

Andreza Santos Xavier

A IMAGEM DO NEGRO EM MANUAIS PARA O
PROFESSOR: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA
E IDEOLÓGICA

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2011

Andreza Santos Xavier

A IMAGEM DO NEGRO EM MANUAIS PARA O
PROFESSOR: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA
E IDEOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso

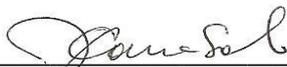
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gláucia Muniz Proença Lara

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2011

Dissertação intitulada *A imagem do negro em manuais para o professor: uma análise linguístico-discursiva e ideológica* defendida por ANDREZA SANTOS XAVIER em 23/08/2011 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores relacionados a seguir:



Dra. Gláucia Muniz Proença Lara - UFMG
Orientadora



Dr. Jerônimo Coura Sobrinho - CEFET/MG



Dra. Eliana Amarante de Mendonça Mendes - UFMG

Dedico este trabalho a Mami,
Guto, Lincoln e Santuza, por
minha promessa cumprida.

AGRADECIMENTOS

À Força Superior pela possibilidade de ser instrumento.

A Glaucia Muniz Proença Lara pela confiança, crédito e presença magistral.

Ao PosLin pelo acolhimento de pesquisadores de outras áreas do conhecimento.

Aos professores das disciplinas que cursei, em especial, a Renato de Mello, Emília Mendes e Ida Lúcia Machado.

Às alunas-pesquisadoras do PosLin Bruna Toso, Shirlei Maria, Priscila Viana e Mariana Furst pelo incentivo, escuta e colaboração.

À Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) pelo exímio currículo de formação de Pedagogos e incentivo à pesquisa.

A Santuza Abras e Ivana Carvalho pelo crédito, carinho e compromisso acadêmico.

Aos professores do CEFET/MG, em especial, a Jerônimo Coura-Sobrinho, Vicente Aguiar Parreiras, Israel Gutemberg Alves, Giani David Silva, Heitor Garcia de Carvalho e Ana Elisa Ribeiro, meus agradecimentos pelo incentivo e aprendizagens.

À FACISA-BH pela oportunidade de crescimento profissional, em especial, à Diretoria, às Coordenações de Cursos, ao corpo docente e discente e a Welerson Gregório.

Aos meus familiares, em especial, à minha mãe e ao meu irmão que se revezaram na angústia de minha ausência.

Ao meu amor pela parceria incondicional e estímulo.

Aos amigos e à “família G”, que tanto escutaram sobre minha pesquisa. Lembranças felizes do cheiro de café.

Adivinhamos então que o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos libertadores que tentam contestá-lo: chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe. Alguns esperam de nós, intelectuais, que nos agitemos a todo momento contra o Poder; mas nossa verdadeira guerra está alhures: ela é contra os poderes, e não é um combate fácil: pois, plural no espaço social, o poder é, simetricamente, perpétuo no tempo histórico: expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente re-germinar no novo estado de coisas. A razão dessa resistência e dessa ubiquidade é que o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.

(Roland Barthes)

RESUMO

No presente estudo, visamos investigar como se constrói, linguística e discursivamente, a imagem do negro em dois livros destinados a professores que pertencem, respectivamente, ao II e ao IV Kit de Literatura Afro-brasileira, elaborados pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG, em cumprimento à Lei nº 10.639/03 – *Bonecas negras, cadê? O negro no currículo escolar: sugestões práticas*, de Maria Zilá Teixeira de Matos (2004); e *Africanidade e afrobrasilidade: orientações metodológicas para a implementação da lei 10.639/03*, de Jorge Bezerra Arruda (2009) –, sem perder de vista a ideologia a que tais obras remetem, uma vez que não há discurso sem ideologia. Para tanto, apoiamo-nos nas contribuições da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), particularmente nos trabalhos de Maingueneau (1997, 2008a, 2008b) e Brandão (2004), mas também em Thompson (2009), autor esse vinculado à Análise Crítica do Discurso (ACD). Os resultados obtidos permitiram-nos identificar que, em Matos (2004), o discurso pedagógico proferido, apesar das afirmações em contrário, filia-se a uma Formação Discursiva (FD) racista e a uma Formação Ideológica (FI) hegemônica, enquanto, em Arruda (2009), tal discurso estabelece uma nova relação com informações sobre a história e a cultura negras, situando-se, dessa forma, numa FD antirracista e numa FI contra-hegemônica. Assim, se, em Matos (2004), o professor cumpre o papel de reprodutor da dinâmica social excludente e discriminatória, em Arruda (2009), ao contrário, ele se constitui como um profissional norteador de um processo de mudanças. A análise permitiu também circunscrever as obras quanto ao atendimento da legislação vigente, o que ocorre em Arruda (2009), mas não em Matos (2004). Quanto à imagem do negro, objeto maior do presente trabalho, constatamos, em linhas gerais, que, em *Bonecas negras, cadê?*, constrói-se uma imagem negativa do negro, a partir de temas como subordinação, inferioridade e submissão, enquanto, em *Africanidade e afrobrasilidade*, a imagem do negro é positiva: ele se vê dotado de um passado e de um presente de lutas e riquezas, apesar da escravidão e de outros aspectos negativos que permearam/permeiam sua existência. Nessa última obra, apreendemos, portanto, conteúdos que apresentam uma nova leitura da história e da cultura negras, destacando a importância do negro na formação da sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: discurso pedagógico; ideologia; imagem; negro;

ABSTRACT

In this study, we aim at investigating how the image of the Negro is build, by both language and discourse devices, in two books that belong, respectively, to the II and the IV Kits of Afro-Brazilian Literature for teachers of municipal schools in Belo Horizonte/MG, in compliance with the Law N° 10.639/03. The books are: *Bonecas negras, cadê? O negro no currículo escolar: sugestões práticas*, by Maria Zilá Teixeira de Matos (2004), and *Africanidade e afrobrasilidade: orientações metodológicas para a implementação da lei 10.639/03*, by Jorge Arruda Bezerra (2009). We also took into account the ideology such books convey, since there is no discourse without ideology. For this purpose, we relied on contributions from the French Discourse Analysis, specially, from Maingueneau (1997, 2008a, 2008b) and Brandão (2004), but also from Thompson (2009), who is linked to the Critical Discourse Analysis. The results allowed us to identify that in Matos (2004) the pedagogical discourse produced, despite claiming the contrary, belongs to a racist discourse and to an hegemonic ideology, while Arruda (2009) establishes a new relationship with information about black history and culture, thus belonging to an anti-racist discourse and to a counter-hegemony ideology. In this way, in Matos (2004), the teacher's role is to reproduce the exclusionary and discriminatory dynamics of society, whereas in Arruda (2009), on the contrary, he is seen as a professional whose role is to guide a changing process. The analysis also showed us that the book written by Arruda (2009) is in accordance with the law, but not the one written by Matos (2004). As far as the Negro's image is concerned, we found out that *Bonecas negras, cadê?* builds a negative image of the Negro with themes such as subordination, inferiority and submission, while in *Africanidade e afrobrasilidade*, the Negro's image is positive: he has a past and a present life of fight and richness, despite slavery and other negative aspects that are linked to his existence. Thus, in Arruda (2009) we have a new reading of black history and culture, which emphasizes the Negro's importance in the constitution of Brazilian society.

KEYWORDS: Pedagogical discourse; ideology; image: Negro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O QUADRO NEGRO E O GIZ BRANCO NA ESCRITA DO DISCURSO PEDAGÓGICO	11
CAPÍTULO 1 - PONTOS DE PARTIDA TENSOS: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	18
1.1 Delineando alguns conceitos.....	18
1.2 Políticas públicas e educação	25
1.3 Racismo, escola e discurso pedagógico	32
1.4 A legislação: um debate constante	39
CAPÍTULO 2 - O NEGRO COMO OBJETO DE PESQUISA	43
2.1 A imagem do negro nos livros didáticos	44
2.2 A imagem do negro em textos de jornais e revistas	52
2.3 A imagem do negro em narrativas historiográficas	54
2.4 Um primeiro espaço de diálogo	57
CAPÍTULO 3 - QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	59
3.1 Cuidados na constituição do <i>corpus</i>	60
3.1.1 A relevância do assunto e as especificidades na composição dos Kits de Literatura Afro-Brasileira	60
3.1.2 A homogeneidade encontrada nos Kits de Literatura Afro-Brasileira	64
3.1.3 A sincronicidade do <i>corpus</i>	65
3.2 Procedimentos	66
3.3 Definindo alguns termos no quadro da ADF	67
3.4 Semântica global	73
3.4.1 A Intertextualidade	73
3.4.2 O vocabulário	74
3.4.3 Os temas.....	74
3.4.5 A dêixis enunciativa.....	76

3.4.6 O modo de enunciação	76
3.4.7 O modo de coesão	76
3.5 Um segundo espaço de diálogo: ADF e ACD	77
3.5.1 As formas simbólicas e os mecanismos de funcionamento da ideologia	80
CAPÍTULO 4 - ANALISANDO BONECAS NEGRAS, CADÊ?	88
4.1. A Semântica Global em L1.....	89
4.1.1 O modo de coesão	89
4.1.2 O vocabulário	98
4.1.3 Os temas.....	105
4.1.4 Os outros planos do discurso: alguns apontamentos	111
4.2 Análise dos aspectos ideológicos em L1	117
4.2.1 Aspectos importantes na Introdução – a impressão sobre o que o destinatário deve esperar da obra	117
4.2.2 Os capítulos em L1: questões sobre os aspectos ideológicos	122
CAPÍTULO 5 - ANALISANDO AFRICANIDADE E BRASILIDADE	125
5.1. A Semântica Global em L2.....	125
5.1.1 O modo de coesão	126
5.1.2 O vocabulário	139
5.1.3 Os temas.....	145
5.1.4 Os outros planos do discurso: breves apontamentos.....	148
5.2 Análise dos aspectos ideológicos em L2	156
CONCLUSÃO	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXO 01	175
ANEXO 02	176

INTRODUÇÃO: O QUADRO NEGRO E O GIZ BRANCO NA ESCRITA DO DISCURSO PEDAGÓGICO

O “quadro negro”, enquanto metáfora de um cenário histórico cultural *sobre* o negro, escreve-se com o “giz do branco”. *Sobre* o negro porque não é ele que diz, mas alguém que sabe de sua história; com o “giz branco” porque essa escrita é feita por uma mão, um olhar, uma visão de mundo do outro – o branco. A luta na escrita do discurso pedagógico perpassa um palco – a escola –, que tanto pode manter o quadro negro escrito pelo giz do branco quanto pode romper com esse “funcionamento” e propor outro, que passe pela investigação e pela divulgação de uma história e uma cultura permeadas de riquezas e de lutas. Compreender o que temos sob nossos olhos representa uma oportunidade única: a de decidir por um ou outro caminho.

Eis o motivo do título desta Introdução: investigar como, a partir de dois livros destinados aos professores, a imagem¹ do negro é construída. Temos exemplos de discursos que operam o giz do branco para escrever num quadro negro? Ou temos uma luta com o giz do branco para desmascarar um dado quadro negro? Observaremos aqui o discurso pedagógico como recurso linguístico-discursivo (e, portanto, ideológico) de luta pela manutenção de uma ideologia hegemônica? Ou uma luta pela tomada da palavra, de uma nova reescrita do negro, de uma ideologia contra-hegemônica?

Em outras palavras, o objetivo maior que norteia o presente trabalho é investigar como se constrói, linguística e discursivamente, a imagem do negro em manuais destinados aos professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte - MG, em cumprimento à Lei nº 10.639/03. Nosso percurso acadêmico para desenvolver tal estudo está

¹ Por “imagem” entendemos, no presente trabalho, uma representação do negro, discursivamente construída. Nesse sentido, aproximamo-nos da posição de Pêcheux (1990, p. 82-83) sobre as formações imaginárias, ou seja, projeções que, nos processos discursivos, “estabelecem relações entre *situações* (objetivamente definíveis) e *posições* (representações dessas situações)” (grifos do autor). Esclarecemos ainda que os termos *imagem* e *representação* serão usados como equivalentes ao longo da presente pesquisa. Outra ressalva que consideramos pertinente refere-se à nossa opção pelo uso do termo *imagem*, no singular, quando poderíamos, por exemplo, usar a expressão “a(s) imagem(ns)”. Isso se deve à nossa hipótese inicial de que haveria em cada livro, uma grande imagem do negro (positiva ou negativa) constituída de imagens menores. Portanto, por “imagem” do negro entendemos um conjunto de sub-imagens que se aglutinam em torno de uma representação mais/menos positiva ou negativa em cada livro examinado.

associado a três experiências que descreveremos a seguir, uma vez que elas nos parecem fundamentais para justificar o que propomos fazer aqui.

A primeira delas ocorreu na graduação em Pedagogia, com a produção da monografia “Representação da Identidade Negra nos Livros de Literatura Infanto-Juvenil: uma abordagem cultural”, orientada pela Professora Mestre Ivana de Oliveira Carvalho, em 2005. A pesquisa procedeu à análise de doze livros de literatura infanto-juvenil que integram o primeiro kit de obras que foram adquiridas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em 2004, e distribuídas às escolas em cumprimento à Lei nº 10.639/03². A partir da pergunta: “qual a identidade cultural dos negros apresentada nos livros de literatura infanto-juvenil?”, a análise das obras revelou que, apesar de alguns avanços no que se refere aos espaços e papéis sociais desempenhados, o negro é apresentado com uma identidade cultural fragmentada e pouco definida, na medida em que sua representação social e sua imagem ainda são descritas em referência ao período da escravidão, não vinculando sua história e seus papéis sociais ao contexto de lutas por um espaço de afirmação posterior à abolição. Em outras palavras: a identidade cultural do negro não é definida pelo aqui e pelo agora, mas pelo que é contado do passado, através do discurso do dominador.

A segunda experiência, em 2007, culminou com a monografia “As trajetórias dos personagens protagonistas negros na Literatura Infanto-Juvenil: um estudo comparativo” do curso de Especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia, orientada pela Professora Mestre Jocian Machado Bueno. Na pesquisa foram analisados dois livros³ dos doze estudados anteriormente. O foco foi investigar, nas narrativas infanto-juvenis, a trajetória das personagens (protagonistas) negras nos espaços familiar e escolar. Utilizamos elementos das narrativas como tempo, espaço e funções sociais exercidas pelas personagens (crianças e adultos), para descrever a dinâmica da representação e do pertencimento étnico-racial das protagonistas negras ao longo das narrativas.

² A Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Os conteúdos programáticos devem, pois, contemplar o estudo da História da África e dos Africanos, o reconhecimento e a valorização da luta dos negros no Brasil, a identidade, a história e a cultura negra brasileira, tanto nos aspectos da formação da sociedade nacional quanto de sua contribuição nas áreas social, econômica e política para a História do Brasil.

³ GUIMARÃES, G. *A cor da ternura*. São Paulo: FTD, 1994, 96p. e BRAZ, J. E. *Pretinha, eu?* São Paulo: Scipione, 1997. 63p.

