estereotipado, passando a ocupar seu lugar uma perspectiva diferente em que há espaço para produção de cultura, de literatura, de experiência com o belo, enfim, outros sentidos dialogam agora com a suposta ‘barbárie’ que marcaria a África e novos sentidos emergem. Um dado importante aparece a seguir:

Porque a visão geral que se tem de África é aquela coisa de ser uma pessoa negra, de que (...)[Gestos]. Então imaginava assim que retratava

uma tribo africana, [e o autor] precisava tá inserido naquele meio, e na verdade você vai vendo os exemplos que na verdade foge desse estereótipo de que um autor africano precisa (gestos) é obrigado a ser negro, por exemplo, ou tá inserido numa tribo. Ele pode tá no meio urbano, ser um branco (Entrevista, José, 10/10/14).

Esse fragmento que destoa dos gráficos já aponta para a relevância do papel da universidade. Há que se ressaltar que essa entrevista foi realizada no meio da disciplina de Literatura Africana. Daí, depreendemos a relevância das políticas públicas de afirmação como a lei 10.639/03. Em um 'ensaio de ruptura' (RAMOS, 2013) surge no discurso do aluno esse reposicionamento em relação à África. O discurso sobre a África ganha relevos que antes, no discurso dos alunos, pouco aparecia. Nos gráficos, a África aparece como lugar de "gente negra", já aqui surge categorias como "meio urbano" e "branco". O que é um avanço significativo no sentido de perceber que há negros e brancos. Logo, há diferenças étnicas e raciais, não sendo possível compreender aquele espaço como homogêneo, dadas as múltiplas formas de organização étnicas, sociais e espaciais.

A fim de evitar leituras equivocadas, desde já lembramos que as imagens discutidas aqui não se pretendem explicações totais acerca das perspectivas elaboradas por nossos sujeitos de pesquisa. Nos termos de Oliva (2008, p.148), "não tomamos como símbolos absolutos dos olhares dirigidos ao continente ou como retratos verdadeiros de uma realidade". Tampouco reduzimos "um complexo e diferenciado conjunto de representações que se tem sobre a África" (OLIVA, 2008, p. 148). Ao contrário disso, os dados acima não dão conta de abarcar tamanha a complexidade daquele continente que se caracteriza pela pluralidade étnica, linguística, econômica e cultural.

O gráfico 6 nos mostra a categoria "fome" como item disparado em relação aos demais. Seguido pelo estigma de que em África há predominantemente "população negra". Esse dado "esquece" as populações do Norte da África, como os Tuareg e Berberes. Depois aparece "pobreza". "Pobreza" e "fome" por possuir sentidos próximos poderiam ser agrupadas em uma única categoria: "pobreza", e assim teríamos um total de 50%. Número considerável, pois empates aparecem "cultura" e "desvalorização". Retomo de empréstimo a hipótese de Oliva (2007, *op. cit.*) de que ao:

Visualizar o que chamamos de imaginário coletivo, aquele continente e suas gentes se confundem ou são associados diretamente, apesar das importantes exceções, às seguintes imagens: as ondas de fome na Etiópia

na década de 1980; a longa guerra civil angolana; os golpes de Estado sucessivos em algumas partes do continente; o apartheid e sua derrocada no início dos anos 1990; as epidemia de AIDS, malária e demais doenças; o descontrole governamental; a desorganização geral e a corrupção; os massacres de Serra Leoa e os genocídios em Ruanda e no Sudão; a miséria; a natureza exótica, os mares de areia do Saara, as florestas e gorilas da África Central, os leões, girafas, gnus e rinocerontes das savanas; ou ainda os diamantes materializados pela ficção de Hollywood.

Ventilamos, ainda, imagens que apareceram poucas vezes no discurso dos alunos, citadas isoladamente, mas que são, igualmente, relevantes. Alguns deles citaram “missionários” e “religião”. Por estarem semanticamente próximas, poderíamos agrupá-las em: “religiosidade”. Em alguns programas religiosos da TV e do rádio se mostra um forte apelo para arrecadar recursos a fim de enviar e manter missionários em África, o discurso missionário sugere que, através da conversão ao cristianismo, aquele continente desfrutaria das benesses cristãs, o que supostamente o tornaria um lugar mais interessante e menos sofrível.

Temos outra vez os meios midiáticos estabelecendo o nosso contato e orientando o olhar do sujeito. De forma incipiente aparece a categoria “viagem”. Essa imagem é sugestiva por apontar certo “exotismo”. Ver o *outro*, o diferente e torná-lo exótico poderia ser uma tentativa de domesticá-lo, de conhecê-lo e pô-lo sob o controle necessário para que esse *outro* não deslize ao controle?

A pesquisa feita por Oliva (2007), no Reconcâvo Baiano, apontou que 86,33% dos alunos pensam em “Populações Negras”; 86,61% pensam em “fome” e “miséria”; 68,71% falam de “AIDS” e “Tragédias”; 67,63% pensam em “escravos” e “tráfico de escravos”; 51,88% pensam em “guerra, conflitos e massacres”; 21,22% pensam em “Grandes reinos, impérios e civilizações”; 19,35% falam de “grandes centros urbanos”; 12,59% falam de “Egito, Meroe e Kush”; 11,87 assinalam “populações brancas”. Reiteramos que o autor acima elaborou um quadro de palavras em que os alunos teriam de escolhê-las e assinalá-las. Já Ramos (2013) optou por pedir aos alunos que escrevessem aleatoriamente 20 palavras que os remetesse à África.

Das imagens listadas, vinte e quatro delas se referem ao grupo “Natureza/cultura”. “Riquezas naturais”, “animais selvagens”, “safári - animais ferozes” e “deserto” são as mais recorrentes. Contudo, a maioria das imagens, vinte e seis delas, se relaciona com o grupo “Guerras/Fome/Miséria/Doenças”: “população vivendo na extrema pobreza”, “violência”, “conflitos interétnicos” e “doenças” são as imagens que mais apareceram. A partir dessas recorrências talvez seja possível lançar a seguinte hipótese: a África está marcada no imaginário dos professores por

seus problemas sociais e por sua natureza “selvagem” (RAMOS, 2013, p. 4).

Os dados apresentados nessa pesquisa (Cf. gráficos 4, 5 e 6) não destoam muito daqueles levantados por Oliva (2007) e Ramos (2013). Tomando de empréstimo o raciocínio de Ramos (2013), ao se conjugar os resultados de ambos pesquisadores e aqueles aqui mostrados “talvez seja possível lançar a seguinte hipótese: a África está marcada no imaginário dos professores por seus problemas sociais e por sua natureza ‘selvagem’” (*Op. Cit.*). Os estereótipos, seja na Bahia, seja no Tocantins, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Superior, parecem transitar tranquilamente. O que acontece, ou melhor, o que não acontece durante o percurso escolar no sentido de alterar pouco ou quase nada as visões que os alunos tem sobre a África? “Essas imagens fazem parte de uma rede imagética e discursiva sobre a África que circula nos mais diferentes lugares e grupos sociais brasileiros” (RAMOS, 2013, *Op. Cit.*). O que sustentaria essa “ausência de substância histórica” questiona Oliva (2009).

Para a análise de discurso, não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. (...) As ciências sociais e humanas - considerando que a linguagem é transparente - visam os conteúdos ideológicos, concebendo a ideologia como “ocultação”. Assim, elas deixam pensar que, pela busca dos conteúdos (o que é que ele quis dizer com isso), podem-se descobrir os “verdadeiros” sentidos do discurso, que estariam escondidos. Ora, se não nos prendemos aos conteúdos, podemos procurar entender o modo como os textos produzem sentidos e a ideologia será então percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação necessária, e que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado. [Dito de outro modo], a ideologia para o analista de discurso é isto: estando os sujeitos condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas, daí resultando a impressão do sentido único e verdadeiro (ORLANDI, 1999, p. 41).

Os dados acima referidos não se pretendem totalizantes, pelo contrário são pequenos recortes locais que espelham sentidos que os sujeitos pesquisados produziram ao serem interpelados sobre o tema África. Para compreender as razões de tais imagens discursivas seria, então, viável pensar os meios de produção pelos quais esses discursos vão se produzindo -(no e através dos meios de comunicação)- e que vão dando sentidos e formas àquela realidade vista/assistida nas telas. “Os sujeitos estão condenados a significar”, nos diz Orlandi (2007).

Assim, os meios de produção dos discursos sobre o que seria África fazem dizer discursos muito próximos: “fome”, “negro”, “guerras”, “miséria”, etc., temos aí uma hipótese para o fato de alunos do Recôncavo Baiano dizerem coisas próximas aos alunos de Tocantins. Embora distantes geograficamente, imaginariamente se mostram próximos. Com um agravado: ao passo que lá são alunos do ensino fundamental, aqui são professores no fim da graduação. Há, então, ideologias circulantes de uma negativização do que diz respeito a África e que pauta o imaginário dos nossos alunos.

A fala da aluna aponta para uma percepção de realidade em que o fato de alguém ser “não-branco” já seria de alguma forma, sinal de desprestígio. Segundo José, o primeiro contato com o texto de África foi na universidade, numa disciplina de Semiótica em que a professora levou um conto de um angolano e, para sua surpresa, ele “era branco de olhos azuis”. “(...) o primeiro contato, assim, (...) foi o Mia Couto na matéria de semiótica, então eu fui trabalhar com um escritor angolano. Eu tinha uma imagem completamente diferente (...)” (José, Entrevista, 10/10/14). Tem início aqui uma ruptura com o imaginário estereotipado, passando a ocupar seu lugar uma perspectiva diferente em que há lugar para produção de cultura, de literatura, de experiência com o belo, enfim, outros sentidos dialogam agora com a suposta ‘barbárie’ que marcaria a África e novos sentidos emergem. Um dado importante aparece a seguir:

Porque a visão geral que se tem de África é aquela coisa de ser uma pessoa negra, de que (...) [Gestos]. Então imaginava assim que retratava uma tribo africana, [e o autor] precisava tá inserido naquele meio, e na verdade você vai vendo os exemplos que na verdade foge desse estereótipo de que um autor africano precisa (gestos) é obrigado a ser negro, por exemplo, ou tá inserido numa tribo. Ele pode tá no meio urbano, ser um branco (Entrevista, José 10/10/14).

Esse fragmento que destoa dos gráficos já aponta para a relevância do papel da universidade. Há que se ressaltar que essa entrevista foi realizada no meio da disciplina de Literatura Africana. Daí depreende-se a relevância das políticas públicas de afirmação como a lei 10.639/03. Em um ‘ensaio de ruptura’ (RAMOS, 2013) surge no discurso do aluno esse reposicionamento em relação à África. O discurso sobre a África ganha relevos que antes, no discurso dos alunos, pouco aparecia. Nos gráficos, a África aparece como lugar de “gente negra”, já aqui surge categorias como “meio urbano” e “branco”. O que é um avanço significativo no

sentido de perceber que há negros e brancos. Logo, há diferenças étnicas e raciais, não sendo possível compreender aquele espaço como homogêneo, dadas as múltiplas formas de organização étnicas, sociais e espaciais.

3.1 Pauta Religiosa: “Não Enxergamos o Mito porque Estamos dentro Dele”

No primeiro encontro do semestre, o professor inicia a aula explicando a ementa e as leituras a serem feitas. Alguém, então, pergunta: “professor, esses livros estão em português?”. O que essa pergunta sugere? O que orienta essa dúvida? Seria porque em se tratando de África as pessoas, de modo geral, a veem tão distante e nisso a impossibilidade de haver falantes de Português? Se a aula é de literatura africana em Língua Portuguesa e essa turma está no sétimo (7º) período, será que ela saberia pouca coisa de África, como quais idiomas seriam falados ali?

A aula é interrompida por um barulho de música no pátio. Um grupo de jovens Católicos está reunido para evangelizar os passantes. O professor para a aula e pergunta: “vem cá, vai ter isso todos os dias?” Alguém responde: “não, só nas Quintas” (risos). O professor diz que vai “trazer um grupo de umbanda para batucar a manhã inteira”, “já que a universidade é laica” e pergunta: “vocês vão batucar com a gente?” Alguns alunos acham estranho essa colocação e se ouve a seguinte sugestão: “traz zumba, professor, pro povo emagrecer” (risos). A impressão enquanto observador é que essa aluna encontrou um escape da pergunta feita, despistando, assim, o professor, para não se comprometer, dado que é umbanda.