Constatamos que os espaços familiar e escolar evidenciam situações de discriminação étnico-racial e de questionamento sobre a cor da pele (pigmentação). Como exemplo, podemos citar o fato de que uma das protagonistas negras tenta remover sua cor, “sua tinta” (nos seus próprios termos), esfregando tijolo na pele. Já outra personagem problematiza a ausência de fotos de familiares negros paternos em um álbum de família. A partir dessas e de outras constatações ao longo das narrativas, foi possível concluir que as protagonistas negras: 1) estão em busca de uma identidade; 2) problematizam o pertencimento étnico-racial tanto no espaço familiar quanto no escolar; 3) propõem soluções para os conflitos relacionados ao preconceito e à discriminação pelo viés da palavra, do diálogo e da boa educação. Nas narrativas, tanto a família quanto a escola percebem o problema e intervêm com cautela e com a tentativa de diálogo nas situações de preconceito e discriminação racial.

Já a terceira experiência foi a elaboração do artigo “Semiótica da cultura, literatura infanto-juvenil e questões étnico-raciais”, em decorrência da disciplina ministrada pelo Professor Doutor Jerônimo Coura Sobrinho, que foi oferecida no Mestrado de Educação Tecnológica do CEFET/MG – “Tópicos Avançados em Educação Tecnológica: Análise do Discurso das Ciências”. O artigo procurou, à luz das contribuições teóricas de Guimarães (2004), Fiorin (2002) e Proença Filho (2004), identificar e analisar o jogo semântico do adjetivo *preta* no livro “A Bonequinha Preta”⁴, de Alaíde Lisboa (1997). Tal proposta foi motivada pela percepção do “jogo” desencadeado entre ora a presença, ora a ausência do adjetivo *preta* ligada à ação da personagem Bonequinha Preta ao longo da narrativa. A partir da análise da obra de Lisboa (1997), foi possível constatar que a relação presença/ausência do adjetivo *preta* evidencia um discurso implícito de discriminação: sem o emprego do adjetivo, a Bonequinha tem vontade, desejos e age. Já com o adjetivo *preta*, ela não tem vontade; é apenas um objeto manipulado ou pelo narrador ou pela Mariazinha (sua dona). Existem, no entanto, momentos na narrativa em que o adjetivo está presente mesmo quando a Bonequinha age. Nessa situação discursiva, o jogo semântico revela a intenção implícita de se atribuírem à Bonequinha limites, conselhos para que ela não faça travessuras e repreensões por travessuras cometidas.

⁴LISBOA, A. *A Bonequinha Preta*. Belo Horizonte: Lê, 1997, 58p.

É possível perceber que, nas nossas três primeiras produções acadêmicas, os objetivos estavam centrados na análise de livros de literatura infanto-juvenil que, ao longo da narrativa, contemplavam aspectos da cultura, representação e espaços de vivência de personagens negras, identificação de conflitos relacionados ao pertencimento étnico-racial e soluções apontadas para superá-los. No entanto, os percursos de investigação sobre a temática étnico-racial, realizados no decorrer da graduação, e os que se seguiram fortaleceram e/ou motivaram inquietações que englobam reconhecer e problematizar aspectos discursivos presentes em orientações para uma prática pedagógica significativa, direcionada a alunos do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, investigar produções destinadas especificamente ao professor foi se delineando como um objeto de pesquisa possível. Comprovamos, através de ampla consulta a bibliotecas, que produções acadêmicas sobre questões étnico-raciais utilizam, como material de análise, livros didáticos (LDs), como é o caso da tese de Paulo Vinicius Baptista da Silva, intitulada “Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa”, defendida em 2005, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nela, o autor examinou um *corpus* de 33 livros didáticos de língua portuguesa para o 5º ano do ensino fundamental (antiga quarta série), publicados entre 1975 e 2004, constatando que, apesar de um contexto de movimentação no campo de produção de livros didáticos – elaboração de material específico sobre a temática étnico-racial, implementação de políticas públicas, criação de legislação, surgimento de grupos de pesquisas e de cursos *Lato Sensu* específicos⁵ –, o livro didático ainda reproduz e veicula discursos racistas, apontando o branco como representante da espécie humana e naturalizando sua posição social de dominador. Trata-se, pois, da perpetuação, com maior ou menor ênfase, de um discurso racista construído e legitimado institucionalmente.

⁵ Realizamos, com o propósito de atualizar a agenda vigente de formação de professores, uma breve pesquisa sobre cursos *Lato Sensu*, envolvendo a temática étnico-racial, que estão disponíveis em universidades públicas brasileiras (configurando-se, portanto, como exemplos de ações de políticas públicas em nosso país). São os seguintes: Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* “Relações Étnico-Raciais e Educação: Uma Proposta de (Re)Construção do Imaginário Social”, no CEFET/RJ; Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Relações Étnico-Raciais, na Universidade Estadual de Santa Cruz/Ilhéus-Bahia; Curso de Especialização em Educação para Relações Étnico-raciais, no CEFET/PA; Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica (área de concentração em História da África e Culturas Afro-Brasileiras), na Faculdade de Educação da UFMG.

Entretanto, praticamente nada se diz sobre manuais (ou livros) do professor que versam sobre a temática étnico-racial em atendimento a legislação específica, razão que nos levou a privilegiar essa vertente na presente pesquisa. Trata-se, nesse caso, de livros que, acompanhando ou não os LDs, trazem respostas/comentários das atividades e/ou orientações teórico-metodológicas para o professor. Indagamo-nos sobre o *corpus*: 1) será possível identificar, nesse discurso, a mesma situação de reprodução e veiculação de discursos racistas encontrada nos LDs de Língua Portuguesa? 2) Em caso afirmativo, a prática pedagógica que a partir deles se constrói legitimaria, discursiva e institucionalmente, uma atitude racista em sala de aula? 3) Qual a ênfase dada à presença histórica e à contribuição do negro na sociedade contemporânea? A perspectiva histórica contemplaria mais o período da escravidão, os movimentos abolicionistas? Ou podemos encontrar informações sobre movimentos sociais organizados e atuantes que denotem participação política efetiva do negro na sociedade atual?

Os livros que compõe o *corpus* da presente pesquisa são legitimados institucionalmente, via Prefeitura de Belo Horizonte, que, a partir da elaboração de Kits de Literatura Afro-Brasileira, considera-os em conformidade com as exigências legais referentes à implementação da Lei 10.639/03. São os seguintes: 1) MATOS, Maria Zilé Teixeira de. *Bonecas negras, cadê? O negro no currículo escolar: sugestões práticas*. Belo Horizonte: Mazza, 2004. 78 p.; 2) ARRUDA, Jorge Bezerra. *Africanidade e afrobrasilidade: orientações metodológicas para a implementação da lei 10.639/03*. São Paulo: Diáspora, 2009. 80 p. (Livro temático I - Livro do Professor).

Considerando os textos verbais presentes nos dois livros selecionados⁶, examinaremos os aspectos linguísticos e discursivos que evidenciam o processo de constituição do intradiscurso – o discurso propriamente dito – a partir das relações que se estabelecem no interdiscurso – o espaço de troca entre vários discursos. Para tanto, nos apoiaremos teoricamente na chamada “Análise do discurso de linha francesa” (ADF), principalmente nos trabalhos de Maingueneau (1997, 2008a, 2008b). Partimos do pressuposto de que trabalhar com a proposta de uma “semântica global”, tal como

⁶ Isso porque há também textos não verbais (ilustrações, gráficos etc) nos livros do *corpus*. No entanto, em função dos limites de tempo e espaço de uma dissertação de mestrado, optamos por examinar apenas o texto verbal, deixando os textos não verbais para futuras pesquisas.

postula o autor (MAINGUENEAU, 2008a), nos permitirá apontar os vários planos que se superpõem na constituição das obras em foco (seleção lexical, temas, modo de enunciação etc), e, com isso, chegar à imagem do negro que se constrói no/por meio do discurso em livros voltados para o professor do ensino fundamental. Buscaremos, ao mesmo tempo, indicações, nesses manuais, dos papéis atribuídos ao professor e à escola em relação à abordagem da temática étnico-racial, de modo a verificar o cumprimento (ou não) da legislação vigente.

Uma outra questão que contemplamos é a identificação dos principais aspectos ideológicos defendidos e/ou combatidos nos manuais do *corpus*. Tal empreendimento parte de nosso entendimento do importante e frutífero diálogo entre diferentes abordagens teóricas na grande área da Análise do Discurso (AD), na busca por compreender o discurso em sua complexidade. Portanto, consideramos pertinente a contribuição de Thompson (2009, p. 91), autor vinculado à Análise Crítica do Discurso (ACD)⁷. O autor defende a concepção crítica de ideologia, que “é por natureza, hegemônica, no sentido de que ela, necessariamente, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, com isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes.” A escolha de tal referencial teórico também se deve ao tratamento/operacionalização do conceito de ideologia a partir dos “modos operação da ideologia”: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação e suas estratégias típicas de construção simbólica.

Consideramos ainda as contribuições de Brandão (2004), autora filiada à ADF, para verificar os aspectos ideológicos dos dois livros examinados. Para a autora, a ideologia não necessariamente está ligada à tradição marxista, sendo possível defini-la, em suas próprias palavras, como: “uma visão, uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica”. (BRANDÃO, 2004, p. 30). Essas duas noções de ideologia (a de Thompson e a de Brandão) não se excluem, como se verá no Capítulo 3. Adotá-las, no presente trabalho, implica nossa disposição de não assumir previamente que as obras examinadas representam discursos de

⁷ Nossa opção por Thompson (2009) encontra respaldo na própria “escola francesa de análise do discurso”. Em verbete assinado por Bonnafous (2004), no *Dicionário de análise do discurso*, consta que o termo “ideologia” não se afina bem com as novas tendências assumidas pela disciplina a partir do final da década de 1970/início da década de 1980, quais sejam: os fenômenos de contradição e imbricação. Assim, é a “Critical Discourse Analysis”, que, segundo a autora, vem fazendo uso mais maciço da noção de ideologia, aplicada em particular ao sexismo e ao racismo. (p. 268-269).

reprodução e manutenção do racismo, ou que ambas defendem uma nova escrita pedagógica sobre o quadro negro, estabelecendo, assim, uma desconstrução dos registros escritos pelo giz do branco.

Construiremos a dissertação em cinco capítulos. No primeiro, abriremos um espaço para a discussão de conceitos importantes para o desenvolvimento da presente pesquisa (identidade, racismo, política pública etc) e de elementos ligados ao discurso dos manuais selecionados. Como se trata de um discurso direcionado ao professor que, via de regra, será assumido e reproduzido por ele em sala de aula, acreditamos poder abordá-lo como uma espécie de simulacro do discurso pedagógico, que será, assim, examinado quanto a suas características principais (sujeitos envolvidos e sua participação, conteúdo, finalidade, legislação norteadora etc.). Já no segundo capítulo, apresentaremos pesquisas acadêmicas que tomam o negro como objeto de estudo.

No terceiro capítulo, descreveremos os passos metodológicos, a historicidade dos até então quatro Kits de Literatura Afro-Brasileira e justificaremos a constituição do *corpus*. Discorreremos ainda sobre os conceitos teóricos que sustentam a pesquisa: os trabalhos de Maingueneau (1997, 2008a, 2008b), Brandão (2004) e a concepção de ideologia de Thompson (2009), com seus respectivos desdobramentos. Assim, se nossa teoria de base é a ADF, isso não impede que busquemos a contribuição de autores oriundos de outras correntes teóricas que possam auxiliar-nos a desvendar a imagem do negro em livros para o professor.

No quarto e quinto capítulos, analisaremos, respectivamente, a obra de Matos (2004) e a de Arruda (2009) e faremos um cotejo entre elas (Capítulo 5). Finalmente na conclusão, a título de síntese dos resultados obtidos nos Capítulos 4 e 5 e de suas relações com o Capítulo 2 (O negro como objeto de pesquisa), elaboraremos um quadro que buscará apontar traços comuns e divergentes entre as obras, de modo a avaliar se e até que ponto a imagem do negro vem mudando na sociedade atual.

CAPÍTULO 1 - PONTOS DE PARTIDA TENSOS: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Muitas são as produções sobre a temática étnico-racial que evidenciam o fato de o negro ocupar um lugar social e econômico desprestigiado, assim como o de ele ser representante de uma cultura “menor” e distante da participação política (vide, entre outros, GOUVEIA 2005; VAN DIJK 2008; MENEZES, 1998; CORRÊA, 2006; SILVA, 2008). Contudo, são marcantes nas pesquisas desenvolvidas por Correa (2000), Gomes (2002), Gomes e Munanga (2004) e Fonseca (2005, 2007) uma releitura histórica da condição do negro e a apresentação de elementos que suscitam discussões, abordagens e posicionamentos que contribuem para práticas educativas e pedagógicas⁸ de transformação.

Podemos, portanto, partir do pressuposto de que, quando falamos do negro, de maneira ampla, estamos permeados de discursos antagônicos e tensos com o objetivo de defender posições que direcionam leituras de mundo diferenciadas e, conseqüentemente, que justificam comportamentos socialmente válidos para determinado grupo. Dessa forma, consideramos pertinente proceder a uma breve apresentação de cinco conceitos, cuja compreensão julgamos fundamental para a construção deste trabalho: raça, identidade, racismo, preconceito racial e discriminação racial.

1.1 Delineando alguns conceitos

Começaremos com o conceito de raça. Barbujani (2007), geneticista e professor de genética da Universidade de Ferrara (Itália), ao longo do livro *A invenção das raças: existem mesmo raças humanas? Diversidade e preconceito racial* discorre sobre quais

⁸ O termo “educativo”, segundo Libâneo (1996), está relacionado à atividade de educar de maneira ampla, envolvendo relações sociais que excedem os espaços escolares, suas modalidades e instâncias. Já o termo “pedagógico”, ainda de acordo com o autor, versa sobre aspectos da educação formal do ensino. Ou seja, aborda a organização do sistema educacional, dos níveis e das modalidades de educação, da estrutura e da gestão educacional.

são as condições válidas⁹ para que se possa definir a realidade biológica de uma raça. No seu entender, uma condição determinante biologicamente para que pudéssemos admitir que somos representantes de raças humanas distintas seria se, ao cruzarmos dois seres humanos, tal cruzamento resultasse em um indivíduo não fértil. Ora, sabemos que nem o isolamento geográfico sofrido há milhares de anos pelo homem condicionou um distanciamento genético tal que impedisse ou determinasse hoje a incompatibilidade genética entre dinamarqueses e uruguaios, por exemplo.

Após apresentar um panorama de estudos sobre o empreendimento humano em que se buscou definir, identificar e classificar a raça humana, tanto os de abordagem tipológica, quanto os de base genética, o autor afirma:

No momento, *com base naquilo que sabemos*, caíram por terra as razões tradicionais para pensar que nossa espécie se compõe de raças diferentes. [...] Se tantos dados, provenientes de tantos laboratórios diferentes, coincidem em nos dizer que a espécie humana, à diferença dos caracóis e dos cães, não é composta por raças distintas, por que o conceito de raça não fica superado, e, pelo contrário, tanta gente o defende apaixonadamente? (BARBUJANI, 2007, p. 157, grifo do autor).

Para tal questionamento, o próprio geneticista aponta uma possível resposta, valendo-se de um percurso que engloba aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais: o conflito de identidades étnicas, a luta por território e a demarcação de fronteiras para as “novas identidades”. Desse modo, o conceito de raça não se sustenta em comprovações biológicas, mas a partir de uma construção social.

Já para a publicação intitulada *Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais*, de autoria do Ministério da Educação – MEC (2006, p. 222), o termo raça é definido, levando-se em consideração limites conceituais e contextos históricos:

As ciências naturais contemporâneas apontam para a inexistência de raças biológicas, preferindo falar em uma única espécie humana. No entanto, as ciências sociais, reconhecendo as desigualdades que se estabeleceram e se reproduzem com base no fenótipo das pessoas, especialmente em países que escravizaram africanos(as), concordam com a manutenção do termo raça

⁹ Segundo Barbujani (2007), para determinar se há diferenças biologicamente marcadas entre indivíduos de um grupo, é preciso levar em consideração algumas condições como, por exemplo, separar, de algum modo, o efeito do ambiente sobre o material genético, considerar o distanciamento intransponível (isolamento) e a mobilidade da espécie, bem como a compatibilidade genética para a reprodução de descendentes férteis etc.

como uma construção social que abrange essas diferenças e os significados a eles atribuídos, que estão na base do racismo. A noção de “raça” para o Movimento Negro não está pautada na biologia. O que se denomina raça codifica um olhar político para a história do negro no mundo.

Desse modo, ao tratar do conceito de raça, somos inquiridos a abordar outros dois termos tensos: identidade e racismo. Podemos iniciar uma breve explanação a respeito do primeiro desses conceitos – o de identidade –, apontando que hoje o conceito não se associa mais à condição *sine qua non* de homogeneidade, de unificação. Pelo contrário, articulam-se posições que evidenciam um entendimento desestabilizante de um conjunto de substantivos como *totalidade*, *rigidez*, *certezas*, *concretude* e *determinismo*, para, justamente apresentar uma convergência conceitual que elenca a *mobilidade*, a *multiplicidade*, a *fragmentação*, o *transitório*, a *negociação* e a *flexibilidade*. Além disso, o conceito de identidade é utilizado sócio-historicamente como uma estratégia política (BHABHA, 1998; HALL, 2003, 2007, RAJAGOPALAN, 2002).

Então, quando partimos do caráter “estratégico e posicional” de identidade proposto por Hall (2007), delimitamos um dos primeiros pontos que norteiam o trabalho de análise linguístico-discursiva dos manuais para professores:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo de que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como podemos representar a nós próprios”. Elas têm a ver tanto com a *invenção* da tradição quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração, mas como “o mesmo que se transforma” (Gilroy, 1994): não o assim chamado “retorno às raízes”, mas uma negociação com nossas rotas. [...] É precisamente porque as identidades são construídas dentro e fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2007, p. 108-109, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o conceito de identidade também está diretamente relacionado a outras definições que, assim, se encontram em condições de destaque no palco de debates como, por exemplo, o conceito de sujeito. Podemos enumerar algumas de suas diferentes perspectivas conceituais na literatura em *Análise do Discurso*: a centralidade da ação do sujeito no contexto social; sua condição de assujeitado; sua constituição a partir das formações discursivas, como fruto do processo de manipulação da ideologia, tal como foi proposto por Althusser (1983) com os *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE) e os *Aparelhos Repressores do Estado* (ARE), entre outras. As discussões, muitas vezes, não caminham para um acordo, evidenciando problematizações a respeito da importância do sujeito a partir de bases filosóficas, psicanalíticas e linguístico-discursivas.

A importância do sujeito está presente na justificativa de Gomes (2002) como parte de seu entendimento sobre o conceito de identidade negra em contraposição à identidade étnica/racial. O primeiro denota proximidade na relação estabelecida entre o sujeito negro e sua cultura, enquanto ao segundo é atribuído um tom de distanciamento na relação entre aquele que recebe a informação e seu objeto de conhecimento. Nas palavras da autora (Ibidem, p. 38): “ao falarmos em identidade negra, encontramos-nos mais próximos dos processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente pelos negros e negras na sociedade brasileira.”.

No próximo capítulo, falaremos sobre como o negro é representado, mas, diante da postura assumida por Hall (2007) e Gomes (2002), de antemão, ressaltamos que várias pesquisas em diferentes áreas do conhecimento das Ciências Sociais constatarem ou denunciaram¹⁰ um longo período em que o negro foi e é representado mais como objeto do que como sujeito. Dessa forma, em muitos estudos, é possível observar uma imagem de anticivilidade, de selvageria, de ignorância, de pobreza do negro, assumindo estas posições sociais de escravo, de ama de leite, de preto velho, e sendo-lhe atribuídos

¹⁰ A opção pelo termo denúncia parte do entendimento crítico sobre a representação do negro e o tratamento dispensado a ele (ainda presentes na atualidade, conforme algumas pesquisas que apresentaremos) que insistem em apresentar, naturalizar e, portanto, reforçar papéis sociais inferiorizados do negro. A isso soma-se o fato de que o discurso de quem conta a história “oficial” não traz em pauta discussões sobre o longo caminho de lutas do negro contra o processo de escravização, sobre as violências (físicas e simbólicas) sofridas por ele, sobre seu desamparo nos âmbitos social e econômico, sobre sua desvalorização cultural (que engloba línguas/linguagens, entendimento de mundo, religiosidade etc), enfim, sobre a presença atuante do negro no cenário político, sobretudo a partir de grupos organizados que possuem representatividade política e visibilidade social.

comportamentos desvalorizados socialmente, tais como o de malandro, o de negro revoltado, o de negro infantilizado, entre outros.

Vimos que o conceito de raça não possui respaldo na biologia. O conceito de identidade, por sua vez, está situado num terreno instável. O terceiro e o quarto conceitos – racismo e preconceito racial – fazem parte de uma categoria discursiva que se materializa em atos de discriminação racial, pautados na desvalorização, no desrespeito, bem como em ações que buscam preterir o Outro em função de características fenotípicas e/ou culturais. Discutir os conceitos de racismo e de preconceito racial deve-se à tentativa de explicitar as diferenças entre ambos, uma vez que, no senso comum, tais conceitos aparecem, muitas vezes, diluídos e/ou tomados como sinônimos. Portanto, ao considerar o racismo, faz-se necessário pressupor e assumir que existe uma hierarquia entre trajetórias históricas e que aspectos físicos e/ou culturais contribuem para justificar e classificar determinados grupos de seres humanos como sendo superiores a outros (nos aspectos: música, culinária, religiosidade, vestuário, língua/linguagem etc). Embora nosso tema de investigação esteja centrado na cultura negra, não podemos abster-nos de mencionar outros grupos culturais que também são objetos de racismo: judeus, ciganos, mulheres, homossexuais etc.

O Dicionário de relações étnicas e raciais, elaborado por Ellis Cashmore *et al* (2000), aborda um interessante ponto de partida para justificar o termo racismo, tomando como base a abordagem capitalista. Segundo Banton e Milles (2000), que assinam o verbete correspondente nessa obra, o termo “racismo” é usado, dependendo de seu contexto, com diferentes sentidos. Por exemplo, imperou, até o final da década de 1960, uma definição de racismo que incorporava os termos doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças, sendo elemento essencial desse conjunto a raça – concepção que determinava a superioridade ou inferioridade de uma dada cultura. Portanto, em função de uma hierarquização das culturas, uns grupos eram considerados superiores a outros.

Um uso social específico do termo racismo, apresentado pelos autores, que nos chamou atenção está atrelado à justificativa de que, para garantir a exploração da mão-de-obra africana, em decorrência da expansão do capitalismo no Novo Mundo, construiu-se um complexo arcabouço para tratar da mão de obra do negro. Em consequência disso, o próprio negro foi transformado em um bem (material). Ora, uma vez construída e aceita

a concepção social do negro como objeto, as crenças que sustentavam tal visão racista tomavam-no como representante inferiorizado de um grupo.

O racismo pode, pois, ser compreendido como uma construção social que contribui para a elaboração e a operacionalização de um dado modo de interação sobre a presença/atuação do outro, no qual julgamentos de valor inferiorizante ou opiniões negativas naturalizam a exploração, a preterição, a desvalorização moral e cultural, a violência simbólica e/ou corporal e a submissão de um grupo a outro.

O preconceito racial, por sua vez, seria o citado conjunto de opiniões negativas – já que pautadas numa visão inferiorizadora do outro – que se articulam e que são aprendidas socialmente. Em outras palavras, o conceito de preconceito racial implica a opinião de indivíduos, organizados em grupos ou isoladamente, que se comportam de forma a materializar um julgamento negativo sobre outro ser humano, fundado em construções sociais cristalizadas – os estereótipos. O processo de construção do preconceito racial, justamente devido ao seu caráter de aprendizado, perpassa e engloba instâncias sociais como a família, grupos de convivência no trabalho, escola, igreja, práticas como a observação/constatação da repetição diária de tais opiniões negativas a respeito do outro por membros do círculo de convivência etc.

Quando alguém pratica ações, assume atitudes ou se integra a mobilizações contra um grupo ou indivíduo, valendo-se de subterfúgios racistas e/ou de preconceito racial, chegamos ao quinto e último conceito – o de discriminação racial, também frequentemente confundido com os conceitos de racismo e de preconceito racial. Vale sempre lembrar que a base para tal circularidade é sustentada por um dado entendimento do conceito de raça no âmbito social, que, conseqüentemente, justifica o funcionamento de ações de naturalização positiva do branco (aquelas que reforçam sua superioridade cultural e intelectual) *versus* ações de naturalização negativa do negro (as que reforçam, ao contrário, sua inferioridade cultural e intelectual).

Em função de inúmeras leituras e questionamentos, a exposição dos cinco conceitos se fez necessária para o presente estudo, uma vez que nos propusemos organizar pontos de partidas que denominamos “tensos” e de esclarecê-los. Tal percurso consolidou nossa posição pelo rigor no tratamento dos conceitos utilizados ao longo do trabalho.

Portanto, se, biologicamente, raças humanas não existem (trata-se de um conceito de ordem social), julgamos pertinente esclarecer que, pelo menos no que tange ao *corpus* desta pesquisa, falaremos, preferencialmente, em estudo da história e da cultura dos negros nos manuais para professores do ensino fundamental, em cumprimento à legislação vigente, evitando, sempre que possível, usar a expressão “étnico¹¹-racial”.

Quanto aos três conceitos que frequentemente se (con)fundem no senso comum – os de *racismo*, *preconceito racial* e *discriminação racial* – gostaríamos de retomá-los aqui, de modo a não deixar dúvidas quanto à acepção que eles adquirem na presente pesquisa. Resumidamente, podemos dizer o seguinte: entendemos *racismo* como uma visão de mundo em que grupos de indivíduos aceitam a perspectiva de uma hierarquia natural entre os seres humanos (calcada, portanto, no binômio superioridade/inferioridade), sendo que um grupo se autointitula superior (no caso desta pesquisa, o branco), ao mesmo tempo em que considera o outro (no caso, o negro) inferior. Já o termo *preconceito racial*, tal como o entendemos aqui, está circunscrito ao mundo das ideias, ou seja, é um conjunto de julgamentos prévios negativos que deturpam e inferiorizam os elementos culturais e fenotípicos do outro. E, por fim, a *discriminação racial* seria a materialização em atos de uma visão racista e do preconceito racial contra o outro.

Portanto, verificaremos, nos manuais em análise, se há e quais são as marcas linguísticas e discursivas que respondem pelo preconceito racial, o que nos permitirá, por tabela, constatar se a abordagem da identidade do negro se mostra homogênea ou continua fragmentada, bem como se essa abordagem é feita a partir da visão do dominador ou se, ao contrário, consiste numa identidade “estratégico-posicional”/negociada.

¹¹ No *Dicionário de Relações Étnico-Raciais* (2000, p. 202-203), os termos “etnia/étnico” aparecem nas seguintes acepções: (1) etnia é o termo usado para abranger vários tipos de resposta de diferentes grupos; (2) o grupo étnico baseia-se em apreensões subjetivas comuns aos membros desse grupo, relativas às origens, aos interesses ou ao futuro (ou ainda uma combinação desses três parâmetros); (3) a privação material é a condição mais fértil para o crescimento da etnia; (4) o grupo étnico não tem de ser uma “raça”, no sentido de ser visto pelos outros como algo inferior, apesar de haver uma forte superposição desses dois conceitos; além disso, muitos grupos que se organizam etnicamente são frequentemente designados por outros como uma “raça”; (5) a etnia pode ser usada para vários propósitos diferentes – algumas vezes, como um manifesto instrumento político; outras, como simples estratégia de defesa diante da adversidade; (6) a etnia pode vir a ser uma linha divisória cada vez mais importante na sociedade, embora nunca esteja inteiramente desconectada dos fatores de classe. Após tantas possibilidades de emprego do termo étnico (e de seu correlato etnia), optamos por não incluí-lo enquanto sexto conceito, assim como por não explorar seus vários empregos. Percebemos, por outro lado, que o conceito de étnico se aproxima do conceito de identidade pelo caráter de mutabilidade, transitoriedade, flexibilidade, polaridade dentro/fora e caráter de negociação.

1.2 Políticas públicas e educação

Segundo Azevedo (2004)¹², uma política pública¹³ para um setor constitui-se a partir de um processo que envolve um complexo contexto sócio-histórico, bem como a atuação de indivíduos. Uma política pública para o setor da educação, por exemplo, assim como para o da saúde ou o do transporte, é elaborada quando algumas questões se sobrepõem a outras e tornam-se socialmente reconhecidas, problematizadas, discutidas, ou seja, legitimadas pelos cidadãos que participam da sociedade. As políticas públicas, portanto, são fruto de ações humanas, ações que se desenvolvem através de um sistema de representações sociais que, por sua vez, fornecem valores, normas e símbolos que regem as relações sociais.

A autora aponta que há uma heterogeneidade nas abordagens teórico-metodológicas, por vezes até ambíguas, sobre políticas públicas voltadas para os setores sociais. Ressaltado os dilemas no campo de análise de políticas, ela propõe, ao longo do livro *Educação como política pública*, discutir quatro modelos que, no seu entender, contribuem para o estudo e a análise da “política educacional enquanto uma política pública de cunho social” (AZEVEDO, 2004, p. 8). Tais abordagens não serão aqui aprofundadas, mas apresentadas de maneira ampla, uma vez que não se trata de nosso objeto de estudo, mas contribuirão para compreender que o que a Prefeitura de Belo Horizonte denomina política educacional não pode ser tomado como um processo que dá continuidade a uma política pública para o setor educacional. Assim, para a construção da presente proposta, que busca investigar aspectos linguísticos e discursivos, consideramos importante caracterizar como cada abordagem apresentada por Azevedo (2004) compreende e dimensiona os impactos de políticas públicas no seu espaço de ação tanto institucional, quanto individual.

O primeiro modelo denomina-se neoliberal. A partir de seus autores/fundadores – Hayek e Friedman – Azevedo (2004) retoma as raízes da corrente neoliberal, discorrendo sobre as modificações e adaptações pelas quais a teoria vem passando em

¹² Para maiores informações sobre os vários autores mencionados por Azevedo (2004), remetemos o leitor à obra dessa pesquisadora (vide referências completas no final deste trabalho).