Em dado momento, a discussão toca em etnocentrismo devido a certos valores veiculados pelo cristianismo e seus adeptos. Após a explicação uma aluna toma a palavra a fim de verificar se entendeu e coloca a seguinte questão:

A gente vê [etnocentrismo] quando os americanos chegam aqui, dizem e fazem o que quer e nós estamos em posição de submissão. Quando Oak tava aqui uma vez ele escreveu no quadro características do Brasil, como: pirigueti, corrupção, bandidage, e deles [dos Norte-americanos] escreveu coisas boas e quase nada de ruim. Aí eu disse: e o terrorismo de vocês? Escreva aí no quadro também e pirigueti que lá tem também!

Esse discurso apresenta críticas ao bolsista norte-americano que veio como assistente de professor de línguas e cuja visão reducionista, segundo a aluna, seria

a razão para perceber apenas coisas ruins sobre o Brasil. Nesse instante, o telefone do professor toca e uma aluna faz piada do barulho que atrapalhou a aula, já que não se pode atender em sala. Com isso, estaria a aluna questionando a autoridade do professor de coibir certas práticas, mas fazê-las?

A aula se envereda pelo caminho da religião de forma muito rápida. O professor diz sobre o mito cristão: “a gente não consegue enxergar o mito porque estamos dentro dele”. Então, uma aluna diz: “professor, se fosse na Idade Média o senhor tava na fogueira”. Quais as implicações dessas duas falas? O que está em jogo aqui? Qual o lugar de onde esses sujeitos enunciam? Quais os conflitos ideológicos que atravessam o enunciado acima? Temos, então, duas Formações Discursivas distintas, com clara polarização com respeito ao discurso religioso, cada uma delas apresenta uma auto-regulagem no sentido de não se poder fazer contraditória consigo mesma, a saber:

Posição Discursiva 1: discurso do professor põe em xeque crenças de um dos nossos profundos vieses culturais no qual a sociedade brasileira supostamente teria sido fundada; seu discurso sugeriria não ser ele cristão? Seria, então, ateu, agnóstico, umbandista? Ou estaria exercendo o pensamento crítico em relação à religião? Por que ele está relativizando ao mesmo que provoca seus alunos? Estaria agredindo os alunos que creem no Deus cristão? Dito de outro modo, poderíamos considerar seu discurso uma provocação no sentido de deslocar o senso comum dos alunos e conduzi-los à reflexão?

Posição Discursiva 2: A aluna que rebate, em certo tom de ameaça, seria cristã? Ou o que ela disse foi apenas uma constatação que confronta a liberdade de culto que existe hoje em relação ao período medieval? Estaria ela defendendo a religião mesmo dentro de um espaço laico como a universidade? Outra questão poderia ser colocada da seguinte forma: Ela estaria usando de uma linguagem figurada para dizer o que pensa sobre o professor? Ou seja, se resguarda ao mesmo tempo em que ataca, resgatando as memórias discursivas da Idade Média para camuflar o que ela pensa sobre alguém que supostamente está atacando sua fé e, assim, dizer: “pessoas que pensam assim deveriam ir para à fogueira”?

O discurso 2, ao resgatar a perseguição religiosa dos dissidentes da fé cristã, resgata toda uma memória histórica de imagens e medo, intolerância, mortes violentas, conflitos sangrentos sob a bandeira da fé. E essas imagens ao serem

evocados sugerem um eco de ameaça pela forma como foi dita e expressão corporal mobilizada. O “discurso é o lugar onde língua e ideologia se encontram” (ORLANDI, 2007, p. 17), temos aí a força do discurso religioso que, em confronto com seu oposto, o não-religioso ou laico, disputa legitimidade e voz social, dado que a universidade é, também, esse espaço de lutas e interesses ideológicos.

Na perspectiva em que se inscreve esse trabalho, ou seja, a da discursividade (ORLANDI, 1990; 1999; 2007), ao pensar a língua afetada pela ideologia e pela história, a linguagem não mais é vista como enunciados linguísticos, mas como instrumento de produção social, de transformação ou manutenção do *Status quo*, de ser ou deixar-se ser, em uma palavra, a língua se torna o lugar do devir, com suas brechas, falhas e equívocos (*Op. cit.*) que permitem a possibilidade de, a partir de um número finito de signos, re/produzir, re/arranjar e deslocar sentidos novos, numa ressignificação constante.

É levando em conta a exterioridade ao discurso que a AD nos permite pensar a historicidade como fundamental na produção e compreensão de sentidos. O discurso é o veículo em que se percebe as formações ideológicas que, por conseguinte, ganham forma nas formações discursivas. Por formação discursiva, então, entende-se como aquilo que “numa dada formação ideológica, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 1999, p. 43), assim, “os sentidos sempre são determinados ideologicamente” (*Idem*). As palavras e os sentidos não são só nossos, elas falam em outros lugares e os sentidos que elas trabalham “não existem em si, mas são determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico” em que se produzem o dizer (ORLANDI, 1999, p. 42). Assim, a categoria ‘religião’ não significa a mesma coisa para os sujeitos acima.

André, o professor, comentou dos livros que iria trabalhar, dentre eles: *A Rainha Ginga*, de José Agualusa¹⁶, cuja narrativa gira em torno de uma rainha que teve 40 maridos (foi engraçado e revelador o espanto da turma com um “Urrah!”, expressão linguística seguida de uma incredulidade que se externou no rosto dos alunos). Com espanto e espasmo o encontro com o *Outro*, o diferente do ‘eu’, ou

¹⁶ Romance do escritor angolano Agualusa, narra a vida da Rainha Ginga (1583-1663), cujo título real em quimbundo, “Ngola”, deu origem ao nome português para aquela região da África. A história gira em torno da Rainha e das guerras que lutou contra a invasão portuguesa. O romance é narrado por um padre pernambucano que sai de Olinda e vai fazer missão na África.

seja, o *'não-eu'*, sugeriu um misto de estranheza nesse episódio da aula. O contato com outras formas de organização e núcleo familiares soam exóticos. A expressão "Urrah!" sugeriu certo tom de desaprovação, uma vez que mais familiar seria o homem ter várias mulheres, não o oposto.

Após caretas que sugerem alguma desaprovação, o professor, tratando de leitura, citou uma pesquisa que afirma ser "leitor aquele que nos últimos três meses leu um livro ou partes de um (e não vale a Bíblia, ele enfatizou), porque a Bíblia não se lê por prazer, mas por obrigação". Uma aluna revidou com certa indisposição/inquietação pelo que ouviu e disse, enfaticamente, que lia a Bíblia por prazer (sinto certo tom de desafio nela, talvez, porque seja de orientação protestante, suspeitamos, dado os trajes e cabelo).

A observação do professor parece ter sido interpretada como um tipo de agressão sutil às Sagradas Escrituras dado o fato de outro aluno ir em defesa da Bíblia e dizer: "eu leio a Bíblia por prazer, só não do gosto Pentateuco, mas das histórias eu gosto". Próximo a mim, há um senhor, de mais ou menos 40 anos, que afirma [a Bíblia] "é o alimento espiritual pra quem crê". André reforça o que disse sobre a leitura e, ainda, outro rebate: "É o que o senhor acha", [se referindo à suposta colocação agressiva], "por exemplo, algumas pessoas leem histórias de guerras porque gostam, eu leio os livros históricos [se referindo o Antigo Testamento] porque gosto" (Grifos do autor).

Esse tema atçou a aula. Novamente os ânimos se afloram. A sala de aula como lugar de embates, numa palavra, um coliseu, é a tônica dessa disciplina. Mesmo nos encontros 'mais mornos', com pouca participação, questionar doutrina religiosa ou colocá-la em questão parece fomentar uma combustão na qual muitos querem ter parte na explosão. A luta pelos sentidos que cada sujeito mobiliza que deve prevalecer está em curso. As interpretações que leem a realidade de cada sujeito se apresentam plurais, dado que cada sujeito enuncia de uma posição sócio-histórica peculiar. Concepções de mundo diferentes se apresentam nos discursos acima. Os sujeitos se movem no discurso a fim de defender seu ponto de vista e parece que 'perder' é opção inexistente, dada a gana com que vejo os alunos defenderem aquilo em que acreditam. Os discursos não têm donos, nem origem. Eles estão aí. Circulam, movem-se. Como observa Pêcheux, citado por Orlandi (2007, p. 20):

O discurso é efeito de sentidos entre locutores. Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas.

Os efeitos de sentido do discurso religioso cristão se apresentam, às vezes, com mais ou menos fervor, mas não se deixa passar despercebido. Nos termos de Orlandi (2007), “relação de forças” como marca da discursividade dos sujeitos estabelecendo o sentido, fossilizando-o, resignificando o “já-lá” para produzir, no deslocamento, novos efeitos de sentidos. Mesmo nas conversas paralelas, percebo os alunos como sujeitos históricos que não se caracterizam pela passividade, a não ser quando lhes interessa fazê-lo, o que ainda assim lhes caracteriza como agentes que jogam e se deixam jogar ao sabor dos seus interesses. A autoridade intelectual do professor parece não intimidá-los. Se, assim o fosse, não haveria os conflitos que acontecem ali, os choques de percepções de mundos distintos. Os alunos trazem seu repertório de casa e, ao que parece, alguns traços religiosos ganham algum destaque.

Dito de outro modo, dos encontros percebo que um dos grandes ‘gargalos’ se trata da religião, o conflito se acirra, ao que observo, dado que os alunos, em considerável número, se mostram oriundos de orientação e ambiente religiosos, e, ao se depararem com discursos que problematiza o discurso religioso, a impressão que se tem é a de que esses sujeitos se sentem agredidos. Seria uma perseguição religiosa? Alguém pode questionar? Ou seria pelo fato de que relativizar nosso olhar sobre o outro é um exercício difícil. Duro exercício, mas necessário, sobretudo, em se tratando de professores em formação que precisam de saberes para gerenciar os futuros conflitos quando estiverem lecionando. Tal prática vem da necessidade de evitar tomadas de posição pautadas em senso comum e opiniões pouco lúcidas.

André fala de relativizar a nossa cultura e cita dois exemplos pessoais: diz de sua colega que estava apresentando trabalho na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), “uma mulher bonita, de seios fartos”, quando, depois da apresentação, um professor árabe lhe perguntou em particular: “olha, eu posso ter até 4 esposas. Você num quer ser minha minha 3ª, não?” Ao que ela disse: “Tudo

bem, mas posso levar minha companheira pra ser a 4ª?” Deixando o professor árabe “sem graça”.

Outro exemplo citado: André estava no doutorado com a esposa, quando essa engravidou. Então, um colega de aula cubano, disse: “E quando é que vocês vão abortar?”. “Eu, chocado, respondi: Mário, aqui no Brasil, aborto é ilegal!” “Como assim? O Brasil, um país tão desenvolvido!” A esses exemplos os alunos respondem com risos, o que deixa a aula mais leve, e, assim, parece que o professor se aproxima mais dos alunos, porque, até então, se mostravam pouco à vontade, meio fechados, pouco ou quase nada falavam.

Do retorno do intervalo, o professor começa a falar dos mitos bíblicos que “são verdades porque a verdade existe se eu estiver dentro ou fora dela”. Mas aqui a aula acabou. Não pude ter impressões sobre o impacto disso nos alunos. Percebo algumas recorrências no discurso do professor e falar acerca dos mitos é uma delas. Quando sacada, essa expressão parece agressiva, talvez pelo fato de que comumente se entende ‘mito’ como o oposto da verdade, estória fabulosa, mentira, ou algo dessa natureza. Assim, os alunos parecem ver nisso uma afronta.

Certo dia aconteceu o seguinte fato:

A caminho da sala falamos sobre religião e sobre os crentes. Ele diz que “os crente” são mau pagadores e relata a experiência na loja de confecção da sua mãe. Quando criança, diz ele, havia um senhor crente que lhe disse: “olha, quando alguém chegar pedindo dinheiro emprestado com o pretexto de que vai pagar porque é crente, não empreste: é calote. Ser crente é quase sinal de mal pagador”. Isso em tom de zoação, é claro. À frente, encontramos algumas de suas ex-alunas. Abraça-as e diz a uma delas: ‘não quer casar comigo?’ (risos).