¹³ Geralmente o termo “política pública” é confundido com “política de governo”. Esta, embora não necessariamente expresse uma vontade popular, é decidida em assembleia. Trata-se de uma plataforma de governo assumida como legítima, já que implementada por um governo eleito pela maioria.

função do avanço do capitalismo, e explica seus pontos centrais como: a atuação menor do Estado e maior do mercado; a noção de liberdade do indivíduo em consonância com a do liberalismo clássico; a compreensão dos riscos da intervenção estatal e as preocupações com a ampliação das políticas públicas. Para a autora, a teoria neoliberal concebe o investimento em políticas públicas de cunho social como um fator que inibe a competitividade, a livre iniciativa e a individualidade, pois induz os beneficiários a aceitar o que lhes é proposto e a não se envolverem em ações ou investimentos próprios para seu crescimento. Ou seja, os planos de assistência social (seguros de acidente ou de desemprego, pensões, auxílio para estudos) destinados a públicos específicos como os trabalhadores, os pobres e os estudantes tendem a causar impactos negativos no equilíbrio do mercado de trabalho. Desse modo:

Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio e a ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista. (AZEVEDO, 2004, p. 12, grifo da autora).

Propondo-se uma síntese do modelo neoliberal sobre as políticas públicas de cunho social, em especial no âmbito da educação, cabe pontuar que a teoria coloca em discussão a exclusiva responsabilidade do Estado pelos investimentos no setor; a problemática de que a crise dos sistemas educacionais faz parte de uma regulação estatal assumida no século XX, ou seja, uma crise de composição macro; e defende que investimentos com recursos públicos em educação, através de políticas públicas reguladas pelo mercado, tendem a ser bem sucedidos.

O segundo modelo abordado por Azevedo (2004) é denominado teoria liberal moderna da cidadania, cujo foco está direcionado para o bem-estar e a igualdade dos indivíduos, como condição *sine qua non* para o exercício pleno da individualidade e da liberdade. Trata-se de uma construção teórica que advém de um contexto histórico de lutas dos trabalhadores por empregos, por demandas de direitos de proteção ao trabalho, ou seja, em meio a tensões e conflitos relacionados com os temas: capital, trabalho e lutas de classe.

Para fins dos desdobramentos da teoria liberal moderna da cidadania, Azevedo (2004) apresenta uma composição que articula a perspectiva da corrente pluralista, com O'Connor (1987) e Durkheim (1960), e a abordagem social-democrata, a partir de Titmus (1963, 1968) e Marshall (1967). A justificativa da autora, ao propor tal articulação, é a de que ambas “apreendem e analisam as políticas públicas sociais como instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado.” (AZEVEDO, 2004, p. 20).

A abordagem pluralista toma as políticas públicas como o resultado de pressões sociais e de negociações entre necessidades humanas dos cidadãos e o atendimento às reivindicações destes de acordo com a condição de recursos disponíveis pelo governo. Compreende-se que não é possível atender a todas as demandas, mas que, em decorrência da participação cidadã, são construídas as prioridades para melhor alocação dos recursos públicos. No processo de escolha de prioridades, numa democracia representativa, a participação dos cidadãos tende a não ser racional. Desse modo, delegar-se-ia o poder às elites via eleição “pois a estas se atribui a capacidade de agir com maior grau de racionalidade”, visto que elas “detêm um maior grau de conhecimento a respeito do social”, segundo contribuições de Dahi (1956) apontadas por Azevedo (2004, p. 25). Cabe, portanto, frisar que os verdadeiros atores políticos, na vertente pluralista, são as elites.

Conforme Azevedo (2001, p. 27), um ponto importante sobre o papel do Estado ou sistema político na concepção da vertente pluralista, apontado por Coimbra (1987), é o de se tornar um

[...] administrador dos conflitos entre os grupos e atores em luta, responsável pelo estabelecimento das regras de competição. Os resultados deste jogo traduzem-se nas políticas governamentais, as quais, por sua vez, permitem identificar os atores e os grupos com maior capacidade de acionar recursos de poder, de barganha e de influências no processo decisório.

As análises de políticas públicas a partir da vertente pluralista focalizam estudos de caso, em que cada política é vista como específica, exclusiva, não contemplando uma articulação com outras políticas implantadas. Ou seja, a análise de uma situação micro (estudo de caso) não contribui para uma leitura complexa, macro (contexto sócio-histórico, econômico e cultural) da realidade.

A educação, nesse contexto, está orientada para a manutenção da ordem vigente, dos costumes, da mentalidade de escolha pelas mãos da classe dominante. Portanto, para os pluralistas, a educação representa um importante meio de manutenção do *status quo*. Assim, segundo Almond & Vera (1963):

A escola, enquanto uma das principais agências socializadoras, tem por função inculcar nos indivíduos normas, valores, e atitudes que possibilitem a formação de agentes sociais e políticos, dentro dos marcos racionais requeridos pela modernidade. (apud AZEVEDO, 2004, p. 28).

Dessa forma, para a abordagem pluralista, a educação ocupa o lugar de uma agência equalizadora de desigualdades, um meio de equalização da distribuição do poder, uma vez que os indivíduos escolarizados são compreendidos como cidadãos conscientes, capazes de atuar de maneira racional. Logo, haveria uma melhor distribuição de poder.

Segundo Titmuss (1963, 1968 e 1974), principal autor da abordagem social-democrata, existem três tipos básicos para o estudo dos sistemas de proteção social: (1) o modelo residual de bem-estar, típico das sociedades em que a intervenção do Estado só ocorrerá quando falharem os recursos privados, ou seja, a ação do Estado ocorrerá apenas em situações emergenciais; (2) o modelo industrial de ampla realização, no qual o Estado intervém parcialmente apenas para correções dos efeitos do mercado, ou seja, as políticas sociais são complementares às instituições econômicas; (3) o modelo institucional redistributivo, que se caracteriza pela produção e distribuição de bens e serviços públicos sociais, não tendo os indivíduos vínculo com o mercado. Nesse caso, os serviços públicos constituem direitos de todos os cidadãos, sem qualquer tipo de discriminação.

O terceiro modelo, denominado social-democrata, não se desvincula de uma estreita relação com os direitos de cidadania, abordagem que considera, em suas análises, as lutas políticas das classes subalternas e o seu poder de conquista. Dentre outras consequências, essa abordagem produziu formas mais democráticas de negociação e de regulação dos conflitos, refletindo-se no padrão de proteção social que se forjou na sociedade. Os social-democratas não têm como pressuposto a total substituição do Estado pelo mercado, como modo de resolver tais conflitos, apesar de não desconhecem os problemas que acompanham a gestão das políticas.

O quarto e último modelo é o marxismo, uma teoria social de cunho mais acadêmico, que ganhou impulso no final da década de 1960, quando, em função da crise econômica e financeira, desencadeou debates sobre como o Estado assumia suas funções ao legislar. Marx (1975, 1979) discorre sobre atuações contraditórias do Estado, pois o poder público que garantia condições gerais da produção e reprodução de bens de capital também levava em consideração os direitos sociais dos cidadãos. Temos, como afirma Azevedo (2004, p. 40), um “‘espaço público da regulação’, o que se traduziu, entre outras manifestações, na convivência entre o capitalismo e a democracia”.

Segundo a autora, interpretações variadas dos conflitos de classes, papel do Estado, relações de trabalho, análise política, aspectos ideológicos, dentre outros, se constituíram enquanto um campo fecundo para respostas próprias de diferentes vertentes do marxismo para análises de políticas sociais no capitalismo. Sem a pretensão de nos aprofundarmos no trabalho da autora, consideramos relevante apresentar sucintamente algumas ponderações sobre o papel de políticas educacionais no contexto marxista.

Considerando o trabalho de pesquisa que aqui se desenvolve, o Município operacionaliza uma política educacional, numa conjuntura complexa e até permeada de contradições, em que cumpre o papel de, além de reproduzir as condições materiais de produção, conduzir a transformação do indivíduo em sua condição de trabalhador não assalariado em assalariado e atuar “como um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros do próprio do capitalismo”. (AZEVEDO, 2004, p. 50). Ora, temos, então, a existência de aparelhos ideológicos do Estado, cada um dentro de suas instâncias sociais, a serviço de uma engrenagem capitalista, de forma a engendrar processos de reificação do trabalhador. Dessa forma, as políticas educacionais, a partir de uma lente marxiana, resultam de um processo de negociação, reivindicação, luta entre as classes dominantes e dominadas circunscritas numa lógica do capital.

A proposta de trazer tais modelos/abordagens visa, justamente, procurar evidenciar que, para cada ponto de partida apresentado (o entendimento da política pública e seu impacto na esfera econômica, principalmente) ecoa um arcabouço de legislações e ações simbólicas efetivadas em determinados momentos históricos que compõem, norteiam e

suscitam mudanças. O debate, a negociação e a transitoriedade estão presentes inclusive na modificação contida na Lei nº 11.645/08, que, ao alterar a Lei nº 10.639/03, ampliou a concepção de formação da população brasileira com o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, enquanto a primeira redação da Lei não incluía o grupo étnico indígena¹⁴. O teor da abordagem para tais grupos enfatiza suas contribuições nas esferas: econômica, social, política e cultural.

Desse modo, retomando Azevedo (2004, p. 67), podemos afirmar que estão ocorrendo mudanças nas “representações que fornecem os valores, normas e símbolos que regem as relações sociais, fazendo-se presentes nas práticas cotidianas dos indivíduos e dos grupos e, por conseguinte, no sistema de dominação peculiar àquela realidade” e quanto mais organização, influência e representatividade política os membros de tais grupos étnicos condensarem, mais atendidas serão suas reivindicações. Como exemplos de mobilizações que representaram, desencadearam e culminaram em ações políticas, podem ser citados o *I Encontro Nacional de Entidades Negras*, em 1991; a *Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, em 1995; o *Congresso Continental dos Povos Negros*, em 1995; o *II Encontro Nacional de Entidades Negras*, em 1999; a *Conferência de Durban*, em 2001; a *Marcha Zumbi + 10*, em 2005; assim como vários espaços de debates, tais como: Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial nas esferas municipal, estadual e regional, além de eventos (seminários, colóquios, encontros nacionais etc) e trabalhos acadêmicos (artigos, monografias, dissertações, teses etc).

Podemos, portanto, apontar, após o que foi exposto, que a materialização de uma política pública, via Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, pretende atender a uma reivindicação popular, sendo este o ponto central. No entanto, consideramos que a elaboração da política educacional da Prefeitura de Belo Horizonte (que faz uma

¹⁴ Resoluções da II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), realizada entre 25 e 28 de junho de 2009, em Brasília, com representantes da diversidade pluriétnica, pleiteia “buscar mecanismos para equipar as escolas brasileiras com acervo bibliográfico e audiovisual sobre a temática étnico-racial – afrobrasileira/cigana/indígena/judia e palestina.” (p. 30-31). Podemos perceber, a partir do que foi dito acima, que, além de inúmeras conquistas de que participaram o movimento negro e a sociedade civil e que culminaram na implementação de políticas públicas, outros grupos étnicos, que também contribuíram para a formação da população brasileira, mas se encontram em condição de invisibilidade para com os direitos fundamentais expressos na Carta Magna, reivindicam e já atuam em espaços de exercício da plena cidadania. Como exemplo, podemos citar sua inserção no Ensino Fundamental, Médio e Superior; a atenção específica que vêm recebendo na área da saúde etc.

interpretação da política pública expressa pelas leis citadas acima e de documentos como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009)), não representa, nem implementa uma reivindicação do quadro de servidores municipais, visto que os professores em exercício nas escolas não participaram do processo de indicação dos livros que compõem os Kits de Literatura Afro-Brasileira. Consequentemente, na maioria das escolas, esses Kits, embora presentes nas Bibliotecas, não são do conhecimento dos docentes, muito menos dos alunos ou da comunidade em geral (os pais dos alunos, por exemplo). Em outras palavras: não se vê um panorama de mobilização e reivindicação interna de indivíduos atuantes nas escolas para que a Prefeitura de Belo Horizonte concretize dessa ou daquela forma os anseios específicos do público inserido no sistema educacional vigente.

A educação, entendida aqui como um campo de atuação de políticas públicas propostas pela Prefeitura de Belo Horizonte/PBH, portanto, não pode ser “lida” somente a partir da teoria neoliberal, uma vez que a ênfase no investimento em políticas públicas de cunho social aponta para a inibição da competitividade, da livre iniciativa e da individualidade. Também não pode ser restritamente interpretada pela teoria liberal moderna da cidadania, seja pela corrente pluralista, seja pela corrente social-democrata, já que o foco das políticas públicas não propicia o exercício pleno da individualidade e da liberdade. Também não é possível nos restringirmos a análises marxianas de políticas educacionais da PBH, pois, além da relação capital-trabalho, temos uma dimensão cultural que acolhe relações de língua-linguagem e apropriação destas, representação de tradições, expressividade artística, subjetividade do indivíduo etc. Em outras palavras: não é possível escolher apenas uma das quatro abordagens elencadas por Azevedo (2004) para compreender a educação como política pública, da mesma forma que a elaboração dos Kits de Literatura Afro-Brasileira não representa, em última instância, a organização dos servidores municipais e da comunidade escolar, dadas as inúmeras contradições internas em ambas as situações.

Assim como verificaremos ao longo dos Capítulos 4 e 5, é possível identificar o cenário político, econômico, social e cultural expresso no material de análise, evidenciando contradições tanto no nível macro (nos discursos sociais, nos processos de

reivindicação/negociação entre sociedade organizada e órgãos de governo), quanto no nível micro – os dois manuais destinados para os professores que compõem o II e IV Kits de Literatura Afro-Brasileiros.

1.3 Racismo, escola e discurso pedagógico

Um autor que defende a necessidade de pesquisas sobre o racismo e sobre o discurso do racismo é Van Dijk (2008), organizador do livro *Racismo e discurso na América Latina*. A obra é resultado de um projeto de pesquisa coletivo com grupos de pesquisadores de oito países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Venezuela). O autor chama a atenção para algumas razões que culminaram na demora em iniciar, no âmbito acadêmico, o estudo do racismo e a luta contra essa prática: o mito da democracia racial, uma vez que estava estabelecida na academia uma política ideológica de convivência harmônica entre brancos e negros; a comparação estabelecida entre as práticas racistas nos Estados Unidos da América (EUA) e o entendimento de que as formas cotidianas de racismo na América Latina eram “relativamente benevolentes”; o interesse de muitos estudiosos sobre o folclore e outros aspectos da cultura de grupos como os indígenas, em detrimento do reconhecimento de práticas racistas empreendidas rotineiramente por grupos dominantes; a constatação incômoda de que

A maior parte dos pesquisadores acadêmicos vem dos mesmos grupos sociais e classes cujas elites estiveram no poder. Soma-se a isso o fato de eles mesmos terem nenhuma ou pouca experiência com o racismo, o que, portanto, acarreta menor motivação para investigar um sistema de desigualdade do qual eles próprios foram beneficiários. [...] Até hoje os estudos críticos sobre o racismo ainda têm que enfrentar a relutância acadêmica em reconhecê-los como um empreendimento científico relevante, e não considerá-los como “mera política”... (Van DIJK, 2008, p. 14).

Então, se parte do interesse em mobilizar investimentos em pesquisas sobre racismo e discriminação racial está associada a resistências, em função de questões também de cunho sócio-econômico do pesquisador, bem como da Instituição de Ensino Superior e do grupo teórico aos quais ele se filia, sustentamos que o racismo não é inato, mas aprendido, mantido e reproduzido socialmente, e que existem diferentes meios (livros didáticos, livros paradidáticos, livros de literatura, programas de televisão, artigos de jornal etc), estratégias (dissimulação, naturalização, racionalização, metáforização,

expurgo do outro etc), posturas preconceituosas de indivíduos investidos em papéis sociais que contribuem para desencadear práticas discriminatórias (professores, líderes religiosos, profissionais da saúde etc), instituições sociais (escolas, famílias, igrejas, instituições financeiras etc), além, é claro, de situações rotineiras socialmente instituídas, que evidenciam, através da linguagem corporal e de ditados populares, ações baseadas na rejeição fenotípica e cultural para com o outro (no caso do presente trabalho, o outro é o negro).