Interessa-nos a visão discursiva do professor em relação aos “crente”. Os adjetivos “maus pagadores”, “mal pagador” retomam o discurso de pouca apreciação social que parece enevoar a representação que se tem de pessoas que são “crentes”. Fazendo jus ou não, o certo é que o discurso acima, mesmo em tom de descontração se deixa revelar crenças sobre determinados sujeitos de determinadas religiões. O que não deixaria de ser uma evocação do estereótipo, já que orientação religiosa não é determinante no comportamento dos sujeitos, dito de outro modo, o sujeito não pratica o ilícito (pagar/não pagar) ou deixa de praticá-lo devido a sua religião.

“Embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade” (ORLANDI, 1999, p. 35). Assim, o discurso de que seriam “os crentes mal pagadores” significam no sujeito, mas não é ele a sua origem, “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo” (*Idem*).

O encontro do dia 19/03/15 teve início de forma meio inesperada. Antes de chegar à sala, conversava com o professor sobre *A Insustentável Leveza do Ser*, do tcheco Milan Kundera, trocando algumas impressões leitoras, chegamos na sala justo na cena em que falávamos de um episódio em que duas mulheres se beijam. O professor, então, fez da conversa o gancho para começar a aula e não demorou para alguém falar sobre a novela da Globo, Babilônia, cuja apresenta personagens lésbicas em grande destaque na trama. Começou uma discussão polêmica que alterou os ânimos da turma, o que dificultou identificar os argumentos levantados. Uma aluna disse: “a Globo é muito satânica, porque já passou dos limites”. Esse enunciado advém do fato da novela do horário das 21h trazer como enredo um casal de mulheres, na terceira idade, que vivem juntas. Esse núcleo da novela Babilônia, que estreou em 16/03/15, traz o romance de Teresa (Fernanda Montenegro) e Estela (Nathalia Timberg). “Elas viveram por anos um relacionamento homoafetivo e depois de anos decidem oficializar esta união. No entanto, sofrerão muito preconceito devido a suas opções sexuais”¹⁷ (Texto na íntegra).

Em conversas de intervalo, ouço alguns alunos falarem que a Globo teria pacto com “entidades demoníacas”. Já outros dizem que a emissora adotou a causa gay, outros ainda, sugerem que ela quer “acabar com a família”. Não é de hoje que a temática homoafetiva é abordada pelas telenovelas da já referida emissora¹⁸. Uma

¹⁷ Disponível em: <http://babilonianovela.com/sinopse-novela-babilonia-globo/>. Acesso em: 20/03/15.

¹⁸ Em momentos anteriores, ela trouxe ao grande público personagens homo-afetivos que causaram polêmicas, por exemplo, Rafaela (Christiane Torloni) e Leila (Sílvia Pfeifer), em *Torre de Babel* (1998/1999), de Sílvio de Abreu, que formavam um casal de namoradas que morreram juntas em uma explosão de um shopping. Em *Duas Caras* (2007/2008), Bernardinho (Thiago Mendonça) era um rapaz incompreendido pela família e por alguns amigos por causa de seu jeito delicado. Apaixonou-se por Carlão (Lugui Palhares), que, a princípio, o desprezou. Mas no final os dois terminaram juntos. *Ti-Ti-Ti* (2010/2011), remake assinado por Maria Adelaide Amaral, trouxe Julinho (André Arteché), um cabeleireiro que namorava Osmar (Gustavo Leão), que morre logo no início da trama. Na história, Julinho também se envolveu com o surfista Thales (Armando Babaióff). Outras emissoras também exploraram a temática. Em *Bela, A Feia* (2009/2010), de Gisele Joras, da Rede Record, Diogo (Sérgio Menezes) era um publicitário arrogante que teve um caso com Diego (Daniel Erthal). Isso para citar apenas algumas de muitas produções televisivas que ventilaram a discussão acerca da homoafetividade.

aluna sugere pouca aceitação em relação aos casais gays. Possivelmente, estaria fazendo menção à outros programas da mesma emissora que apontam para outras formas de organização familiar, diferentes daquela de matriz judaico-cristã. Ao ouvir o comentário, Jainara revida: [como é possível] “em pleno século XXI, as pessoas acharem estranho um beijo *gay*”. Se, aquela se mostrou pouco disposta em discutir tal assunto, Jainara sugere um olhar mais aberto ao diálogo quanto à possibilidade de duas pessoas de mesmo sexo viverem juntas.

Já percebo certa capacidade em relativizar uma questão que, não poucas vezes, se mostra delicada, tendo em vista o combate e a luta constante por parte de alguns segmentos sociais e religiosos que costumam aceitar tal forma de relacionamento e que se materializam discursivamente no ambiente da aula.

Cabe ainda salientar que, no discurso acima, o “século XXI” aparece como se, o fato de estarmos nele, implicasse, necessariamente, uma mudança de perspectiva por parte dos sujeitos sociais. Tal discurso nos permite deduzir que na cabeça de alguns sujeitos, a história seria marcada por uma linearidade, de modo que a sociedade avançaria evolutivamente até alcançar um estado em que quaisquer tipos de preconceitos ou posições reacionárias seriam superadas. Seria esse discurso uma marca iluminista que migrou da ciência para o senso comum?

É curioso o fato de que Jainara ‘defendeu’ a causa *gay*. Chama a atenção, porque na aula de 18/12/14, a mesma disse: “poligamia não é cultura é safadeza”, em uma das aulas que se discutiu *Niketché, uma história de poligamia*. O que mudou em pouco mais de 3 meses de aula? Poderia considerar a fala de hoje um avanço no sentido de ter ela aprendido, minimamente, a se abrir para outros saberes diferentes do seu? Ocorre uma pergunta, o que ela acha hoje da poligamia retratada no romance? Continua achando “uma safadeza”? Se, sim, que hipótese explicaria ela ver a união de dois brasileiros/brasileiras de mesmo sexo normal, mas em se tratando de África continuar com a mesma perspectiva? Esse é um ponto importante a se pensar.

O professor direciona uma pergunta à aluna que demonstrou certa indisposição quanto ao assunto: “O que você responderia ao aluno que te perguntasse: professora, o que você acha da Fernanda Montenegro?” Essa aluna responde: “Eu diria o que ele quer ouvir”. Ao que o professor questiona: “e o que o aluno quer ouvir?” Essa pergunta tensiona a fala da aluna de modo que ela não

consegue organizar uma resposta, abrindo brecha para que outra aluna fale: “Ah! Eu sou muito difícil de aceitar essas coisas” (Grifos do autor). Os termos em destaque dizem das relações homossexuais que, por algum motivo, ela preferiu usar “essas coisas”, evitando, assim, nomear. Ao não dizer um nome o sujeito diz outros. Evita-se o nome, por qual razão? Estaria ela preocupada em não parecer pouco tolerante? Ou não sabia que categoria usar?

Parafrazeando Orlandi (2007, p. 53), os sentidos são produzidos sempre de um lugar, de uma posição do sujeito, ao dizer, necessariamente ele estará não dizendo “outros” sentidos. Isto é, dizer e silenciar caminham juntos. (...) O silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer “uma coisa”, para não deixar dizer “outras”, ou seja, o silêncio recorta o dizer (*Idem*). Esse discurso de silenciar, não fazer dizer, aponta para a dificuldade que, de modo geral, se tem de enfrentar a discussão de gênero. Não me recordo de uma discussão em sala sobre esse tema que não tenha gerado cisão de opiniões, às vezes, assumindo até ares hostis.

Os discentes são questionados novamente: “como a escola pode conviver com a diversidade? Tô me referindo aqui não só a diferenças raciais, sociais, mas também a diferença de gênero. Imagina se esse fosse o tema do ENEM”, diz o professor. Essa pergunta ecoa na sala e parece não haver alguém disposto a respondê-la. Uma aluna diz: “Pensamento pode, a gente num pode é falar” isso se referindo ao seu posicionamento de achar errado a união homoafetiva. Aqui ela se refere a uma “tendência” de que, mesmo não concordando com o casamento gay, “a pessoa não pode falar” para não parecer homofóbico.

O professor prossegue tensionando sempre e orientando os alunos para se aterem com lucidez às questões relevantes que demandam do educador um posicionamento à altura, dentro de uma perspectiva multicultural.

Uma coisa é a minha formação religiosa, outra coisa é a minha formação enquanto professor. Pensar com os cérebros, não com um só. Precisamos entender que o lugar acadêmico e o religioso se juntam às vezes, mas [eles] tem que tá separado. Num tô pedindo que você abandone suas crenças e acredite [nas crenças] acadêmicas. É preciso vocês negociar isso. Vocês vão enfrentar isso e vocês são professores de literatura. Aí tá lá a cena de dois homens transando no Caio [Fernando Abreu], aí o que vocês vão dizer, analisar o texto a partir da opinião?

Jainara diz que enfrentou um problema na sala com o filme de Aleijadinho, quando em uma cena que o personagem passava a mão no corpo da mulher [parte de cima despida e a parte de baixo envolta nos lençóis] de onde tirava sua inspiração, “isso causou um alvoroço na turma de adultos”. Uma aluna diz que ajudava uma colega sua [professora substituta] a planejar uma aula em que era para se trabalhar os vários tipos de família. Disse, então, que a tal colega ficou escandalizada ao ouvir que teria que abordar os diferentes tipos de família, “papai e papai, mamãe e mamãe, apenas mãe, neto criado pelos avós”.

Quando os alunos interagem, quando o professor consegue envolvê-los a aula acontece com razoável sucesso e há participação efetiva entre as partes, a ponto de eu ter dificuldades em acompanhar cada raciocínio, já que, na pressa por falar, um atropela o outro e vice-versa. Não entendi que rumo a discussão tomou e que acabou por culminar em outra grande polêmica: o aborto. Alguém diz: “nos países onde o aborto é liberado o número de aborto é pequeno”. Foram ditas inúmeras coisas que me custou anotar. Coloco aqui uma questão que perpassa esse trabalho, já que aquilo que registro é uma fagulha daquilo que aconteceu. As anotações são sempre filtradas pela ótica do pesquisador que acaba por selecionar alguns ditos e fazer emergir outros. O olhar é sempre parcial, incompleto, longe da suposta ‘neutralidade científica’. Diante disso, o que fazer?

Em discussão acerca do romance *As Aventuras de Ngunga*, de Pepetela, há um episódio em que o garoto Ngunga mata o chefe da milícia colonial combatida pelos guerrilheiros libertários. Jainara, então, diz: “Ngunga cometeu um pecado ao matar o chefe, ele é uma criança”. Nesse momento, percebo um exercício que o professor vem realizando reiteradamente, o de relativizar algumas questões que, para nossos sujeitos, parecem difíceis assimilar. Ele diz: “Olha menina, sua leitura está infectada pelo cristianismo”, “você está usando um óculos religioso para julgar um fato bem distante de nós” (Grifos do autor).

O professor fala de “negociar a leitura” para evitar equívocos de julgamentos pautados em valores morais de quem lê, tidos, geralmente como verdadeiros e legítimos. Sua fala relativiza o olhar, “a chave de leitura do romance”, em seus termos.

Posição Discursiva 1: “Ngunga cometeu um pecado ao matar o chefe, ele é uma criança”;

Posição Discursiva 2: “Olha menina, sua leitura está infectada pelo cristianismo. Você tá usando um óculos religioso para julgar um fato bem distante de nós”.

Novamente, há uma disputa pelo sentido a prevalecer. Cada sujeito pretende desmobilizar discursivamente o outro, a fim de que seu discurso se imponha. Acerca disso, Orlandi (2007, p.134) postula que “[...] se os sentidos não têm donos, não é menos verdade que cada um os quer para si”. O esforço discursivo mobilizado pelo professor para provocar o sujeito a ocupar outras posições discursivas que dialoguem com a diversidade de gênero e com outras matrizes culturais ganha materialidade na escolha de textos, teóricos e literários, marcados pelo apelo à diversidade, interpelando os sujeitos para outras formas de dialogar com a diferença, sobretudo, racial.

Após algumas polêmicas ocorridas em aula pautadas, em partes, pelo olhar religioso dos sujeitos, passamos, a seguir, a investigar as experiências leitoras dos sujeitos. Dito de outro modo, o que acontece quando o sujeito se propõe a ler um romance; um romance que tem origem em Moçambique apresentando características com as quais os sujeitos se reconhecem nelas, ao ponto de estabelecer uma memória afetiva com a obra.