Portanto, se práticas racistas não são inatas, mas aprendidas, outro caminho é possível, caminho esse que está sendo posto à prova a partir de um momento de profunda reflexão, de tomada de posição, enfim, de compromisso da parte de profissionais e cidadãos, com foco na mobilização, em novas leituras de mundo e em relações entre representantes de diferentes culturas. Nesse quadro, o espaço escolar pode configurar-se como um *lócus* de transformação e de construção de novas configurações para convivências sociais, empenhando-se, no caso do Brasil, no cumprimento da Constituição Federativa (1988) – sobretudo, no que se refere ao capítulo 1, Art. 5^o¹⁵ – da Lei nº 9.394/96, da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, bem como dos acordos internacionais.

Lembramos que a escola faz parte de um conjunto de instituições criadas pelo homem, tendo sido legitimada, ao longo do tempo, como espaço de educação formal, embora outros espaços como igreja, trabalho e família também realizem atividades educativas, mas não reconhecidamente pedagógicas. A articulação entre as várias instituições que desenvolvem ações formais e não formais de educação configuram uma complexa dinâmica de convivência social, histórica e cultural entre os indivíduos em pequenos e/ou em maiores grupos sociais de uma dada época, o que culmina em ações de compromisso com as novas gerações.

Van Dijk (2008) destaca que o discurso da educação, além do discurso político e do midiático, representa um espaço de interesse e de relevância para os estudos acadêmicos em relação à produção, manutenção, reprodução e engajamento do discurso racista:

¹⁵ Capítulo que aborda os direitos e deveres individuais e coletivos.

Além do discurso político e midiático, é o discurso da educação e da pesquisa o mais influente, ideologicamente falando, na sociedade. Precisamos de uma análise das estruturas e das estratégias dos gêneros do discurso pedagógico (currículos, livros didáticos, aulas, interação em sala de aula), assim como uma análise contextual para descrever e explicar como esses discursos contribuem fundamentalmente para a reprodução do racismo. Mais que qualquer outro discurso, o discurso pedagógico define a ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e opinião oficial, sem dar lugar a debate ou controvérsia. É dessa forma que muitas crianças, pela primeira vez, recebem informações sobre os povos de outras partes do mundo, sobre imigração e imigrantes ou sobre negros ou povos indígenas de outra parte da cidade, do país e do continente. (Van DIJK, 2008, p. 21-22).

Não poderíamos, portanto, ao discorrer sobre o discurso da educação, abstermo-nos de enfatizar quais são seus principais autores e como suas ações podem contribuir para a transformação (ou manutenção) do *status quo* de representantes da identidade negra. Conforme já apontamos na Introdução, como nosso objeto de investigação são manuais direcionados ao professor – cujo discurso, via de regra, é assumido e reproduzido por ele no dia a dia da sala de aula – , buscaremos apontar algumas características dessa espécie de simulacro do discurso pedagógico, situado no discurso (mais amplo) da educação, em autores como Orlandi (2009) e Vasconcellos (2003).

Quanto a essa questão, não podemos perder de vista a dependência que o processo de ensino-aprendizagem tem, ainda hoje, do livro didático, apesar do advento de novas tecnologias (internet, recursos audiovisuais etc) e abordagens metodológicas: o discurso e a prática docente são, em grande parte, orientados pelo LD em que se apóiam, sobretudo, pelo manual do professor, que dá sugestões e orientações – que, muitas vezes, soam como prescrições – do que dizer e de como conduzir as atividades. Assim, o Guia de Livros Didáticos – 5a a 8a séries (2002, p. 10), embora aponte a necessidade (achar referência) de se reverter o atual panorama de ensino no País, a fim de que o livro didático se torne um instrumento auxiliar e não mais a principal – ou única – referência da prática pedagógica, reconhece que:

(...) seja em razão de uma inadequada formação de professores, seja em razão das condições de trabalho docente, seja, ainda, em função das dificuldades enfrentadas para a produção e circulação do livro no Brasil (...) o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregada por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

O discurso do LD converte-se, desse modo, no próprio discurso pedagógico, que é caracterizado por Orlandi (2009, p. 154-155) como autoritário. A autora propõe três tipos de discurso: a) o discurso lúdico, em que há total reversibilidade entre os interlocutores, mantendo-se o objeto de discurso como tal na interlocução; b) o discurso polêmico, em que a reversibilidade se dá sob certas condições, situando-se o objeto de discurso no palco de disputa entre os interlocutores; c) o discurso autoritário, no qual não há reversibilidade entre os interlocutores, ocultando-se o objeto do discurso pelo dizer. Sendo, pois, o discurso pedagógico autoritário, os interlocutores não podem desempenhar um papel atuante e interativo, uma vez que, dentro de um contexto que prevê uma rígida condição de atuação (aqui ainda não seria possível falar em interação/mediação), um dado agente controla e impõe um determinado comando a ser obedecido, enfatizando sua condição de verdade, utilidade e historicidade. Em contraposição à situação descrita, em que temos um locutor “dono da verdade”, podemos pensar em interação/mediação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Assumindo um foco diferente para a situação do discurso pedagógico, os interlocutores podem interferir no caráter e na dinâmica autoritária, de forma a “questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua ‘unidade’ e atingir seus efeitos de sentido”. (ORLANDI, 2009, p. 32).

O discurso pedagógico, segundo a autora, possui elementos que podem ser compreendidos a partir de uma proposta comunicativa pedagógica: alguém ensina alguma coisa a alguém em algum lugar. Desse modo, o discurso pedagógico pressupõe que esse primeiro “alguém” é um professor que ensina algo a um segundo “alguém” – o aluno. No entanto, ao colocarmos em evidência o discurso dos manuais destinados aos professores, esse alguém que ocupa o lugar de aprendiz não é o aluno, institucionalmente matriculado e dependente de resultados para sua (futura) inserção no mercado de trabalho, cuja exigência é um diploma de conclusão dos estudos (em diferentes níveis). O aprendiz aqui é, de certa forma, o professor, um profissional devidamente habilitado que deve conhecer, compreender e validar o ponto de vista daquele que lhe dirige a palavra, bem como o das Instituições que ambos representam.

Consideramos importante trazer contribuições de Ducrot (1987), apontadas por Orlandi (2009), sobre a quebra das leis do discurso realizadas pelo discurso pedagógico: a lei da informatividade, a lei do interesse e a lei da utilidade. Segundo Ducrot (1987, p. 93),

“admite-se [...] que a coletividade linguística no interior da qual se desenrola o processo de comunicação impõem ao ato de enunciação algumas normas, que chamo de ‘leis do discurso’”. De maneira breve, as três leis, sintetizadas por Orlandi (2009) podem ser assim expressas: a) a lei da informatividade postula que se deve fornecer ao destinatário informações que ele desconheça; b) a lei do interesse regula a pertinência das informações a serem fornecidas para o destinatário, sem acréscimos que evidenciem delongas ou detalhes desnecessários; c) a lei da utilidade prevê uma avaliação sobre quais seriam os motivos que levam o locutor a tomar a palavra. Ou seja, não se fala somente por falar, nem sem que se tenha um projeto de fala ou um lugar institucional. Fala-se a serviço de um processo de inculcação regulado.

Para a autora, o discurso pedagógico quebra as leis do discurso por meio de um tipo específico de subentendido: o mascaramento que, no sentido pedagógico, utiliza a motivação como recurso didático para justamente impor o interesse e a utilidade de um dado conteúdo. Transferindo as questões sobre o discurso pedagógico levantadas por Orlandi (2009) para a situação dos autores dos manuais selecionados, podemos afirmar que eles, a partir de seu dizer, de sua posição legitimada socialmente, do respaldo institucional, de sua interpretação da legislação vigente, apresentam a utilidade, regulam a quantidade, o interesse, a razão e a relevância das informações para seu destinatário: o professor do Ensino Fundamental.

Como se verá no Capítulo 4, encontramos, num dos manuais examinados (vide MATOS, 2004), exemplos de recursos mobilizados para regular o interesse e a utilidade dos conteúdos veiculados a partir, principalmente, de atividades que atestam a ausência de referências à luta, à presença e à participação dos negros na sociedade. A título de ilustração, podemos citar o concurso de bonecas negras, proposto no capítulo 2 do referido livro. Tal atividade é apresentada por meio de justificativa para o concurso, critérios de participação, impacto do concurso e as repercussões positivas na mídia. O ponto de partida para a elaboração do concurso foi a constatação pela autora da quase inexistência de bonecas negras disponíveis para o consumidor no ano de 1992 (ano do primeiro concurso), o que também se repetiu nos anos de 1993, 1997 e 1998.

Com o uso de uma metalinguagem própria do discurso científico (esquema de projeto de pesquisa, registro de intervenção pedagógica), o concurso de bonecas negras não

busca problematizar, polemizar ou refletir sobre elementos sociais, econômicos e culturais que explicariam a ausência de bonecas negras tanto no mercado, quanto no cotidiano lúdico das crianças que frequentam o espaço escolar. Pelo contrário, explicitamente, podemos comprovar em Matos (2004, p. 22), a postura de que “sabendo-se que as meninas canalizam suas fantasias para a boneca, dá para imaginar que brincar de mamãe e sonhar com uma imagem que não é a dela, pode causar problemas de autoaceitação e levar à autorrejeição”. Como ideologicamente está reservado à mulher o papel social de maternidade, utiliza-se a boneca para trabalhar o exercício do cuidado para com o outro. Silenciados estão os papéis sociais de mulher negra que participa ativamente da cena política, econômica e cultural, que frequenta o ensino superior, é pesquisadora, atua no mercado de trabalho, ocupando níveis de gerência e tomada de decisões. Silencia-se também o universo da cultura negra, em aspectos como culinária, danças, estilos musicais (capoeira, movimento *hip hop*, *funk*, *reggae* etc.), estética corporal (penteados, pinturas dos corpos, vestimentas, acessórios), tradições religiosas de matriz africana (candomblé, umbanda, congado) etc.

A partir desse exemplo, podemos deixar já postas algumas interrogações sobre o interesse da proposta do concurso de bonecas negras e sobre sua visão de utilidade: 1) a motivação relativa ao concurso de bonecas negras visa a uma construção não prescritiva, não determinista ou não cristalizada dos papéis sociais?; 2) que conteúdos, nessa atividade, garantem o cumprimento da legislação, em especial o estudo sobre História e Cultura Afro-brasileira, a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política na História do Brasil?; 3) podemos depreender de tal atividade uma prática escolar que evidencia uma construção enfraquecida de identidade negra?; 4) a atividade proposta implica alguma estratégia que sustente, reproduza e vise à manutenção de poder, diluindo as tensões inerente às lutas de classes? Essas questões suscitam outra, mais ampla, que seria a seguinte: o discurso do manual direcionado ao professor vale-se de quais estratégias linguísticas e discursivas para delimitar uma dada representação da realidade e da coesão de um grupo?

Uma das questões propostas por Orlandi (2009, p. 19) sobre o discurso pedagógico que nos chama a atenção é aquela relacionada ao objeto de estudo ou referente: a apresentação da razão de se estudar um dado objeto reduz-se à fórmula “é porque é”, empenhando-se o discurso pedagógico em explicar a razão do “é porque é” e não

propriamente a do objeto de estudo. Assim, comumente, no material direcionado ao professor, não há indicação das razões que levaram à proposição de determinado objeto, de dado conteúdo; pelo contrário, há uma organização que evidencia um dado caminho lógico de características, de organização, de conteúdos ou de partes que compõem o objeto. Assim, no nível da metalinguagem, como aponta Orlandi (2009, p. 19), ocorreriam “definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e rígidas”.

Nessa perspectiva, o material adotado pela instituição de ensino e utilizado pelo docente deixa de ser compreendido simplesmente como um instrumento de consulta, um norteador de uma proposta de organização do conteúdo, sendo tomado como um objeto prescritivo, obrigatório, condicionador da prática do professor (uma vez que é esperado que ele conheça a estrutura, os exemplos, os exercícios e as respostas, o tempo para cada unidade). É por essa razão que sustentamos que o discurso do manual direcionado ao professor funciona como um simulacro de discurso pedagógico, que será tomado e reproduzido sem questionamentos pelo docente.

Em outras palavras, o manual vem reforçar o mascaramento e/ou apagamento da ação reflexiva do professor. Não estaríamos, portanto, no espaço escolar, nas relações profissionais e nos procedimentos de educação formal, institucionalizando a homogeneização? Assim, nos manuais selecionados para este estudo, as atividades propostas, os textos verbais e não verbais, os elementos da cultura do negro elencados (assim como os silenciados), os textos que remetem a diferentes formações discursivas do campo pedagógico, as evidências ou o escamoteamento dos conflitos de classes e não somente dos conflitos ditos étnicos não culminariam na institucionalização de um ideal de homogeneização de saberes fragmentados sobre o negro, sua cultura e sua história? A busca por tais respostas, mesmo que provisórias e circunstanciais, constitui um dos objetivos deste trabalho.

O professor, quando assume uma postura de transformação de si mesmo e dos seus alunos por meio do processo de ensino-aprendizagem, passa por uma grande angústia em relação a um complexo arcabouço retórico, midiático e cultural cujo objetivo é inculcar ideologicamente, na sociedade em geral, a necessidade de reprodução e manutenção das relações de poder e do *status quo* de uma determinada parcela da

sociedade. Segundo Vasconcellos (2003, p. 90, grifos do autor) as condições objetivas¹⁶ não devem, necessariamente, desencadear, orientar e preceder as condições subjetivas de recondução do “condicionamento que a **cultura escolar** exerce sobre todos os sujeitos”. A mudança, mesmo que as condições objetivas não sejam alteradas, é possível:

Constata-se que vários dos fatores colocados como obstáculos (legislação, materiais, etc) não foram alterados e, no entanto, avanços substanciais foram conseguidos (melhor rendimento dos alunos, clima democráticos na escola, etc). O que mudou então? Num primeiro momento, mudou a postura do professor em relação à realidade em que estava inserido; mudou, portanto, a articulação entre a (antiga-nova) concepção e a (antiga-nova) prática; isto é decisivo para desencadear o processo de mudança. (VASCONCELLOS, 2002, p. 177)

Embora o foco de ponderações do presente autor esteja centrado no professor, no seu poder de mudanças para uma nova leitura e uma reconfiguração de sua prática escolar, no âmbito de aspectos objetivos, também podemos apontar mudanças comprovadas em documentos oficiais voltados para políticas públicas no setor educacional. Aliás, um aspecto relevante que contribuiu para a escolha dos manuais que compõem o *corpus* foi o seu pertencimento à legislação vigente. Se não podemos desprezar esses avanços e possibilidades, não podemos também deixar de considerar que ainda falta um longo caminho a percorrer para alterar a situação vigente. Mas vamos à legislação.