3.2 O Texto é um Espelho? Mirando-me no Espelho Romanesco

Na aula anterior (14/03/15), foi combinado que, hoje (19/03/15), seria trabalhado dois contos do Mia Couto. Fiquei responsável por trazer um deles, *O Menino que escrevia versos*. Algum tempo antes, entre conversas de intervalo, comentei com uma colega que, por sinal, é escritora, acerca desse conto e prometi lhe enviar. Dias depois recebi a resposta que reproduzo aqui:

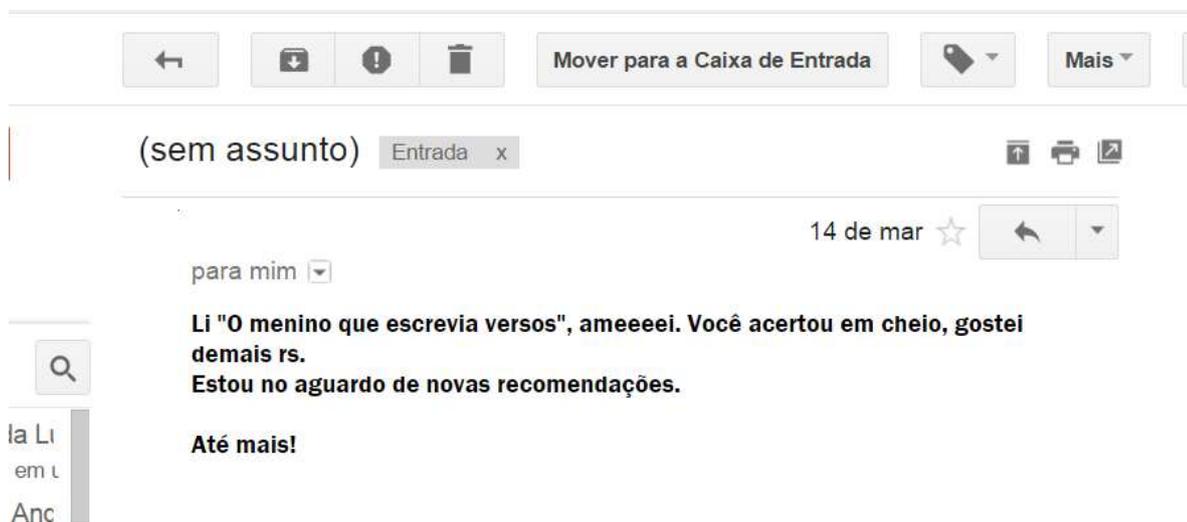


Figura 7: Reprodução de E-mail

Fonte: LEVANTAMENTO DE CAMPO. Março de 2015

Os alunos, ao receberem o texto com uma foto do autor, ficaram surpresos ao ver que “o autor é homem, e não uma mulher”, como pensavam. Outra surpresa foi o fato dele ser “branco”, “olhos azuis”, “cabelo bom”. Há uma aluna que já lera o texto em outra disciplina e que ressalta a beleza do conto, corroborando para que os demais se interessem. A leitura arrebatou a atenção dos alunos, todos, a exceção de um, ao celular, leem o texto. Ao fim da primeira leitura, alguém indaga: “esse menino era *gay*?”. Algumas alunas sugerem que sim, outras, dizem que: “é o pai que acha que o menino é *gay*”, outra, diz que o médico é pedófilo, por isso aceitou tratar do garoto de graça.

Para contextualizar: o mote literário do conto gira em torno de um “miúdo” que rabisca um caderninho de poesia. Um dia, aparece nos cantos da casa uns versos que o garoto assume ser o autor. “Tudo corria sem mais, (...) Mas eis que começaram a aparecer, pelos recantos da casa, papéis rabiscados com versos. O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito”. O ambiente, a princípio, pouco suscetível ao surgimento de uma sensibilidade literária, pode ser visto como, de algum modo, hostil, já que o núcleo familiar é composto pelo pai, representante de

uma ordem simbólica dominante, aquele que organiza, administra, em uma palavra: o provedor, seja pela categoria de gênero, seja pela profissão: mecânico, uma função que demanda força, virilidade, “macheza”. O que acaba por asfixiar o filho que não parece demonstrar interesse por seguir os seus passos. Do outro lado, temos a figura da mãe, apresentada pelo narrador como submissa, obediente ao marido. O pai do garoto, “mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página (...)”. Ao invés de incentivar os estudos do filho, faz exatamente o oposto. Diz que aquilo [a escrita de versos] já era demais, “(...) Havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias”. Em conversas de corredor, um colega me falou algo muito parecido. O pai dele dizia que:

Estudá num dava futuro. A gente morava na roça, logo quando meus pais se separaram fui embora com minha mãe, mudamos de estado e toda vez que ele ligava me chamava pra ir morar com ele e trabalhá na roça que estudá num tinha futuro.

Interessante notar como o enredo cativou os leitores. Mais que isso, fisgou-os. Então, o que explicaria alguns textos serem mais bem aceitos que outros? O que faz alguns leitores se identificarem mais e outros, menos? Um mesmo texto pode afetar igualmente e causar sentimentos parecidos em diferentes leitores? Esse texto, em particular, teria sido bem recebido por dialogar com a realidade de alguns alunos daquela turma? O tom amistoso de recepção ao conto se deu, porque “é mais menos isso que a gente vê”, disse uma aluna, se referindo à forma como algumas pessoas veem os estudos. Não raro, alguns sujeitos parecem ver pouca importância na escola, o que, em partes, pode explicar a primeira reação do pai ser “tirar o miúdo da escola”. Esse trecho ventila já uma perspectiva daquilo que seria ser homem para determinados sujeitos, em determinadas sociedades, de determinadas estratos sociais.

O trecho a seguir do conto de Mia Couto é revelador: “Pois o rapaz, em vez de se lançar no esfrega-refrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda, escrevia versos”. É-nos sugerido que a atitude de homem, mesmo para um garoto em pré-adolescência, é “se lançar no esfrega-refrega com as meninas”, “ser homem” seria, então, dialogar, constantemente, desde a mais tenra idade com a virilidade, “seduzir e conquistar garotas?” Alguém perguntou. Se um jovem assim

não se porta, sua masculinidade pode ser questionada, é o que dizem. “O que se passava: mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto?”

A aula se dirige para a discussão de gênero. Ouço alguém perguntar “por que o homem desde pequeno é levado a ser pegador e a mulher, se fizer isso é galinha?” O homem para se afirmar como tal, necessariamente, teria de ser um garanhão, para usar um dito popular. Essa é uma questão que “pega fogo” na sala, majoritariamente pela parte feminina. Em conversas de corredor, um colega me colocou a seguinte questão: “por que se um cara der um fora em cinco meninas vão dizer que ele é *gay*, mas se uma menina disser ‘não’ pra dez caras ninguém vai achar que ela é *gay*?”.

Discutimos por algum tempo e a única conclusão óbvia que chegamos foi a de que esse seria um ônus do machismo, uma vez que o homem, por ser homem, não poderia ‘perder’ nenhuma chance de se mostrar o ‘macho alfa’. Assim, se ele apresenta algum comportamento diferente do que se espera dele, sua sexualidade pode, eventualmente, ser questionada. E o inverso não acontece, já que as meninas seriam educadas para serem ‘difíceis’, porque se ela for ‘fácil’, possivelmente, será mal falada.

A partir do texto, então, o professor chama atenção para a necessidade de se ter acesso à arte, a fim de garantir a saúde psíquica do sujeito. Passeia por Antonio Candido, em *O Direito à Literatura*, transita pela música de Arnaldo Antunes, cita trechos: “A gente não quer só comida / A gente quer comida, diversão e arte”. Mesmo em meio à escassez de recursos, o garoto parece ter necessidades que se sobrepõem àquelas mais imediatas, aquela de narrar em versos suas angústias. Candido (1995, p. 175) afirma que:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (...) assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade.

Ouço murmúrios de aprovação. A construção do enredo é formidável, “linguagem simples, economia de palavras”, dizem alguns alunos. O texto cativa a

turma. Minha hipótese é a de que os leitores se viram espelhados no conto, ou no mínimo, perceberam que o texto emula comportamentos sociais, em alguma medida, recorrentes.

Certo dia, conversando com Maria, falei do texto *“Mulheres, Negros e Outros Monstros”*. Mostrei para ela um trecho desse texto de propósito a fim de provocar a curiosidade. Dias depois, ela me pediu via Facebook. Mande-i-lhe. Hoje ela comentou que “fiquei horrorizada com os absurdos ditos sobre o pênis dos caras da África” e como “circularam em vasilhames em exposições Europa a fora”. Relatou, ainda, que gostou muito, até “mostrei ao meu marido” que disse: “que livro erótico é esse, é da *Playboy*? (Risos)”. Ao ouvir, pensei no que sugeriria esse enunciado; Quais imagens o sujeito tem em mente que o leva a tal pergunta? Como uma representação altamente erotizada sobre a “África” se construiu? Quais interdiscursos perpassam esse dito? O discurso faz sentido em nós porque seu sentido é anterior a nós (ORLANDI, 1999).

O sujeito enuncia o já enunciado, o que não impede de haver, razoavelmente, uma brecha para que novos sentidos emergam de um signo linguístico já cristalizado. Isso porque a “língua é um rio caudaloso em constante movimento” (BAGNO, 2008, p. 20) cujas águas se renovam continuamente. Então, a pergunta “que livro erótico é esse, é da *Playboy*?” aponta para dizeres “já-ditos” em outros lugares, uma vez que os sentidos buscam a sedentarização dos sentidos. Assim, a Memória Discursiva nesse discurso é atravessada de discursos pautados em uma hiper-sensualidade inerente aos africanos, dado que seriam “natureza”, guiados pelos instintos, raça inferior, como supunha Gobineau (MOUTINHO, 2004).

Alguém solicita uma aluna que falte a aula, ao que ela responde negativamente, -“Já faltei muito, não sei nem o nome do professor”, diz ela. Perguntam quem é o professor e ela responde: -“O professor é um quarentão meio doido” (Risos) (Grifos do autor). Quais razões fazem os sujeitos pensarem que alguém que questiona as normas sociais opera pela loucura? Seria a contestação uma manifestação discursiva de um problema de sanidade mental? Se, assim for a normalidade seria caracterizada pela aceitação tácita e sem questionamentos, de modo que, aqueles que não o fazem estariam atestando sua loucura? Se, um professor em formação inicial, é orientado por esse discurso acerca da criticidade, achando que questionar o porquê das normas é loucura, como ele reagiria frente a

um aluno que questionasse suas crenças na escola? Novamente, a disciplina se constitui esse espaço de pensar a normatividade, convidando os sujeitos a outras experiências discursivas, mais relativistas.

Na aula seguinte, o professor chega e as alunas recebem-no com alguma euforia por causa do livro *Niketche: uma história de poligamia*. Uma aluna, casada, protestante da Assembleia de Deus, 27 anos aproximadamente, diz bem empolgada que “quando eu tava lendo, mostrava umas partes pro meu marido a submissão extrema de Rami e ele disse: -Tá vendo, aprenda com ela” (risos).

A aula de hoje é para discutir Niketche.

Niketche: uma história de poligamia, de Paulina Chiziane (2004), narra a trajetória de Rami, uma mulher negra que vive na parte norte de Maputo, capital de Moçambique. Ela é mãe de cinco filhos e casada com Tony, chefe da polícia local. A história é contada por um narrador-personagem que relata, além dos desencantos de uma mulher monogâmica diante da infidelidade do marido, as diferenças e conflitos existentes em Moçambique. A obra pode ser dividida em duas partes: na primeira, o mote literário se pauta na ausência do marido, entendido aqui como representante de uma coletividade, de uma forma de ver/sentir/pensar o mundo a partir de uma ótica falocêntrica; a segunda poderia ser percebida como ‘a subversão de papéis’, já que Rami, também, interpretada como símbolo de uma coletividade, eclipsada pela então ‘superioridade masculina’, aos poucos, alcança certa autonomia. Essa parcela de autonomia que Rami vai construindo na narrativa e no contexto é o suficiente para roubar a cena literária e ocupar seu lugar de sujeito histórico, ativo, capaz de provocar reflexões e minar a lógica macho-sexista que permeia a primeira parte da narrativa (LACERDA ; AQUINO, 2015, p. 172-3).

Um número considerável de alunos leu o romance. No extremo oposto da sala, uma aluna de uns 32 anos fala com certo ar de desabafo: “*a mulher nova é obrigada obedecer os pais, aí casa e passa obedecer o marido*”. Ela diz: “é um absurdo o que acontece com Rami”. Diferentemente de outros momentos a turma, de um total de 18 alunas, está atenta, ouvindo ao professor que pergunta: -“ a poligamia faz a solução?”.. A pergunta do professor faz todas se entreolharem. Elas apresentam certa simpatia por Rami. Parece que se identificaram com a história, talvez, por terem se sentido representadas em algum momento com a opressão a que a mulher é submetida em uma sociedade patriarcal, será? Do contrário, qual a explicação para tanta comoção? De novo a pergunta, -“E a poligamia como solução?”.

-“Não,” diz alguém, “porque o problema é econômico”.

-“O lugar da mulher na sociedade é de refém”, diz outra aluna.

A discussão se aquece, porque duas alunas discordam se a poligamia é ou não o problema das mulheres no romance. (Alguém à porta. Atrapalha a aula. Intervalo. A discussão para). No intervalo, aproveito para, na lanchonete, conversar com Marcela que me diz em tom discreto, como quem confessa um pecado: “li o romance e me envolvi muito”.

Volta do intervalo. Discute-se sobre o divórcio de Rami. As alunas acharam o máximo quando Rami é “Kutchingada”, ou seja, após a suposta morte de Tony, se dá o *kutchinga*, a cerimônia em que o irmão se deita com a esposa do falecido. Todas riem quando alguém lembra o episódio da moela. O professor salienta a moela como um forte emblema do poder que “o homem tem de vida e de morte, em sociedades patriarcais”.

“A moela”, prossegue ele, “é uma metáfora do poder. Concordam? As pessoas dizem: -vou comer seu fígado. É possível viver sem um braço ou uma perna, mas não sem o fígado. -Vou beber seu sangue, ou seja, vou me apropriar de sua vitalidade, castrar sua força e tomá-la pra mim. Então, ser o dono da moela, dispor do privilégio de comê-la sozinho aponta para o dono do poder.

A turma foi unânime em concordar com a leitura do professor acerca desse episódio. De suas falas percebo raiva do Tony. Uma delas diz: “Eu me senti vingada quando Rami engravidou”. Terá ela se sentido representada ‘na volta por cima’ que Rami articulou com maestria? Houve um envolvimento tão profundo com a trama, por quê? Chama a atenção o apego das leitoras com esse texto em específico. Todas empolgadas. Uma delas lê em voz alta o final do romance. Todas ouvem avidamente.

Outro tópico segue, aquele que trata dos rituais de iniciação e o mutilação do corpo feminino. O professor explica o processo segundo aquela cultura tradicional. “As mulheres alongam os lábios vaginais para torná-los maiores”, diz ele. Uma aluna, ao fundo faz careta e diz: “Ô coisa feia!”. O que sugere a expressão do rosto acompanhada da frase: “Ô coisa feia”? Estaria ela dando juízo de valor com base em seus referenciais culturais religiosos e ocidentais a esta prática? Ou ela não teria compreendido que se trata de uma matriz cultural distante da dela?

Uma aluna participa com frequência dando exemplos de sua avó no que toca à submissão feminina. Ela relatou que:

Minha avó, minha mãe é uma jurassik park, ela acha um absurdo eu tá aqui na faculdade em vez de tá em casa arrumando as coisas pro meu marido. Eu também venho de uma orientação religiosa protestante e quando eu era pequena, lá em casa, não se podia falar sobre sexo, era proibido”.

O professor tece um comentário sobre o rito que é, segundo ele, “de alguma forma”, “o interdito”. “Apenas os iniciados podem acessar e é aquilo sobre o qual se deve calar”. Aproveito o gancho e faz uma parte na fala dele. Relato de que, quando na igreja, um dos nossos amigos casavam, os outros ficavam ávidos por vê-lo, a fim de saber como foi “a primeira vez”. Nisso, uma aluna diz com grave expressão facial: “*Eu mermo ia ficar braba se meu marido contasse de nossa intimidade pros amigos dele*”. O professor pergunta: “-Qual o problema?” Ao que uma ela responde: “Uai professor! O senhor ia gostar se sua mulher saísse contando pras amiga da intimidade de vocês?”.

Maria diz que sua mãe lhe reclama, porque ela “*responde o marido*”. “*Você nasceu mulher, se conforme!*” diz a mãe. “*Seu corpo não é seu e pega a Bíblia e mostra*”. Essa fala é reveladora na medida em que representa uma concepção de mundo a partir de uma lógica totalizadora de submissão e passividade feminina, com base em interpretações religiosas, mas que enfrentam resistências em serem assimiladas. O conflito se instaura, já que a mãe e a avó dessa aluna a querem “mansa como um cordeiro” e ela se recusa a aceitar tal ideia. Ela diz: “*lá em casa eu sou a ovelha negra da família*”, “*insinuavam que eu ia ficar largada na vida, uma prostituta quase...*” (Grifos do autor).

A aula envereda pelos conflitos familiares. Esses últimos surgem, flutuam ao sabor do rancor que algumas alunas casadas parecem nutrir pelas sogras, que por sua vez, querem que as “*noras tratem os filhos como príncipes*”. Tomo parte na discussão dizendo que “*nesse encontro com a sogra emerge concepções de mundo divergentes*”. “*Nossas mães, digo, foram educadas pra um mundo que já não é o nosso. As matrizes de referência que orientam a visão e o comportamento delas e o nosso tão em contextos distintos*”.

A aula de hoje foi, talvez, a mais provocativa de todas até o momento. Em parte pela forma como se deu a recepção do texto literário, bem como pela forma como foi conduzida a discussão. Diria que houve considerável grau de envolvimento, o que, talvez, tenha faltado relativamente em outros encontros.

Após 15 dias sem aula, devido ao feriado prolongado de carnaval, retornamos para discutir o romance *O Vendedor de Passados*, do angolano Agualusa. Diferentemente da última aula, apenas 2 alunas leram o livro completo. Algumas alunas leram partes, alegaram ter passado o carnaval escrevendo o TCC. Duas alunas tomam a palavra e começam a aula falando “que a todo instante o texto angolano dialoga com autores brasileiros, Machado de Assis, Paulo Coelho, etc”. Dizem ter achado interessante “alguém que ganha a vida de vender passado”. Então, o professor questiona: “Pra quê inventar um passado?” “É possível apagar o passado?”

As perguntas retóricas de hoje parecem provocar pouco os alunos, há um silêncio que é rompido pelo professor que responde às próprias perguntas:

O passado é reeditado em decorrência da memória da guerra. Primeiro a guerra para expulsar o colonizador, depois a guerra civil, quando os grupos guerrilheiros vão disputar o controle do Estado. A gente vê muito aqui as pessoas indo pra igreja. A igreja é uma possibilidade de apagar o passado (Grifos do autor).

Às vezes em que se tocou na religiosidade, as alunas revidaram rapidamente, parece que estão a todo instante na defensiva, nessa aula especificamente. O professor adota uma postura que ventila uma tendência filosófica de pouca credulidade, ou, ao menos, se mostra crítico e cáustico quanto ao sistema religioso cristão, tendo em vista que malha a religião e os dogmas que, se, por um lado, ajuda a dar sentido à vida e conforto no sofrimento, por outro, enjaula os sujeitos dentro de teias discursivas, difíceis de sair-se impunemente, uma vez que os sistemas religiosos buscam normatizar o comportamento, regrá-lo, domesticá-lo. “A igreja é uma possibilidade de apagar o passado”. Essa frase foi rebatida pelo argumento de que “se alguém está em Cristo, nova criatura é. As coisas velhas já passaram”.

O discurso de se refugiar na religião não foi bem aceito, porque soou como crítica às pessoas que “aprontam, aprontam e depois vão pra igreja”, como se o fato de fazer parte do “corpo de Cristo” (frequentar agora a igreja) anulasse a vida anterior. A decisão de alguém aderir à igreja sugere o apagamento de um passado histórico e a adesão de uma inscrição mítica no tempo? Se levarmos em conta que, se por um lado, o sujeito aparenta rejeitar sua historicidade, por outro, busca se inscrever em um pretérito abraâmico, passando a compor, espiritualmente, a

descendência eleita por adoção à nova fé, alcançando a remissão dos possíveis erros cometidos anteriormente.

Estamos na metade da disciplina e, ao que parece, o rumo que as discussões tomam “não se limitam a pôr oposições, pelo contrário, se busca demonstrar as vantagens de uma abordagem que seja capaz de perceber relações” entre a prática religiosa e universitária, “procurando criticar os efeitos perniciosos do pensamento dualista binário no qual um elemento do par é dominado por outro – racional/irracional” (SANTOS, 2002, s/p), igreja/universidade, cristão/ateu. O que nem sempre se consegue.

O espaço da aula se mostra fértil enquanto arena de disputa em torno de defender/atacar ou mesmo tensionar os dogmas religiosos. O curso de Letras apresenta algumas peculiaridades, tais como: haver poucas disciplinas em que haja um razoável espaço onde se discuta questões sociológicas, em que crenças sejam desconstruídas. Dito de outro modo, levantamos a hipótese de que o curso apresenta uma proposta razoavelmente linear no sentido de problematizar as questões sociais, religiosas, históricas, políticas e filosóficas.

Nesse sentido, parece formar professores com pouca abertura para historicizar a linguagem, a fim de percebê-la para além da construção sofisticada de símbolos, mas, sobretudo, como um artefato de criação e exercício do poder e da hegemonia, da capacidade que há de, através dela, a linguagem, “conformar normativamente” (GRAMSCI *apud* MONASTA, 2010) os sujeitos.

Reiteramos que às vezes em que veio à baila a religiosidade e o professor expôs seu caráter ideológico, um artefato para amenização do sofrimento e da finitude humana, os discentes se mostraram “não negociar” algumas de suas convicções religiosas mais arraigadas, como a ideia de “céu/inferno”, espíritos que não podem encarnar. Um elo característico entre o romance *O Vendedor de Passados* e o anterior, *Nikecthe - uma história de poligâmia*, é que ambos ventilam crenças religiosas tradicionais moçambicanas. Uma vez que nossos sujeitos de pesquisa são, em sua maioria, de matriz cristã, houve um embate constante em torno da religiosidade.

Uma aluna disse: “a lagartixa que narra é uma pessoa?” Ao que respondeu o professor: “Sim, é que ela reencarnou”. A aluna fez cara de reprovação, como se outras religiões não pudessem elaborar esquemas de significação diferentes da

dela. Em uma das discussões sobre o romance anterior, uma aluna disse que “poligamia não é cultura, poligamia é safadeza”. Tanto em algumas falas quanto em alguns gestos, é visível um tom, não apenas de estranhamento, mas ‘um quê’ de etnocentrismo. Não raro os juízos de valor que os sujeitos emitem são baseados no senso comum, tomando como referencial seus próprios valores como se, universais, fossem o termômetro de outras sociedades. Segundo Everardo Rocha (1984, p. 7): o Etnocentrismo:

É uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc.

Na estrutura curricular de um curso superior de 4 anos, é no 7º (sétimo) período que os alunos se deparam com uma discussão que, efetivamente, coloca em colisão visões de mundo distintas. Como os discentes parecem ter pouca familiaridade não só com esses saberes, mas no sentido de relativizar suas crenças, o embate é iminente. Exemplifiquemos. O professor contou a seguinte história:

Minha orientanda terminou o TCC e postou no facebook: ‘graças a Deus terminei meu TCC’. Como se tivesse sido Deus que foi lá e criou a política pública que tornou possível a interiorização da universidade. Tudo bem que narrativas podem ser criadas, mas se não fosse a política pública e as várias vezes que eu mandei o texto pra ela mexer, duvido que tivesse terminado. Claro, tô só zoando, mas é isso”.

Outra vez surge uma tensão na sala. Formações discursivas distintas são objetos de embate. No discurso do professor dois discursos falam.

Posição Discursiva 1: um discurso que se pauta no teocentrismo, cujos ganhos e não ganhos seriam atribuídos à divindade. Esse discurso sugere alguma zona de conforto na medida em que o sujeito elide de si a responsabilidade enquanto sujeito que ocupa uma dada posição social e, assim, se espera que ele desempenhe determinado papel social. Ao não fazê-lo, ou fazê-lo em partes, surge a vontade divina como possibilidade explicativa de sucesso/insucesso.