1.4 A legislação: um debate constante

A legislação brasileira, consoante com um cenário internacional de debates¹⁷, constitui jurisprudências: a Lei 9.459, de 13 de maio de 1997 que altera a Lei nº 7.716, de 5 de

¹⁶ Aqui, o autor toma as “condições objetivas” como a estrutura escolar de forma macro (governo, reivindicações de melhores condições de trabalho, instituições, legislação) e micro (os rituais da escola: planejamento, trabalho coletivo, análise da condução do processo de ensino-aprendizagem de maneira a exigir um replanejamento da prática pedagógica). Isso somado a discursos reconhecidos sobre, por exemplo, a necessidade de formação continuada do professor, a importância do diálogo escola-família ou, ainda, sobre a violência escolar ou as possíveis razões para o fracasso escolar, entre outros. Segundo Vasconcellos (2003), não há determinismo entre condições objetivas e subjetivas que envolvem a educação escolar, mas uma tomada de posição por parte do professor que desencadeia um processo de negociação pautado, principalmente, na autonomia.

¹⁷ Um exemplo disso foi a criação, pela ONU, em 2010, do Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial: o dia 21 de março, em memória do Massacre de Shaperville, na África do Sul. Tal massacre aconteceu em 1960, quando vinte mil negros protestavam contra a “Lei do Passe”, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam se movimentar no

janeiro de 1989, que define os crimes resultantes do preconceito de raça ou de cor; a Lei nº 10.678/03, que cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); a Lei 12.288/10 que institui o Estatuto da Igualdade Racial e altera as Leis nºs 7.716 (de 5 de janeiro de 1989), 9.029 (de 13 de abril de 1995), 7.347 (de 24 de julho de 1985) e 10.778 (de 24 de novembro de 2003). Entre outros norteadores especificamente no âmbito educacional, temos a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08, o Parecer CNE/CP 003/2004¹⁸, a Resolução do CNE/CP 01/2004¹⁹ e as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*²⁰.

Os documentos acima mencionados que se direcionam para o cenário educacional merecem atenção especial, por constituírem, dentre outras contribuições, bases para a elaboração de material para professores e alunos e de ações institucionais, como a da Prefeitura de Belo Horizonte, ao criar kits de literatura afro-brasileira e distribuí-los às escolas.

A Lei nº 10.639/03 entrou em vigor em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A nova redação determina, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (tanto oficiais, quanto particulares). Estabelece que o conteúdo programático da disciplina inclua o negro, sua cultura, sua participação nas áreas social, econômica e política, sua História (da África e dos Africanos) na formação da sociedade nacional. Indica também que tais conteúdos devem, preferencialmente, ser trabalhados em duas áreas do conhecimento: 1) Educação Artística; 2) Literatura e História Brasileiras. A legislação também altera o calendário

país. Apesar de a mobilização dos negros ter ocorrido de forma pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foi de 69 mortos e 186 feridos.

¹⁸ Parecer publicado no *Diário Oficial da União* (19/5/2004), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

¹⁹ Resolução do Conselho Nacional de Educação, publicada no *Diário Oficial da União* (22/6/2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

²⁰ Publicação do Ministério da Educação, em especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que apresenta para professores (seu público principal) orientações para práticas pedagógicas (direcionadas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas, Educação Quilombola), glossário de termos e expressões antirracistas, legislação sobre o tema e sugestões de atividades.

escolar, ao incluir o dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”. Podemos constatar que tal Lei é o resultado de uma agenda política de reivindicações de inúmeros grupos organizados, de debates e participações sociais. Cabe pontuar que o vocabulário utilizado não associa o termo raça ao termo negro. Os temas abordados remetem a questões como a presença, a historicidade, a cultura e o reconhecimento da contribuição do povo negro para história do Brasil, ou seja, há um tom de harmonia, de valorização do percurso histórico e cultural do negro para a formação da sociedade nacional. Tal reflexão sobre a legislação faz-se importante porque não se abordam diferenças biológicas, mas, antes, enfatizam-se aspectos culturais, o que é reforçado pela Lei nº 11.645/08, em que se usa a expressão “grupos étnicos” para negros e índios. Não obstante esse avanço, constatamos, como já foi dito, incômodas inquietações.

Alterações importantes podem ser apontadas com a Lei nº 11.645/08, que entrou em vigor em 10 de março de 2008, tais como: o reconhecimento do outro grupo étnico que constitui a população brasileira – o indígena e a substituição do termo *ensino*, presente na Lei nº 10.639/03 por *estudo*. Nesse ponto, consideramos pertinente tecer considerações sobre algumas características do discurso pedagógico e da prática docente quanto ao significado desses dois termos. O termo *ensino* evidencia uma certa pré-disposição: a de que se ensina o que há para se ensinar, assumindo, assim, um caráter prescritivo. Nas palavras de Orlandi (2009), o discurso pedagógico mostraria todo o seu autoritarismo, na medida em que desconsidera a historicidade do objeto e a presença do referente/interlocutor. Desse modo, não se abre um espaço de diálogo e não se estabelece a dinâmica de oposição, como no discurso polêmico. Nessa linha de raciocínio, poderíamos recuperar o papel do professor como “conhecedor absoluto” e reproduzidor de informações que lhe são passadas, no caso desta pesquisa, pelo manual a ele direcionado. Já com o termo *estudo*, pode-se esperar uma postura de investigação, de criticidade, de estabelecimento de um discurso polêmico, de discussão/negociação de diferentes versões de fontes históricas em contraposição a um discurso oficial.

Em suma: a partir das configurações do discurso pedagógico, definidas por Orlandi (2009), por Vasconcellos (2003) e por algumas legislações, rapidamente apresentadas acima, constatamos que a dinâmica escolar, tanto numa perspectiva global quanto local, sofre pressões para mudanças, assim como demanda conhecimentos e reconhecimentos de outras esferas públicas, movimentos e grupos sociais, contextos internacionais etc.

Dito de outra forma: o intradiscorso pedagógico está intrinsecamente articulado e se vale explicitamente de outros discursos pertencentes a outros domínios, no âmbito do interdiscurso. Tal articulação também pode ser comprovada, com a presença de documentos jurídicos que constituem a principal “materialidade” de mobilizações sociais que culminaram em políticas públicas. A escola, portanto, se constitui e se revela como “uma arena de conflitos e palco de acordos” (FIORIN, 2007, p. 48).

CAPÍTULO 2 - O NEGRO COMO OBJETO DE PESQUISA

A proposta de diálogo com algumas produções acadêmicas, que serão aqui elencadas, deve-se à constatação de que são inúmeras as áreas do conhecimento, os marcos teóricos e os procedimentos metodológicos que, tomando o negro como objeto de estudo, buscam identificar, em diferentes fontes de pesquisas (livros de Língua Portuguesa e de literatura brasileira, textos jornalísticos, anúncios publicitários etc), questões que perpassam sua representação e a de sua cultura. Os principais resultados desses trabalhos evidenciam imagens²¹ do negro ligadas a estereótipos de inferioridade tanto cultural, quanto intelectual.

Faremos um percurso não necessariamente cronológico dessas pesquisas. Contemplaremos, inicialmente, aquelas que problematizam a área educacional, em especial, o livro didático. Em seguida abordaremos os resultados de duas dissertações de mestrado, cujos *corpora* foram compostos, respectivamente, por textos jornalísticos e anúncios publicitários. Finalmente, visitaremos alguns textos que reivindicam a presença e denunciam a invisibilidade do negro em narrativas historiográficas.

Não pretendemos, evidentemente, esgotar o assunto – que permanece sempre aberto para novas investigações –, mas elaborar um quadro que permita visualizar as principais imagens apreendidas sobre o negro nas fontes mencionadas, de modo a avaliar se e até que ponto a representação do negro mudou/vem mudando na sociedade atual.

Esclarecemos ainda que, como o foco desta seção são os resultados de pesquisas institucionais, não nos deteremos na descrição/classificação das condições da população negra, conforme se propõe em estudos, como os do IBGE, da *Data-Folha*, da Fundação Perseu Abramo, entre outros, que versam sobre desigualdades estruturais: distribuição de renda, taxas de mortalidade, inclusão/exclusão digital, acesso à escolaridade – da

²¹ Conforme esclarecemos na nota 1, tomamos aqui os termos *representação* e *imagem* como equivalentes, lembrando que eles remetem, em grande parte, a estereótipos produzidos e aceitos socialmente, como veremos na pesquisa de Silva (2008).

educação infantil ao Ensino Superior –, índices de aproveitamento escolar nos diferentes níveis de ensino etc.

2.1 A imagem do negro nos livros didáticos

Vaz, Mendonça e Almeida (2002), como parte do projeto de pesquisa *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*, que foi desenvolvido, no período de 1999-2000, pelo Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade (GRIS), vinculado à Faculdade de Comunicação Social/UFGM, tomaram como *corpus* dez livros didáticos de História para o Ensino Fundamental (cinco livros da 5ª série, quatro da 6ª série e um da 7ª série) do *Guia de Livros Didáticos* fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC. Tais obras constavam do Guia de 1999, sendo acompanhadas de uma resenha crítica e de um parecer do MEC. O foco das publicações era a temática do primeiro encontro entre portugueses e indígenas no território brasileiro até o ciclo da cana-de-açúcar. Segundo os autores, oito dos dez volumes que foram analisados, apresentavam no parecer a observação “com ressalvas”. Apenas dois exemplares²² foram considerados “sem ressalvas”.

A escolha de livros de História foi respaldada na concepção de que:

- O livro didático é um relevante meio de comunicação no Brasil, sobretudo no ensino fundamental das escolas públicas;
- Os alunos conhecem e/ou reconhecem os personagens formadores da nação brasileira no ensino da disciplina História do Brasil, principalmente através dos livros utilizados;
- As representações visuais no material didático – particularmente no ensino de História, no qual o referencial é tanto mais escasso quanto mais passado o tempo descrito – são de extrema importância para os alunos do ensino fundamental, notadamente para os da escola pública brasileira. (VAZ, MENDONÇA, ALMEIDA, 2002, p. 49)

A proposta de estudo dos autores buscou identificar as representações iconográficas de índios, brancos e negros nos livros didáticos de História. Ao todo, foram encontradas 371 ilustrações, o que obrigou os autores, para fins de operacionalização da análise, a

²² Os livros considerados “sem ressalvas” foram citados no texto de forma a não contemplar os dados bibliográficos completos. Portanto, apenas reproduzimos as informações que constam do PNLD. Trata-se dos livros: *Brasil – Uma História em construção*, de autoria de Rivair e Mariley, e *História – Edição Reformulada*, de Martins.

criar três grupos (A, B e C)²³. O grupo A foi composto por pinturas, desenhos e gravuras históricas que buscavam retratar um tempo longínquo, de uma sociedade que não existe mais. O grupo B foi formado por imagens fotográficas. Tais imagens serviam como recurso para aproximar, por exemplo, o tema da escravidão de suas consequências atuais: crianças negras subnutridas. Ou seja, houve um encurtamento temporal entre dois temas que se inter-relacionam e, portanto, podem ser apresentados como articulados. E, por fim, o grupo C foi composto por imagens criadas e produzidas exclusivamente para atender à demanda dos livros didáticos de História (como a charge, por exemplo).

De acordo com os autores, as ilustrações articulam e evidenciam certa reciprocidade entre texto-imagem, principalmente nos aspectos de resumo e/ou exemplificação de conteúdos, personagens, paisagens, ações e intenções. Houve constatação de um “descuido” na abordagem das fontes iconográficas (algumas imagens foram repetidas no mesmo livro), nas indicações de autoria e informações das fontes (muitas trocadas e/ou indicadas erroneamente), além de uma advertência relativa à escassez das ilustrações utilizadas nos livros didáticos de História, considerando-se, sobretudo, as comemorações dos 500 anos do “Descobrimento do Brasil”.

As análises das ilustrações a partir dos grupos discriminados apontaram resultados intrigantes para os três sujeitos tidos como fundadores da cultura nacional brasileira: o índio, o branco e o negro. Em geral, o índio e o negro estão representados de modo a marcar um espaço em que não circulam o poder, a dominação, o controle, bem como valores culturais associados à civilidade. O índio é representado ora como um ser da natureza (como parte da natureza, em relação de simbiose com ela), ora como selvagem (bárbaro e não possuidor de civilidade, mas puro e ingênuo), ora como violentado (sendo a causa de seu sofrimento atribuída à ganância de poder e de riquezas da parte do branco dominador). Contudo, há referências à resistência, à luta (ainda que sempre em desvantagem em relação ao branco) e de valores culturais indígenas (dança e luta entre as tribos). O tema da resistência, via opção pela morte, é apresentado como a única forma de o índio se rebelar definitivamente contra o seu destino de servir ao branco e

²³ Não há informações, ao longo do texto, que apresentem a distribuição quantitativa das 371 ilustrações pelos grupos A, B e C, mas apenas um indicativo de que o grupo A comportava a maior recorrência de ilustrações.

aprender e/ou exercer e/ou conviver com a cultura dos que os subjagam. Um ponto que marca um novo olhar sobre os índios que se adaptaram à cultura dos brancos é sua representação como sujeitos híbridos. Ou seja, os índios vestem roupas e boné, jogam futebol, usam redes para pesca etc. O grupo B das ilustrações, segundo os autores, retrata comumente tais situações.

Já o homem²⁴ branco é aquele que detém, centraliza, administra e conquista poder, conhecimento e riquezas. Dessa forma, o branco é representado como um ser civilizado, capaz de realizações singulares (feitos heróicos que, portanto, os tornam dignos de bustos em praças públicas), atuante em funções como a de clérigo (em que ele é, inclusive, identificado pelo nome e pelo sobrenome), dotado de posses e títulos (os nobres). A essas representações juntam-se outras como, por exemplo, a de sujeitos mestiços, mas que também executam certos papéis e ações de dominação. É o caso dos desbravadores, das grandes tripulações das navegações, dos bandeirantes (as legendas denotam aspectos de barbárie inerentes a tais funções, embora os homens sejam associados a nobres).

O negro, por sua vez, é representado como um sujeito do trabalho, preferencialmente escravo (foram 57 ilustrações) ou exercendo atividades como barbeiro, sapateiro, pavimentador, vendedor ambulante de frutas ou doces etc; sujeitos sofrendores (situação que se inicia na saída da África e se mantém no traslado para o Brasil e/ou nas atividades exercidas no engenho²⁵); sujeitos sem cidadania:

Após a análise de ilustrações sobre a captura, o tráfico e o trabalho do negro no Brasil colônia, conclui-se que esse sujeito é retratado, muitas vezes como animal. Seja nos maus-tratos como prisioneiro, sem dignidade de vida privada nos porões dos navios e nas senzalas ou vítimas da violência brutal da captura, seja no exercício de atividades braçais próprias para animais, o negro é um sujeito destituído de cidadania. (VAZ, MENDONÇA, ALMEIDA, 2002, p. 74)

Outras imagens foram ainda encontradas como, por exemplo, ilustrações que representam a dinâmica de comercialização de negros sob os olhos e interesses de

²⁴ A mulher foi apenas retratada como elemento da família, sempre ao lado do homem, zelando pelo lar.

²⁵ Consideramos que, apesar de o recorte temático dos livros didáticos de História estar limitado ao período que vai do primeiro encontro entre portugueses e indígenas no território brasileiro até o ciclo da cana-de-açúcar, não seria difícil ou arriscado supor que tais condições de sofrimento também estariam associadas ao trabalho em outras situações, como nas minas de ouro, por exemplo.

homens e mulheres brancos (os negros estão sempre descalços e em trapos) e algumas – poucas – ilustrações que mostram os negros como sujeitos de resistência (Zumbi é o símbolo maior), em fuga e em manifestações culturais (como a capoeira). As reivindicações formais, por outro lado, não estão presentes nas ilustrações como um espaço que evidencia a luta contemporânea, salvo por uma única ilustração que mostra o negro, na atualidade, exercendo a cidadania. No entanto, segundo os autores, tal momento de organização, representação e mobilização não está explícito/indicado.

Até aqui foram apresentadas as principais considerações sobre o resultado do trabalho cujo *corpus* foi formado por livros didáticos de História do Ensino Fundamental (exemplares da 5ª a 7ª série). A seguir, apresentaremos os resultados da tese de doutorado²⁶ de Paulo Vinícius Baptista da Silva, que corresponde ao livro intitulado *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*, que foi publicado em 2008.

O autor examinou 33 livros didáticos (LDs) de língua portuguesa para o 5º ano do ensino fundamental (antiga 4ª série), publicados entre 1975 e 2003, constatando que, apesar da “movimentação” observada no campo relacionado à produção de livros didáticos – elaboração de material específico sobre a temática étnico-racial, implementação de políticas públicas, criação de legislação, surgimento de grupos de pesquisas e de cursos *lato sensu* específicos –, o LD ainda reproduz e veicula discursos racistas, apontando o branco como representante da espécie humana e naturalizando sua posição social de dominador. Trata-se, pois, da perpetuação, com maior ou menor ênfase, de um discurso racista construído institucionalmente.

O marco teórico utilizado para a análise do *corpus* pautou-se em três pilares: a) a teoria da ideologia de Thompson²⁷ (1995); b) estudos sobre as relações raciais; c) políticas educacionais relacionadas à sociologia crítica da educação (que examina a educação intrinsecamente articulada a contextos históricos, de luta política e social, de discursos hegemônicos).

²⁶ A referida tese, intitulada *Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, foi concluída em 2005, sendo vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

²⁷ Em sua tese, Fonseca (2005) utiliza a edição de 1995 de Thompson. Enquanto nós, usamos a 8ª edição, (2009).

Antes de se voltar para a análise dos LDs selecionados, Silva (2008) apresenta-nos um panorama de estudos sobre os estereótipos do negro nas seguintes áreas: a) literatura (e cinema), b) mídia impressa e televisiva, c) literatura infanto-juvenil. Cabe ressaltar que, em relação ao cinema, a única referência encontrada pelo autor sobre o assunto remete aos estudos de Rodrigues (1988), que se apóiam em personagens da literatura como base para a composição e a elaboração de personagens adaptados para o cinema.

Já no que tange à literatura, Silva (2008, p. 95) constatou, inicialmente, um conjunto de estereótipos de sujeitos do trabalho na figura do bom crioulo. Nesse caso, “as principais características são a subserviência e a fidelidade aos senhores/patrões. Aliadas ao caráter servil e resignado, são apresentadas a capacidade para o trabalho árduo e a dependência do paternalismo do branco”. Tal disposição para o trabalho servil está presente nas representações recorrentes da “mãe preta” (negra que se dedica a uma família branca tanto nos afazeres domésticos, quanto na criação dos filhos destes) e do “preto velho”, também representado como passivo para com as condições de vida dos negros. Assim, apesar de a história dos negros não ter sido sempre pacífica, como sabemos, sua figura não é associada a ações de reivindicação, resistência; tampouco eles aparecem como articuladores/conscientizadores de gerações de jovens para a mobilização.

Num outro conjunto – o de sujeitos sofredores – temos o escravo nobre (resignado, dotado de nobreza de caráter e que vence em função de sua persistência) e o negro vítima (subjugado às vontades de seus senhores). Outros estereótipos, como, por exemplo, o do negro revoltado, o do negro malandro, o da mulata sensual, o do negro pervertido, o do negro favelado e o do negro infantilizado, são híbridos, dada a sua complexa relação com o trabalho (ou a resistência a ele), com a afirmação dos valores culturais e sociais próprios do branco (ou com sua negação e, conseqüente, revolta), constando-se ainda a ideia de uma “eterna” dependência de cuidados, como no caso do negro infantilizado, em que se percebe um certo tom de incapacidade inata.

Ao apontar os resultados das pesquisas de Proença Filho (2004), Silva (2008) permitenos arrolar como sujeitos da resistência: Luís Gama (1830-1882)²⁸, filho de africana (Luísa Mahim) com fidalgo português; e Lima Barreto (1881-1922). Na leitura do texto original de Proença Filho, verificamos a presença de inúmeros outros homens e mulheres negras que contribuíram para a reflexão sobre posicionamentos engajados, tais como os escritores negros contemporâneos: Abdias do Nascimento, Lino Guedes, Solano Trindade e Geni Guimarães, assim como uma vasta indicação de periódicos especializados, como, por exemplo, a publicação *Cadernos negros*.

De acordo com Silva (2008)²⁹, estudos sobre as representações do negro nos jornais são limitados, sendo grande parte deles direcionados para produções durante o centenário da abolição. São exemplos os trabalhos de Gomes (1989), Barcelos (1991) e Ferreira (1993). Um outro domínio no qual, segundo o autor, também se encontra pouca pesquisa é o das revistas, contribuição de que traremos em seguida (vide item 2.2), com o trabalho de Corrêa (2006).

Nos jornais, a identificação de estereótipos remete aos trabalhos de Schwarcz (1987), Martins (2000), Ferreira (1993), Conceição (1995), Ajzenberg (2002) e Menezes (1998) – esse último será retomado na seção 2.2. Em função dos estereótipos identificados, notamos que a centralidade dos dados aponta para um cenário sócio-econômico-político-cultural da contemporaneidade, no qual os negros são mostrados como agentes ativos, mas no sentido de serem causadores de sofrimentos e de alegrias para a população em geral. Portanto, o foco não está diretamente associado ao trabalho, mas indiretamente. Trata-se de uma espécie de “mascaramento”. No entanto, mesmo nas ações dos negros retratadas nos editoriais policiais e esportivos (em que eles geram sofrimento e alegria, respectivamente), é possível recuperar e identificar o tema do trabalho. Assim, de um lado, a criminalidade é um dos reflexos das precárias condições de vida de uma parte significativa da sociedade, da sua falta de acesso a bens de consumo e a postos de trabalho; de outro, o esporte é um tipo de trabalho, ou seja, se

²⁸ Existe divergência na literatura consultada sobre o ano de nascimento de Luís Gama. Para Munanga e Gomes (2004), Luís Gama nasceu em 1830, já para Proença Filho (2004), em 1850. Considerando a relevância dos trabalhos dos dois primeiros autores, optamos pelo período 1830 – 1882.

²⁹ A semelhança da posição que adotamos sobre os autores citados por Azevedo (2004) – vide nota 12 –, remetemos o leitor interessado nos autores/trabalhos mencionados por Vaz, Mendonça e Almeida (2002), Silva (2008), Menezes (1998), Corrêa (2006) e Correa (2000) às obras desses últimos pesquisadores (vide seção *Referências Bibliográficas*).

tomarmos, por exemplo, um jogador de futebol, vemos que ele está vinculado a um clube, tendo como base uma relação capitalista.

Na televisão, Silva (2008) enumera uma produção mais intensa: Costa (1988), Hasenbalg (1988), Leslie (1995), Oliveira (2004), Sant'anna (1994), Araujo (2000a, 2000b), entre outros. Um aspecto que nos chama atenção é que a pesquisa de Araujo (2000a) constata que, entre as décadas de 1960 e 1990, ocorreu um aumento de personagens representados por atores negros, mas os papéis sociais ainda estão circunscritos ao contexto do trabalho: as tarefas executadas são domésticas e ainda marcadamente ligadas ao período da escravidão (capangas e jagunços). Quando os papéis não são estereotipados, como os que foram citados, sendo mais ligados, por exemplo, ao cotidiano de uma sociedade urbana, a representação de tais papéis sociais e da família negra “convivem com artifícios como: o reforço do ideal de branqueamento, a atribuição de racismo aos negros, a apresentação de personagens resignados com a discriminação racial” (SILVA, 2008, p. 102).

Sobre a questão da representação do negro na literatura infanto-juvenil, o autor nos chama a atenção para a apropriação que os livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental fazem da literatura infanto-juvenil: a principal fonte de textos utilizados nas unidades. Dessa forma, estudos como o de Rosemberg *et al.* (1985) realizaram uma análise acerca dos modelos culturais presentes na literatura infanto-juvenil brasileira, no período de 1955 a 1975, constatando que o branco é o representante da espécie, sendo dotado de atributos tidos como universais. Além disso, os grupos e as multidões retratados são quase que exclusivamente brancos. A pesquisa considerou não apenas os textos, mas também as ilustrações. Os resultados da análise apontaram aspectos específicos atribuídos a personagens negros: ignorância, subordinação, desumanização (personagens negros associados a figuras de animais) e, principalmente, indiferenciação, que chegava a tal ponto que, num dos textos analisados, duas personagens femininas negras apareciam com nomes diferentes, mas, na ilustração, eram representadas de forma idêntica.

Após a exposição desse panorama de estudos sobre os estereótipos do negro – que retomamos sucintamente aqui –, Silva (2008) apresenta os resultados obtidos a partir do *corpus* que analisou: 33 livros didáticos de Língua Portuguesa destinados a alunos do 5º

ano do ensino fundamental (antiga 4ª série) que, no seu conjunto, compõem-se de 794 unidades de leitura, das quais o autor analisou 252 unidades com 1.372 personagens. Nas ilustrações das unidades de leitura, foram encontradas 698 personagens brancos, 439 personagens indeterminados (segundo o autor, não há como identificar sua cor-etnia), 28 personagens negros, 29 indígenas, 15 pardos. Nas palavras do autor:

Dos 698 personagens classificados como brancos, 408 (58%) o foram somente pela ilustração. Isto é, sistematicamente personagens não identificados por cor-etnia nos textos foram graficamente representados como brancos. Além disso, a apreensão de cor-etnia dos personagens brancos foi a proporcionalmente menos explicitada nos textos (26 casos, somente 4% do total de personagens brancos). Conclui-se, valendo-se desses dados, que prevalece, na amostra analisada, o tratamento à condição de branco como “natural”, ou seja, esses resultados reforçam a hipótese de que o discurso racista nos livros didáticos de Língua Portuguesa opera no sentido de *naturalização* da condição do branco. (SILVA, 2008, p. 159, grifo do autor).

De uma forma geral, o autor, à luz da ideologia crítica de Thompson (1995), verificou que o personagem negro foi contextualizado como humano, mas com restrições no que diz respeito ao seu espaço de atuação social. O negro foi inserido nas unidades de leitura com a estratégia de pacificação (os personagens possuem um tratamento de objeto e apresentam pouca possibilidade de uso da palavra) e de diferenciação (discursivamente, os personagens não apresentam possibilidade de participação no exercício do poder). Silva (2008, p. 193) chama-nos atenção para as estratégias discursivas utilizadas pelos enunciadores: “o interjogo entre imagens e textos definiu mensagens em que tanto o *você* quanto o *nós* foram discursivamente estabelecidos como *naturalmente* brancos. As imagens atuaram na estruturação de um discurso generalizante e naturalizante do branco” (grifos do autor). Nesse aspecto, os estatutos do enunciador e do destinatário, abordados por Maingueneau (2008a), contribuirão para nossa pesquisa, pois, ao analisarmos o plano enunciativo do discurso, poderemos apreender em quais dimensões – tanto do enunciador, quanto do destinatário – inscrevem-se, por exemplo, a atuação e a mobilização do saber quanto à representação social do negro.

2.2 A imagem do negro em textos de jornais e revistas

Menezes (1998), em sua dissertação intitulada *Reflexos negros: a imagem social do negro através das metáforas*³⁰, utiliza Lakoff e Johnson (1980) como referencial teórico, a fim de investigar, no jornal *Folha de São Paulo* (texto integral, publicado no período de 1995 a 1996), se e como as metáforas apresentam e representam a condição social do negro.

A autora apresenta, a título de comparação e explicitação dos valores veiculados pelas metáforas, a seguinte classificação: a) as metáforas positivas (aquelas que representam os termos branco/brancos como elementos positivos para a construção das metáforas); e b) metáforas negativas (aquelas que representam os termos pretos/negro/obscuro como elementos negativos para a construção das metáforas).

Para as primeiras, foram apontadas, entre outras, as seguintes metáforas: magia **branca** (magia cujo objetivo é fazer, reforçar, pedir o bem); carta **branca** (plenos poderes conferidos a alguém, que passa a ser considerado legítimo responsável pela solução de problemas e representante fiel dos interesses de quem outorga); concordata **branca** (processo de negociação entre grandes empresas cujo objetivo é evitar a falência). Já para as metáforas negativas, temos, por exemplo: magia **negra** (mágica praticada com maus propósitos, evocação de espíritos infernais); câmbio **negro** (comércio ou transação ilegal); lista **negra** (relação de coisas ou pessoas que, em função de um determinado contexto, são representadas como negativas, repugnantes, prejudiciais). Outras metáforas negativas encontradas foram: mercado **negro**, grana **preta**, prejuízo **negro**, humor **negro**, peste **negra**, asa **negra**, face **negra**, ovelha **negra**, besta **negra**, dia **negro**, futuro **negro**, passado **negro**, período **negro**, momento **negro**, lado **negro**, mancha **negra**, página **negra**, marca **negra**, nuvem **negra**, buraco **negro**, a coisa está **preta**, samba do **crioulo** doido etc. Portanto, os resultados da pesquisa apontam para o uso corrente de metáforas negativas sobre o negro em textos da *Folha de São Paulo* (período de 1995-1996), em diferentes áreas: política, econômica, religiosa etc.

³⁰ Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras/UFMG.

Corrêa (2006), por sua vez, na dissertação, intitulada *De corpo presente: o negro na publicidade em revista*³¹; examina anúncios publicitários de três revistas de circulação nacional: *Veja*, *CartaCapital* e *Época* (edições de outubro e novembro de 2004, totalizando 24 exemplares), com o objetivo de verificar em que situações e de que forma o negro é representado. A pesquisadora explica que incluiu o mês de novembro devido à comemoração do Dia da Consciência Negra³², supondo que, uma vez instituída a data no calendário nacional, alguma peça publicitária veicularia ou faria referência ao assunto. Tal suposição não foi confirmada, pois a partir da análise dos exemplares nenhuma peça publicitária abordou esse tema.

Para a análise dos exemplares, a autora realizou um duplo percurso: 1) quantitativo – comparar os resultados da pesquisa de Jacques D’Adesky (2002), feita com anúncios das revistas *Veja* e *Nova* (1994-1995), com os dados do *corpus* de sua pesquisa; 2) qualitativo – identificar, descrever, classificar e analisar publicidades que apresentavam negros e/ou negros-mestiços. Segundo Corrêa (2006), foram encontrados 81 anúncios que atenderam ao critério de contemplar a exposição de negros e/ou negros-mestiços. Contudo, havia repetições entre as edições, o que a levou a excluir os anúncios repetidos. O *corpus* passou, assim, a ser composto por 55 anúncios diferentes que mostram 113 negros e/ou negros-mestiços.

Após essa delimitação, a pesquisadora classificou os anúncios em sete categorias: 1^a.) “o negro assistido” – aquele que precisa de ajuda e é ajudado por iniciativa privada ou programas do governo, salvo dois exemplos em que duas mulheres negras são apresentadas como protagonistas de programas e prêmios, denotando, com isso, valores como solidariedade, competência e empreendedorismo; 2^a.) “o negro máquina” – o negro representa um trabalhador que executa atividades em que são requisitadas habilidades de força física, sendo ele fotografado portando uniforme, equipamentos de segurança como luvas de proteção e capacete; 3^a.) “o negro gato” – peças publicitárias em que há uma super exposição estética do corpo, um apelo à sexualidade, à sensualidade; 4^a.) “o negro atleta e músico” – os anúncios analisados apresentam imagens de negros (ou negros-mestiços) conhecidos, como Ronaldo “Fenômeno” e de

³¹ Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFMG.

³² Instituído pela Lei 10.639/03.

desconhecidos em cenários onde, tanto na música quanto no futebol, o negro participa da ação.

A 5ª. categoria é a do “negro risível”, na qual foi encontrada apenas uma fotografia. No entanto, a autora considerou pertinente criar uma categoria para analisar a peculiaridade dessa representação do negro, partindo da hipótese de que talvez o estereótipo de pessoa simples, cômica e até ridícula estivesse esgotado, embora, no cotidiano da mídia televisiva, ainda possam ser encontrados personagens como Mussum e Jacaré (do programa “Os trapalhões”, da Rede Globo), Tião Macalé, alguns personagens de Grande Otelo. A 6ª. categoria é a do “negro quase integrado”. Nesse caso, o negro é apresentado como parte de uma multidão, compondo um cenário em que ele é também um trabalhador (no caso específico de um anúncio da Rede Autorizada Volkswagen) ou um representante de uma ação social pela paz (empreendida na peça publicitária sobre o Fórum Mundial de Turismo pela Paz e Desenvolvimento Sustentável). A 7ª. e última categoria é a do “negro bem sucedido”, ou seja, ele representa um consumidor de médio/alto poder aquisitivo, segundo os anúncios analisados.

Podemos perceber que as imagens do negro em textos jornalísticos e anúncios publicitários, a partir dos resultados das pesquisas mencionadas, evidenciam ainda uma dada inferioridade, bem como certa transitoriedade (nos papéis sociais atribuídos aos negros em algumas peças publicitárias). Talvez o deslocamento que a representação do negro apresenta quando ele é mostrado como “negro bem sucedido” deve-se à sua condição de consumidor. Note-se que, nesses estudos, não há referência/menção ou reconhecimento/valorização da cultura negra, mas apenas um enquadramento do negro numa cultura tida como “universal”.

2.3 A imagem do negro em narrativas historiográficas

No artigo “O negro e a historiografia brasileira”, publicado no periódico *Agora*, Correa (2000) apresenta um panorama sobre publicações e pesquisas historiográficas que abordam o termo *negro* em diferentes períodos históricos, condições e papéis sociais. No seu entender, é possível perceber um distanciamento do termo “negro”, que anteriormente era associado, com exclusividade, à condição social de escravo, para uma

contextualização que “vem ampliando o conhecimento da condição da comunidade negra no Brasil e revisando as suas formas de vivência para além da sua marginalização urbana”, apresenta o negro como um sujeito histórico durante e após o processo abolicionista (CORREA, 2000, p. 87).

O autor discorre sobre quem é o negro e sobre sua configuração/trato histórico, a partir de publicações diversas, indicadas em sete subtítulos: 1º “primeiros olhares” – o termo **negro** era utilizado, inicialmente, para designar os índios/nativos de um modo geral, depois passou a ser empregado para se referir àqueles resistentes à evangelização e, com a chegada dos negros no século XVI, aos africanos na América Portuguesa, ganhando, nesse processo, conotações negativas; 2º “olhares românticos” – há, nessa abordagem, um tom de escolha que o próprio negro teria feito da escravidão. Desse modo, na representação do negro na literatura romântica do Brasil, há a desconsideração de sua subjetividade, como, por exemplo, no romance *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; 3º “olhares lúgubres” – a representação do negro se dá em função do cenário histórico referente ao período que sucedeu à abolição da escravatura: “Nos primeiros anos da República, o negro passou a ser visto como um problema não somente econômico, mas também social, político e cultural” (CORREA, 2000, p. 93); 4º “olhares genealógicos” – o foco agora está nas contribuições do negro tanto no âmbito cultural quanto religioso. Obras como *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, e *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, bem como produções relacionadas às teorias culturais e sociológicas de Franz Boas e Max Weber evidenciam o papel do negro na/para a formação social brasileira.

O 5º. Subtítulo: “olhares urbanos” focaliza a aculturação do negro e as consequências econômicas, sociais e culturais de sua inserção nas sociedades regionais do Brasil. Aqui temos a “escola paulista” (apontada com certa ressalva, apesar das contribuições prestadas e dos avanços da historiografia brasileira), além de novas perspectivas de olhar sobre o negro, em trabalhos como os de Maria Helena Machado, Richard Graham e Emília Viotti da Costa. O 6º subtítulo – “olhares militantes” – apresenta autores que se voltaram para a condição do negro enquanto sujeito de resistência: Aderbal Jurema, Edson Carneiro, Clóvis Moura, Luís Luna, José Goulart, Décio Freitas, entre outros. Finalmente, o 7º. Subtítulo – “novos olhares” – apresenta um diálogo da historiografia

brasileira com a historiografia afro-americana, afro-cubana, afro-caribenha e seus diversos autores. Cabe ressaltar, segundo o autor que:

Se na década de oitenta, a historiografia brasileira teve um salto quantitativo e qualitativo, no que tange à produção do conhecimento sobre a realidade negra, ocorreu um decisivo avanço na pesquisa histórica na última década do século XX. Trata-se de uma historiografia mais preocupada com as formas de vivência construídas pelos escravos, forros e negros nascidos livres, que evita concepções *a priori* sobre a eficácia das mesmas para atingir finalidades ausentes na mentalidade à época, embora talvez presentes nas intenções de alguns historiadores contemporâneos. (CORREA, 2000, p. 103-104).

Dentre as várias produções a que tivemos acesso, uma delas, de autoria de Marcos Vinícius Fonseca, chamou-nos a atenção: nela há a reivindicação de que a história da educação reconheça e empreenda esforços para pesquisar, em fontes documentais, a atuação social dos negros, inclusive como alunos em escolas regulares na província de Minas Gerais, no século XIX. A produção em questão foi publicada em 2007 e problematiza, logo no título, a construção social da invisibilidade dos negros: *A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira*.

O autor, após proceder a uma análise teórica das configurações da história da educação nas vertentes tradicional e marxista (ambas apresentam o negro em situações sociais como trabalhador e à margem do processo de escolarização) e na chamada “nova história da educação” (ou “nova historiografia educacional”), adota essa última perspectiva e utiliza dados da tese de Paiva (1996) e do censo da população mineira de 1831 (que inclusive, é composto pelo registro de crianças que frequentavam a escola) para confirmar que, em alguns Distritos de Minas Gerais, crianças negras compunham mais da metade da população inserida em escolas de primeiras letras. Assim, por exemplo³³:

No distrito de Itaverava, foram registradas 49 crianças na escola de primeira letras, sendo 19 brancos, 25 pardos, 3 crioulos e 2 cabras, ou seja, 61% de negros, contra 39% de brancos. No distrito de Matosinhos, pertencente à Vila de Sabará, foram registradas 38 crianças na escola de primeiras letras: 3 brancos, 29 pardos, 4 crioulos e 2 cabras – 92% de negros para apenas 8% de brancos. No distrito de Passagem, pertencente à Mariana, encontramos 31 crianças registradas frequentando a escola de primeiras letras: 5 brancos, 18 pardos e 8 crioulos – 84% de negros e 16% de brancos. No distrito de Santa Luzia, pertencente a Sabará, encontramos 92 crianças registradas na escola de

³³ Segundo Fonseca (2007), todos os dados estão disponíveis no Arquivo Público Mineiro: Inventário sumário dos mapas de população, documento microfilmado, rolo 01, caixa 01.

primeiras letras: 15 eram brancas, 65 pardas, 7 crioulas e 5 cabras – os mesmos 84% de negros para 16% de pardos (*sic.*). (FONSECA, 2007, p. 37-38)

Contudo, a presença dos negros em níveis mais avançados invertia-se, ou seja, havia o predomínio do branco. Fonseca (2007, p. 38-39) não aponta qual seria o motivo para tal mudança, apenas hipotetiza que “havia um filtro racial que, de alguma forma, possibilitava uma predominância dos negros nos níveis elementares, mas que não se manifestava em níveis mais elevados do processo de escolarização”. Cabe ressaltar que os negros não assumiam a posição social somente de alunos, mas também de professores, segundo Burmeister (1980, apud Fonseca, 2007, p. 39):

[...] à medida que penetramos no interior do país, porém, aumenta a preponderância da população negra e mista e numa povoação bem afastada já podemos ver um subdelegado ou juiz de paz, um mestre-escola ou um cura mulato ou preto [...] em Congonhas, vivia um mestre-escola preto, que gozava de toda a consideração, mas seu instituto era particular e frequentado por crianças de cor.

Estas e outras constatações de Fonseca, ao longo do artigo em foco, assim como outras importantes publicações, tais como: *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil* (2002); *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX* (2007); *O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX* (2008); *Apontamento em relação às formas de tratamento de negro na história da educação* (2008), levam-nos a propor a seguinte questão, agora relacionada ao presente trabalho: estariam presentes, nos livros do *corpus*, informações referentes a uma nova leitura historiográfica do negro no cenário educacional, como propõe Fonseca (2007)? Como se dá, nesses livros, a problematização sobre a inserção e a presença do negro na escola? Que posicionamentos ideológicos justificam a inserção do negro no contexto de práticas escolares: de reparação, de inferioridade, de condição garantida em Lei como qualquer outro cidadão?

2.4 Um primeiro espaço de diálogo

As pesquisas acima nos apresentam as imagens recorrentes do negro no contexto social, cada uma de acordo com sua filiação teórica e fonte de pesquisa (livros de Língua Portuguesa e de literatura brasileira, textos jornalísticos, anúncios publicitários etc). Ao

elaborarmos o Quadro 1 (síntese das imagens apresentadas), propomos fazê-lo sem a pretensão de realizar uma nova organização dos resultados dos trabalhos dos pesquisadores. Nossa proposta visa sistematizar esses diferentes olhares sobre o negro, com o objetivo de propiciar um cotejo posterior com nossa análise do *corpus*.

Quadro 1
Papéis sociais e/ou estereótipos atribuídos aos negros

Principais papéis sociais / estereótipos encontrados	Exemplos
Sujeitos no trabalho	Escravo no Brasil Colônia, negro trabalhando no campo, negras com tabuleiro, vendedores (de frutas, doces etc), sapateiros, barbeiros, professores, mestre-escola, subdelegado ou juiz de paz etc.
Sujeitos sofredores	Negros sendo açoitados e castigados, criança negra desnutrida, negros em condições subumanas etc.
Sujeitos sem cidadania	Prisioneiros de navios negreiros, negros concebidos como objetos de consumo, sendo comercializados (vistos pela sociedade como animais ou objetos)
Sujeitos da resistência e possuidores de cultura	Marco temporal distinto: a) no passado: Zumbi b) no presente: conferências em movimentos organizados. Negros ligados a manifestações como dança, capoeira, músicos, atletas, etc
Sujeitos que estudam (século XIX)	Em dois níveis de escolarização: a) maioria em escolas de primeiras letras em distritos de Minas Gerais; b) tímida presença em níveis mais elevados de escolarização.
Sujeitos com aspectos valorizados	Negro dotado de beleza física (negro gato), consumidor de produtos e serviços sofisticados (negro bem-sucedido)
Sujeitos acrílicos	Negros representados como “agradecidos” pela escravidão e condição de subserviência, negro aculturado.

Desse modo, as produções acadêmicas aqui elencadas, que nos permitem observar as imagens recorrentes do negro em diferentes domínios, contribuem para que estabeleçamos parâmetros confiáveis (já que vão além da nossa subjetividade) para a análise do *corpus*, o que, como dissemos anteriormente, será feito nos Capítulos 4 e 5. Antes, porém, vamos os aspectos metodológicos, e às categorias linguístico-discursivas que nos permitirão proceder a essa análise.

CAPÍTULO 3 - QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A opção por uma proposta de pesquisa que empreenda esforços na compreensão de como se constrói, em determinados manuais para o professor, a imagem do negro, a partir de critérios estabelecidos via legislação, levou-nos a escolher a Análise do Discurso de linha francesa (ADF) como teoria de base. Para complementá-la, buscamos contribuições de uma outra análise do discurso – a Análise Crítica do Discurso (ACD) – uma vez que ela se volta, de forma privilegiada, para uma questão que julgamos crucial no presente trabalho: a questão da ideologia. Tal “movimento”, que pode parecer estranho à primeira vista, foi pautado justamente no entendimento de que um dado caminho não exclui outros na busca de respostas, mesmo que provisórias, para as questões levantadas numa pesquisa.

O diálogo aqui proposto entre a ADF e a ACD decorreu ainda de nossa vivência como aluna do Programa de Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras/UFMG, a partir das disciplinas cursadas e de inúmeras observações dos professores sobre o quanto um *corpus* “fala”. Em outras palavras: ao fazer leituras de variadas correntes teóricas e constatar que muitas delas poderiam propiciar análises interessantes do *corpus*, um outro exercício foi realizado: deixar que nosso objeto de análise nos “falasse” das possibilidades e riquezas das teorias. Portanto, quando nos propusemos a escolher que teoria(s) seria(m) mais adequada(s) para este estudo, o próprio *corpus* apontou para uma “conversa” entre a aplicação de uma “semântica global”, tal como postula Maingueneau (2008a), no âmbito da ADF, e a concepção de ideologia de Thompson (2009), no domínio da ACD, com seus respectivos desdobramentos. No que tange à ideologia, buscamos ainda as contribuições de Brandão (2004), autora filiada à ADF, uma vez que julgamos que sua posição não se mostra incompatível com a de Thompson (2009), conforme dissemos na Introdução. Antes, porém, de discorrer sobre os pressupostos teóricos que orientam a presente pesquisa, falemos do *corpus* e de sua constituição.

3.1 Cuidados na constituição do *corpus*

A constituição do *corpus* fundamentou-se nos três cuidados que Bauer & Aarts (2007), inspirados em Barthes, apontam para a seleção de material de análise de uma pesquisa qualitativa: a relevância, a homogeneidade e a sincronicidade.

3.1.1 A relevância do assunto e as especificidades na composição dos Kits de Literatura Afro-Brasileira

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, desde 2004, em cumprimento à Lei nº 10.639/03, à Resolução do CNE/CP 01/2004³⁴, ao Parecer CNE/CP 003/2004³⁵ e, recentemente, à Lei nº 11.645/08³⁶, elaborou Kits de Literatura para as bibliotecas de todas as escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Já foram lançados Kits nos anos de 2004, 2006, 2007 e 2009.

O I Kit de Literatura Afro-Brasileiro foi lançado em 2004, com um total de 56 obras ligadas à história, à cultura e