Posição Discursiva 2: há um discurso de laicidade, ou seja, aquele que não se pauta em ordem religiosa ou eclesiástica. A ideologia aí coloca em questão o sentimento religioso dos alunos que, mesmo sugerindo um suposto tom de

brincadeira, a tensão se instala, porque os discentes percebiam algo de corrosivo nas piadas que o professor costuma fazer. Mas por que o professor usa piadas para abordar assuntos delicados? Qual seria a finalidade do tom jocoso? Deslocar os alunos? 'Comprar briga'? Adquirir antipatia?

Outrossim, ao se deslocar do sentido religioso o professor traz à baila um discurso antropocêntrico na medida em que fala de uma práxis, ou seja, uma ação cujo sujeito é político: “a política pública que tornou possível a interiorização da universidade”. Interessante observar que o pesquisador, por ser de orientação religiosa protestante, ouviu algumas vezes na igreja o discurso de prevenir os jovens para que esses tomassem cuidado com o ambiente universitário, a fim de não se deixarem enganar pelo engodo que seria o discurso não-religioso que ali circula, sobretudo, aqueles provenientes de professores ateus,- inimigos da fé.

Se um discurso cita outro discurso, ele não é um sistema fechado em si mesmo, mas é um lugar de trocas enunciativas, em que a história pode inscrever-se, uma vez que é um espaço conflitual e heterogêneo ou um espaço de reprodução. Um discurso pode aceitar, implícita ou explicitamente, outro discurso, pode rejeitá-lo, pode repeti-lo num tom irônico ou reverente. Por isso é que o discurso é o espaço da reprodução, do conflito ou da heterogeneidade. As relações interdiscursivas podem, assim, ser contratuais ou polêmicas. (...) Um tipo de discurso religioso segundo o qual o homem deve conformar-se com sua situação na Terra para ganhar o reino de Deus está em relação polêmica com outro para o qual o reino de Deus deve começar a ser construído aqui na Terra pela implantação da justiça e que todos os homens devem lutar para que isso se efetive (FIORIN, 1998, p. 45).

O discurso é o lugar onde língua e ideologia de encontram, reitera Orlandi (1999). Assim, o discurso do professor faz dizer sentidos que apontam para suas posições enquanto professor universitário, cientista, homem branco, com ares de ateu, talvez. E que, assim, cria na racionalidade humana enquanto único mecanismo de ação social. Esse discurso de contraposição religioso, ao produzir uma injunção interpretativa, interpela os alunos a uma tomada de posição, seja para validar ou mesmo negar o discurso. A negação, nesse caso, se dá pelas feições e caretas que alguns alunos fazem, discordando do professor. Parafraseando Fiorin (1998, *Op. Cit*), a sala de aula, então, se apresenta como “arena de conflitos e palco de acordo”.

Retomando a obra *O Vendedor de Passados* que aborda principalmente a identidade, o professor questiona qual seria a identidade do personagem, Félix

Ventura, uma vez que ele é angolano e albino. “Qual o lugar social de um sujeito que vive em meio a uma população negra, mas é albino, filho de uma família negra”, diz ele. Após algumas incursões que dividem a sala em diferentes opiniões, peço a palavra e digo que somos nós que o estamos julgando se ele pertence/se identifica ou não com os seus pares, mas que isso não tem muita relevância para eles, uma vez que em África os sujeitos se identificam a partir de outros critérios, no processo de construção de sua identidade levam em conta os laços familiares/étnicos, pois pensam a organização social a partir da etnia e não da cor¹⁹.

Quem identifica, a partir dessa categoria sociológica que opera com a ideia de raça enquanto construção social somos nós, ocidentais. Basta lembrarmos dos pan-africanistas que quiseram unificar a África e “repatriar seus filhos” usando o argumento de que sendo “negros”, logo irmãos, assim, partilhavam de uma mesma história (GILROY, 2001). O que se mostrou um equívoco.

O Vendedor de Passados, romance do angolano José Agualusa, gira em torno de um genealogista que ganha a vida falsificando o passado das pessoas que lhe procuram. Dito de outro modo, ele falsifica a árvore genealógica das pessoas a fim de que essas possam ter um passado do qual se orgulhar.

Segue um trecho do romance a fim de elucidar a discussão:

-Mas diga-me, meu caro, quem são os seus clientes? Félix Ventura rendeu-se. Procurava-o, explicou, toda uma classe, a nova burguesia. Eram empresários, ministros, fazendeiros, camanguistas, generais, gente, enfim, com o futuro assegurado. [Mas que] falta a essas pessoas um bom passado, ancestrais ilustres, pergaminhos. Resumindo: um nome que ressoe a nobreza e a cultura. Ele vende-lhes um passado novo em folha. Traça-lhes a árvore genealógica. Dá-lhes as fotografias dos avôs e bisavôs, cavalheiros de fina estampa, senhoras do tempo antigo. Os empresários, os ministros gostariam de ter como tias aquelas senhoras, prosseguiu, apontando os retratos nas paredes - velhas donas de panos, legítimas bessanganas-, gostariam de ter um avô com o porte ilustre de Machado de Assis, de um Cruz e Sousa, de um Alexandre Dumas, e ele vende-lhes esse sonho singelo (AGUALUSA, 2004, p. 17).

Como o próprio narrador esclarece, o passado dessa nova classe social angolana precisava de um passado admirável, que ressoasse “um porte ilustre” e um verniz de refinamento cultural. Esse romance, trabalhado na disciplina, interessa aqui porque, quando da discussão, surgiu uma narrativa inusitada de uma aluna que

¹⁹ Essa informação devo ao professor Dornival Ramos nas aulas de História da África, no curso de História/UFT/Araguaína (2014).

tem uma história parecida em sua família e que nos narrou em entrevista. Uma garota adotada, de 4 anos. Segue um trecho da história na voz de Maria, mãe adotiva e um dos sujeitos dessa pesquisa.

Eu tenho orgulho da minha história, porque também teve a questão do amor que eu criei por ela a ponto de querer adotar... a história dela riscando a certidãozinha de nascimento e a gente conseguir na justiça que ela...[fosse nossa filha]. A [história] da certidão de nascimento foi bem interessante. Acho que ela não sabia, não tinha noção que ela era registrada com o nome dos pais biológicos. Aí quando foi pra matricular ela na escola, a escola esqueceu que minha mãe era tutora e colocou no recadinho o nome da mãe que estava na certidão de nascimento. Aí ela falou pra minha mãe por que tinham colocado o nome da Kelma, que é a mãe dela, no recadinho. Minha mãe falou: “deve ser porque eles esqueceram”, e ela perguntou; “mas a senhora não levou meu registro?” Minha mãe falou: “leve”, aí ela pediu pra minha mãe ler que constava o nome da minha mãe lá no registro. Aí minha mãe explicou pra ela: “olha, quando mamãe te trouxe, você já era registrada”, aí ela falou: “então eu quero mudar, eu não quero”. Aí, ela pediu pra minha mãe pegar a certidão de nascimento, guardadinha no guarda-roupas em meio as coisas da minha mãe, aí minha mãe pegou e deu a certidão de nascimento. Aí ela leu: mãe: Kelma de Tal., pai fulano de tal, avós maternos, avós paternos, e ela perguntou se eram os nomes que estavam lá, e minha mãe falou que sim. Isso com quatro anos de idade, aí ela falou; “pois eu não quero o nome deles aí, eu vou riscar”. Minha mãe ameaçou, falou que era documento e que não poderia riscar. E ela falou: “mas eu não quero”. E aí, quando minha mãe foi pegar a certidão de nascimento, pra fazer qualquer coisa lá, tava acabada de caneta, ela riscou com tanta força que o plástico furou. Ela riscou tudo, só não riscou o nome dela porque ela já conhecia o nome dela. Mas o resto que ela não sabia ler, ela saiu riscando tudo porque ela queria ter certeza que não ia ter. Aí um dia, antes da minha mãe descobrir que ela tinha riscado, ela falou pra minha mãe se perdesse a certidão de nascimento, o registro como ela chama, se tinha como fazer outro com outra mãe, porque a mãe dela não tava lá pra dizer que era a mãe dela, então que podia ir, eu era a mãe dela. Aí minha mãe disse que não tinha jeito, que essas coisas de documentos são assim, e explicou. Aí ela disse que não era mais filha da Kelma, não. Minha mãe explicou; “não, meu amor, você é minha filha, é filha da Maria, você não tem mais nada a ver com a Kelma, a Kelma só deixou você crescer na barriga dela”. Quando minha mãe pegou a certidão de nascimento riscada, descobriu porque ela tava perguntando, ligou os pontos porque que ela tava perguntando se perdesse tinha como fazer uma nova, com novos nomes, e porque ela disse que não era mais filha da Kelma, porque ela tinha riscado. E minha mãe lembra que ela falou com um entusiasmo tão grande que não era mais filha da Kelma que minha mãe pensou, ingenuamente, porque minha mãe que foi ingênua na história, pensou que ela tinha se convencido, tinha acolhido a família. Mas na verdade ela estava feliz porque tinha conseguido riscar a certidão de nascimento, e como a minha mãe disse que o que valia era o papel, então ela riscou aquilo que provava que a Kelma era a mãe dela, e aí a madrinha dela é secretária da escola, e ela pediu pra madrinha dela riscar o papel que constava que a Kelma era a mãe dela da escola também, aí a madrinha dela disse que não podia. Nós achamos que quando ela pediu isso ela já tinha riscado o outro lá. Foi isso que aconteceu, nós fomos no cartório pra tirar a segunda via, e o cartório falou que houve um problema, que só podia ser judicialmente porque nós só tínhamos a guarda, o juiz tinha que dar um papel, a mulher colocou dificuldade. Aí eu falei pro meu esposo disso, meu esposo também queria e tal, nós entramos na justiça e nós perdemos, perdemos na comarca de Wanderlândia,

perdemos no Estado e nós ganhamos no Supremo, em Brasília. E aí veio pra ela...[o novo registro]. -Na hora que eu vi [o romance] eu falei; “meu Deus! A menina também quis apagar o passado dela, assim como ele também queria apagar o dele, queria vender essa história. E você vê que é tão parecido com o livro que de tanto ele contar, ele [o personagem que comprava um novo passado] acabava acreditando naquilo que ele contava. É como diz o ditado: de tantas vezes que você conta uma mentira, você acaba acreditando nela. Então ela também se convenceu de que ela não era mais filha da Kelma, ela achava que o vínculo com a mãe dela biológica tinha acabado ali, quando ela acabou com a certidão de nascimento dela (Entrevista oral, Maria, 25/08/15).

Com efeito, o que nos interessa é o fato de o sujeito estabelecer conexões com a obra que o levam a um espelhamento. Romance e história de vida de uma família se entrecruzam. Contudo, diferentemente das motivações dos clientes de Félix Ventura, que eram empresários e de classe média em geral, Maria Clara, 6 anos, quis apagar seu passado porque ele, possivelmente, trazia algum constrangimento, tristeza, ou seja, o ato de rabisar a certidão seria uma tentativa de deletar uma Memória Discursiva da qual ela desejava se desfazer. O que aproxima sua história do romance? Seria a negação de uma Memória Discursiva que a produzia uma identidade indesejável ou a busca por um espaço (a nova família) onde fosse possível engendrar uma (nova?) identidade em que ela pudesse se sentir bem? Ora, se levarmos em conta alguns vestígios acerca de sua autopercepção e de alguns eventos ocorridos em casa e na escola, talvez, possamos levantar algumas hipóteses plausíveis.

Minha própria filha adotiva que é negra, ela falou pra mim que queria ser branca, da minha cor. E eu falei: “eu queria ser preta, da sua cor”, [e] ela falou: “eu não sou preta, sou morena” E eu falei “não, você é preta, olha que linda a sua cor”. E ela: “Ah! e como é que eu faço pra ficar branca?”. Ela tem só seis anos de idade, com quem ela aprendeu isso? É a sociedade que tem disseminado isso daí, e tem impregnado isso nas pessoas. E aí eu tenho que ter o trabalho de convencer ela de que ser preta não é defeito, que a cor preta é bonita. E aí eu tenho que dizer pra ela, já pensou se essa televisão fosse branca, ela não iria ser bonita. E aí eu tenho que ir pra internet e mostrar o urso polar branco pra ela, e mostrar um outro urso e falar pra ela: “qual é o mais bonito, o branco ou o moreninho?” E ela acha o moreninho porque é o que ela conhece mais. Se ela tivesse mais convívio com a valorização da cor negra, se ela tivesse mais estímulo, talvez ela conseguiria ver que é mais bonito, e ela conseguiria se achar mais bonita (Entrevista Oral, Maria, 25/08/2015, Grifo nosso).

Aí se faz ouvir inúmeros discursos que podiam assim ser serializados:

Posição Discursiva I: a garota não quer se perceber enquanto negra, por quê? Seria pelo fato de que, mesmo tão jovem, já se deu conta do discurso que

sugere que ter a pele negra é indesejável, tendo em vista a pouca representatividade dos negros em posições de destaque social? Seria por que o padrão estético circulante exclui crianças com seus fenótipos e, aquele, socialmente, privilegiado não a permite se ver representada?

Posição Discursiva II: Esse discurso veicula a ideologia de que ser branco é bonito, é se ver representado nos meios de comunicação, é ser aceito e benquisto na escola, entre os colegas, na TV, nas revistas, nos livros. A ideologia do branqueamento se faz ouvir aqui, produzindo um desgaste extenuante na forma da criança se perceber como o oposto do belo, desejando, assim, se livrar da insígnia no “tornar-se branca como a mãe”.

“Eu não sou preta, sou morena”. Essa tentativa de fugir da cor, a negação de si, seria o desejo de se distanciar da matriz africana para, ao embranquecer, tornando-se menos negra, entrar com mais facilidade nas brincadeiras da escola? Interessante o fato de que o discurso do sujeito aponta o fato de que ele já distingue a existência de dois pólos opostos em que um se sobrepõe ao outro. Mesmo não conseguindo nomeá-los, ela sabe que estão lá. Silêncio não é ausência de sentido, os sentidos se produzem, no e a partir, do silêncio (ORLANDI, 2007). Outra questão, ao saber que existe um grupo de pessoas de pele negra e outro, de pele branca, o sujeito procura se distanciar, o máximo possível, do primeiro.

“Ela falou pra mim que queria ser branca, da minha cor”. O sujeito expressa seu desejo em se tornar o outro, o seu oposto. Nesse discurso se mostra a negação de si. Desejar ser o outro seria fruto da não tolerância de si? Quais razões conduzem a esse discurso de automutilação? A afirmação do desejo que esbarra na impossibilidade de sua concretização engendra na subjetividade do sujeito uma cisão. Como dialogar com essa cisão é uma questão a se pensar.

Outra questão diz respeito ao desgaste emocional que atinge Maria Clara. Esse desgaste se estende, também, à mãe que precisa, regularmente, despende tempo, esforço e energia para recuperar a autoestima da garota. Assim, enquanto as demais mães estão avançando com suas crianças no sentido de desenvolver outras atividades e experimentar outros conhecimentos, Maria está se desgastando na tentativa de recuperar a auto-estima da filha²⁰. Na escola onde Maria Clara estuda,

²⁰Foi feito um experimento documental intitulado *Olhos Azuis*, elaborado pela professora norte-americana, Jane Elliot. Nele é discutido alguns efeitos de ordem psicológica provocados naqueles sujeitos que enfrentam diariamente o estigma do preconceito racial. Tais efeitos vão desde

uma garota branca estava causando problemas, de modo que, Maria teve de intervir junto à escola. Essa experiência é narrada da seguinte forma:

Eu apareci na segunda feira [na escola] eu levo ela na escola... eles ainda cantam o Hino Nacional, lá ainda é prática. Era o primeiro dia de aula e a Bianca não cantava o Hino, olhando pra trás e falando que o cabelo da Maria Clara, a minha filha, era ruim e ela ainda tinha coragem de ir com o cabelo solto. A Bianca [falando isso], e eu percebendo, só que eu não intervi em nada, quando chegou na sala eu entrei pra não incomodar a minha filha, aí eu falei assim; “princesa, você que é a Bianca?” Ela disse: “sou”. Eu disse; “Bianca, meu amor, não fala mais nada da Maria Clara, tá? Nadinha!” Ela disse; “eu não falo”. “A tia acabou de ver você na fila dizendo que a Maria Clara tem o cabelo ruim, e que por isso não poderia vir com o cabelo solto. O seu cabelo também é enroladinho, você está com ele preso por que ele é enroladinho?” Aí ela: “não, porque eu gosto”. Aí eu falei; “a Maria Clara vem com ele solto porque ela gosta também”. Aí eu falei com a professora, porque minha mãe já tinha conversado com a professora antes e a professora disse que iria observar, mas não observou. Aí quando a menina achou que a Bianca não queria mais nada com ela, tava deprimida, ela chegou chorando porque a Bianca rasgou a folha do caderno dela que era igual. “Olha só, a menina branca rasgou”, isso foi testemunho da professora, não foi conversa e intrigante de criança, porque eu consigo ter a visão, nenhuma criança é santinha, eu consigo ter, eu pergunto pra Bianca o que foi que a Maria Clara falou com ela, e a Maria Clara tem medo de mim, porque eu ensino muitos valores pra ela. Por isso que ela queria que a mãe da Bianca soubesse. Aí a professora disse que a Bianca falou que não queria que o caderno da Maria Clara fosse da moranguinho, porque a Maria Clara nem tinha dinheiro pra comprar aquele caderno, porque a Maria Clara era preta, e a mãe da Maria Clara era pobre. Aí ela rasgou a tarefinha dela, e a Maria Clara morreu de chorar e chegou em casa pedindo pra minha mãe tirar ela da sala, e minha mãe falou pra mim; “ó, vou ter que mudar de sala”. Eu disse que não vou mudar de sala jamais. Foi quando eu fui lá. Foi! Eu falei: “mãe, não é pra expor nenhuma das duas, mas a Bianca não pode crescer assim. Serviu também pra Maria Clara, porque a Bianca desde esse dia parou, no início de agosto, não falou mais nada. Ela aprendeu duas lições: pra ela continuar me obedecendo, porque ela acha que a Bianca parou porque a mãe da Bianca foi lá, ela achou que como a mãe da Bianca ficou sabendo, a Bianca não vai mais fazer isso. E segundo, que se a gente denunciar, se a gente correr atrás, o problema é solucionado. Que a gente não pode só ficar com medo. Eu falei pra ela; “tá vendo, se tu não tivesse me contado a Bianca ia ficar o tempo todo e tu ia ficar o tempo todo estudando com ela, não tem outra escola na cidade, vocês iriam estudar sempre juntas, a vida inteira, e aí, como iria ser?”. Aí ela aprendeu, eu falei pra ela que quando acontece ela tem, sim, que falar pra professora, ela tem que falar pra tia coordenadora, se não der jeito a gente ainda tem o conselho tutelar, ainda tem a polícia. Ensinei isso pra ela. E agora, talvez, se ela sofrer ela vai ter mais confiança pra procurar alguém (Entrevista Oral, Maria, 25/08/2015).

discussões dispensáveis com alto desgaste emocional até distúrbios que podem gerar o alcoolismo profundo. O documentário aponta, também, como homens negros são sérios candidatos a morrerem, em média, dez anos mais cedo que homens brancos. Documentário: Olhos Azuis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mph1tuACRo4>. Acesso em: 28/05/2015.

Acreditamos que a própria narração acima dispensa grandes reflexões teóricas que expliquem os processos de exclusão do sujeito, uma vez que essa experiência aponta para situações que causam grande constrangimento em crianças não-brancas, e que, aos poucos, vão introjetando e acreditando que o que dizem de sua aparência seria verdade. Uma questão surge: qual o impacto desses atos racistas, que se mostram em pequenos detalhes do cotidiano, ao longo de 40, 50 anos de vida? Que danos se causa a pessoa que é submetida à micro ofensas, mas que atingem profundamente sua forma de se autoperceber?

(...) É, nós estamos falando de crianças do jardim de infância com seis anos de idade que diz: “eu não vou sentar perto de você, porque você é podre, [sua cor] é de coisa podre”. E ela demorou a falar isso porque ela aceitava, porque ela achava que era negra mesmo e merecia isso. E depois ela me deu o exemplo da novela, e eu falei, “você não vai mais assistir essa novela. Ela viu na novela o cara falando pro outro que ele tinha que trabalhar porque era preto. Ele era obrigado a aceitar o emprego mesmo se ele não quisesse. Teve essa cena na novela, depois eu posso te mandar. Aí ela assistiu à cena que tem dois meninos brancos e tem um menino negro, são três crianças na novela das seis. Aí tem três crianças, duas brancas e uma negra, e os pais das crianças brancas não deixam elas brincarem com a criança negra e só trata de negrinho”. E assim, talvez a novela queira mostrar que aquilo é errado, mas a criança não sabe que aquilo é errado, não vê o outro lado, não consegue interpretar. A criança é muito semântica, ela tá vendo ali, não pode brincar com o branco. E isso prejudicou ela, ela foi se distanciando dos próprios colegas, e eu pedi pra que a escola tivesse uma política a esse respeito (Entrevista Oral, Maria, 25/08/2015, Grifos do autor).

Esse excerto apresenta um embate de teor racial já no jardim de infância, apontando para a construção da subjetividade como um processo que passa pela naturalização do discurso racial. O papel da ideologia é, então, tornar natural ao sujeito o que fora fabricado pela história (ORLANDI, 2007). “E ela demorou a falar isso porque ela aceitava, porque ela achava que era negra mesmo e merecia isso”. Aqui vemos como o sujeito é afetado pela ideologia e, à medida que é atravessada por um discurso racial, passa a aceitá-la como tal, absorvendo o discurso que a marca pela ausência de ser “branca”, logo- não possuir as benesses que uma sociedade racista oferece a tais pessoas.

O discurso produz efeitos de sentido. O discurso produz efeitos de verdade. Efeitos de sentido e efeitos de verdade tecem a realidade, ou melhor, produzem efeitos do real (ORLANDI, 1999; 2007). Nessa lógica, a realidade é a operação da discursividade com seus efeitos incidindo sobre o sujeito. E como o discurso é o lugar onde língua e ideologia se encontram (ORLANDI, 2007), é possível perceber

como a ideologia opera no processo de naturalização das desigualdades. Se, a ideologia naturaliza a exclusão/inclusão/inclusão precária seu poder se encontra justamente na capacidade de fazer o sujeito interiorizá-la, a tal ponto de tornar-se parte constitutiva de sua própria subjetividade, uma vez que a subjetividade passa pela linguagem.

Ao se falar que existe uma normatividade que classifica e, ao classificar, hierarquiza os sujeitos em uma escala gradativa de beleza (muito/mais/menos bonito, muito/mais/menos feio, abjeto), esse discurso parece que não choca tanto quanto se ouve de uma criança performatizar esse discurso. A criança, por ainda não ter assimilado totalmente os filtros sociais bem como as coerções interditas, deixa falar sentidos proibidos acerca do racismo que, em adultos, parece se travestir de algum refinamento de etiqueta. A criança dá nome às coisas ao passo que os adultos desenvolvem mecanismos discursivos que buscam superar o problema, achando que silenciar seria mesmo que resolvê-lo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, narramos a trajetória de uma disciplina que vem ganhando espaço e se constituindo relevante área do conhecimento histórico-literário para que se entenda a história do Brasil: os saberes de matrizes africanas em Língua Portuguesa. Iniciamos narrando o percurso do pesquisador e os contatos iniciais com a Literatura Africana. Um olhar mais atento sugeriria que não, necessariamente, foi o pesquisador que se apropriou de um objeto, mas aquele foi se seduzindo por este, a ponto de mudar bruscamente sua rota acadêmica.

Entendemos ainda o percurso feito pelo Movimento Negro Unificado para inserir no currículo oficial uma temática que, até então fora negligenciada e que, por não ser um saber hegemônico é visto com ressalvas. Ressaltamos ainda os conflitos pelo espaço privilegiado que é o currículo, ganhando contornos uma disputa político-ideológica que aponta para a violência histórica com que se opera no Brasil se tratando da população negra. Parafraseando Tomaz Tadeu (2007, p. 15), qual o projeto de cidadania se tem em mente quando selecionamos e/ou privilegiamos certos saberes em detrimento de outros? Quais critérios um dado saber deve atender para ser considerado digno de entrar para o cânone curricular? Entre as junções e dissensões em torno da lei 10.639/03 nossa pesquisa caminhou. Ora travando luta no campo jurídico para se tornar lei, ora se digladiando com os saberes hegemônicos para entrar na escola: na caminhada foi-se constituindo caminho.

Na esteira da Análise de Discurso de Pêcheux, o trabalho explorou as margens que orbitam os silêncios e os sentidos (des)construídos nos discursos políticos, jurídicos e curriculares em torno da Lei 10.639/03. Com ajuda de Silva (2007) Orlandi (1999; 2003; 2007), Brandão (2012), Diwan (2007), Moutinho (2004), Schwarcz (2012), Del Priore (2004) estabelecemos uma “arqueologia” (FOUCAULT, 2008) a fim de compreender as “regularidades discursivas” (*IBIDEM*) acerca dos processos que inseriram o corpo negro no mundo ocidental moderno a partir da falta e da carência, inferiorizando-o, para assim, dominá-lo, física e subjetivamente.

Analizamos ainda um manual didático para desenvolver a hipótese de que há ali, também, um discurso racializador e hierárquico, quando não preconceituoso e equivocado no que tange à sujeitos sociais que fogem ao padrão euro-americano.

Nesse sentido, é perceptível que aquele livro didático apresenta um modelo de cidadania pautado pela meritocracia (Cf. p. 57-9), como se no Brasil as oportunidades se distribuíssem equitativa e democraticamente. Corroborou com nosso trabalho a possibilidade de o pesquisador visitar a Europa, o que ajudou-o a amadurecer as leituras, fazendo convergir imaginário e realidade empírica, produzindo como resultado deslocamento e ruptura.

No que diz respeito a experiência de acompanhar um professor por três semestres, em turmas distintas, revelou-se um amplo leque para se 'ler' processos e dinâmicas sociais conflituosos que emergiram naquele espaço quando exigia-se dos sujeitos a relativização de conceitos, sobretudo, religiosos. Um episódio exemplar se deu quando o professor sugeriu que a narrativa bíblica de Adão e Eva era um mito cristão: "a gente não consegue enxergar o mito porque estamos dentro dele". Então, uma aluna disse: "*professor, se fosse na Idade Média o senhor tava na fogueira*". O enunciado em destaque aponta para os conflitos de visões de mundo distintas, confirmando nossa hipótese inicial, aquela de que a sala de aula seria um espaço de tensão discursiva constante.

Ao leitor foram apresentados alguns dispositivos discursivos que acabam por orientar visões estereotipadas acerca da África. E, por tabela, essas imagens alcançam elementos que remetam àquele continente, seja em termos de questões culturais, a religiosidade, por exemplo, seja em traços fenotípicos de afro-descendentes. Percebemos, então, o protagonismo dos meios de comunicação para alimentar discursos, não raros, negativos que atingem matrizes culturais de origem afro.

Verificamos uma tendência influente dos Estudos Culturais informando e formando a orientação discursiva em classe. Tal postura sugere uma oxigenação no curso no sentido de historicizar o discurso, descristalizando, em alguma medida, o olhar religioso que perpassa os sujeitos. Daí o choque que se instaura na aula e, silenciosamente, se manifesta em caretas, em sutis olhares, comentários nos corredores, e, por fim, em algum tipo de depreciação discursiva direcionada ao professor. Reitera-se ainda que a tensão social alcança a sala ao falar de religião, de sexualidade e de tabus. O papel da universidade, então, seria o espaço de pensar as relações sociais como construtos discursivos que operam poderes que favorecem certos grupos em detrimento de outros? Se, sim, a disciplina aponta o

caminho para o diálogo com a diferença e se apresenta o espaço privilegiado para avançar nas discussões de raça e de gênero.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre [et al]. **Papel da memória**. Tradução: José Horta Nunes. Pontes. Campinas-SP, 1999.

AGUALUSA, José Eduardo. **O Vendedor de Passados**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.

ALVES, Eva Esperança Gueterres. Uma litura do poema: “Encontrei minhas origens”, de Oliveira Silveira: possibilidades para o cumprimento da legislação. In: SILVEIRA, Regina da Costa da. COSTA, Rosilene Silva da (orgs.). **Literatura, História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas: redes de possibilidades para o cumprimento da legislação: lei 10.639/03**. Porto Alegre/RS. Ed. UniRetter, 2011.

ANDERSON, Benedict. **Cominidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo. Companhia das Letras, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: Território em disputa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUGUSTI, Alexandre Rossato. **Jornalismo e Comportamento**: os valores presentes no discurso da *Veja*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/51112>>. Acesso em: 12/08/15.

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. Texto em Pdf. Domínio Público.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo, edições Loyola, 1999.

BELCHIOR, Douglas. **O corpo negro arrastado e sem vida**: Nem direitos, nem humano.

<http://negrobelchior.cartacapital.com.br/2014/03/19/corpo-negro-arrastado-e-sem-vida-nem-direitos-nem-humano/>. Acesso em 26/01/15

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise de discurso**. 3ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

_____. **Analisando o Discurso**. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand001.pdf>. Acesso em: 15/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei 9394, 20 de Dezembro de 1996. MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 01/10/2015.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 3ª edição. São Paulo. Suas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Tereza cochar. **Português linguagens**: Volume 1. 7. ed. reform. - São Paulo: Saraiva, 2010

CHAVES, Rita (*et al*). **Como se o Mar fosse mentira**. Editora UNESP, São Paulo, 2006.

CORLETI, Marco Antonio. **Pesquisa contesta o mito de Chica da Silva**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1207/pag4.html>. Acesso em: 30/05/2015.

SILVA, Alberto Costa e. Escravo igual a negro. In: COSTA E SILVA, Alberto. **A Manilha e o Libambo**: a África e a escravidão de 1500 a 1700. Nova Fronteira, 2002.

COSTA e SILVA, Alberto. **A manilha e o libambo**: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Ed. UFRJ, 2003.

DEL PRIORE, Mary. Africanos vistos da Europa. In: DEL PRIORE, Mary (*et al*). **Ancestrais**: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. -9ª impressão.

DIWAN, Pietra. **Raça Pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

FARIA, Maria Cristina Brandão de. FERNANDES, Danubia de Andrade. Representação da identidade negra na telenovela brasileira. In: **Revista eletrônica da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, 2007. V. 17, Nº 2. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos>

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 6ª edição. Ática, São Paulo, 1998.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Revista Dossiê**, Vol 12, Nº 23, a03. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: Modernidade e dupla consciência. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos.

Guia de Orientação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR). Pg. 7. Brasília, 2013

GOMES, Nilma Lino (org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** 1. ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012. 421 p., il. - (Educação para todos; 36).

JAPIASSU, Hilton. **O Sonho Transdisciplinar** e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LACERDA, Hélio Márcio Nunes; AQUINO, Lianja Soares. Tradição e Modernidade em Moçambique: Uma reflexão a partir de Niketche, de Paulina Chiziane. In: **Evidência, Araxá**, v. 11, n. 11, p. 171-188, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 003/2004. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/040/40pc_diretriz.htm#_ftn3. Acesso em: 27/09/2015.

LOPES, Manoel. **Os Flagelados do Vento Leste.** Ática. São Paulo. 1979.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci.** Tradução: Paolo Noselha. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2010.

MORRISON, Toni. **O Olho mais Azul.** Tradução: Manoel Paulo Ferreira; com pós-fácio da autora. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOUTINHO, Laura. **Razão, “cor” e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul.** São Paulo: Unesp, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A África não está em nós: a história africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano.** In: *Fronteiras, Dourados, MS*, v. 11, n. 20, p. 73-91, jul./dez. 2009.

_____. O espelho africano em pedaços: diálogos entre as representações da África no imaginário escolar e os livros didáticos de História, um estudo, de caso no Recôncavo Baiano. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras** vol. 1 (1), 2007. Página 1-18.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio.** Campinas. Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos.** Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

_____. **Terra à vista!** Discurso do confronto: velho e novo mundo. Cortez. Editora da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1990.

MACEDO, Jose Rivair. Os filhos de Cam: a África e o Saber Enciclopédico Medieval. In: **SIGNUM**: Revista da ABREM, Vol. 3, p. 101-132, 2001.

Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Universidade Federal do Tocantins. Campus Araguaína. 2009, p. 102.

RAMOS, Darnival Venâncio. Ensaando rupturas: professores de História escrevem sobre História da África. In: SILVA, Norma Lúcia da; VIEIRA, Martha Vitor (Organizadoras). **Ensino de História e formação continuada: teorias, metodologias e práticas.** Goiânia: Editora da PUC Góias, 2013.

RIBEIRO, Djalma. **Seja Racista e ganhe fama e empatia.** Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/seja-racista-e-ganhe-fama-e-empatia-5564.html>. Acesso em: 26/01/15.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é Etnocentrismo.** Editora Brasiliense, 1984, São Paulo.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, Exóticos, Demoníacos. Idéias e Imagens sobre uma Gente de Cor Preta. In: **Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 2, 2002, pp. 275-289.**

SANTOS, Eufrazia Cristina Menezes. **Resenha crítica à Paul Gilroy.** In: Revista de Antropologia. vol. 45 no.1 São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012002000100013. Acesso em: 30/09/2015.

SAPEDE, Thiago C. **Racismo e Dominação Psíquica em Franz Fanon.** Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/esquecer-jamais/179-esquecer-jamais/12411-racismo-e-dominacao-psiquica-em-frantz-fanon>. Acesso em: 01/10/2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** 1º edição. Editora Claro Enigma. São Paulo, 2012.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em Livros Didáticos: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. –(Coleção Cultura negra e identidades).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª edição. 10ª reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Sites pesquisados

Disponível em:

<<http://babilonianovela.com/sinopse-novela-babilonia-globo/>>. Acesso em: 20, mar. 2015.

<http://globo.com/rede-globo/rede-globo/v/copa-do-mundo-cada-vez-mais-somos-um-so/3399782/>. Acesso em: 30/05/2015.

<http://www.abimaelcosta.com.br/2012/10/o-discurso-competente-marilena-chaui.html>. Acesso em: 12/08/15.

http://www.e-biografias.net/lya_luft/. Acesso em: 12/08/15.

<http://www.jornaldepoesia.jor.br/jorge.html>. Acesso em: 29/05/2015.

<http://www.letras.com.br/#!arnaldo-antunes/comida>. Acesso em: 20/03/15.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 06/08/15.

http://www.releituras.com/miacouto_menino.asp. Acesso em: 20/3/15.

<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=36619>. Acesso em: 11/05/2015.

<http://letras.mus.br/chico-buarque/1228782/>. Acesso em: 07/05/2015.

<http://dicionariodoaurelio.com/estereotipo>. Acesso em: 18/8/2015.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 05/10/2015.

<http://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 17/06/14

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA-MELL
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa *Os Sentidos da Literatura Africana: uma abordagem etnográfica da sala de aula*, sob a responsabilidade do pesquisador Hélio Márcio Nunes Lacerda, a qual pretende investigar o que acontece na aula de Literatura Africana em Língua Portuguesa.

Sua participação é **VOLUNTÁRIA** e se dará por meio de entrevistas que serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para compreendermos as dinâmicas que ocorrem nas aulas, quais as dificuldades e/ou facilidades, como os alunos se apropriam de um saber não hegemônico, quais os confrontos discursivos ocorrem em aula e suas motivações.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da geração dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. O voluntário **NÃO** será obrigado a responder qualquer questão ou dar qualquer entrevista que não seja de sua livre vontade.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo, pois a referência ao mesmo se dará por nome fictício. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av: Paraguai, s/n, setor Cimba, Araguaína-TO, CEP: 77824-838, pelo telefone (63) 2112-2255.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____(aluno/a)
Assinatura do participante

RG: _____

Data: ___/___/____

Assinatura do Pesquisador Responsável



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA-MELL
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa *Os Sentidos da Literatura Africana: uma abordagem etnográfica da sala de aula*, sob a responsabilidade do pesquisador Hélio Márcio Nunes Lacerda, a qual pretende investigar o que acontece na aula de Literatura Africana em Língua Portuguesa.

Sua participação é **VOLUNTÁRIA** e se dará por meio de entrevistas que serão gravadas e, posteriormente, transcritas. As aulas serão observadas integralmente, eventualmente gravadas em áudio com sua permissão.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para compreendermos as dinâmicas que ocorrem nas aulas, quais as dificuldades e/ou facilidades, como os alunos se apropriam de um saber não hegemônico, quais os confrontos discursivos ocorrem em aula e suas motivações.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da geração dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. O voluntário **NÃO** será obrigado a responder qualquer questão ou dar qualquer entrevista que não seja de sua livre vontade.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo, pois a referência ao mesmo se dará por nome fictício. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av: Paraguai, s/n, setor Cimba, Araguaína-TO, CEP: 77824-838, pelo telefone (63) 2112-2255.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante (professor)

RG: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável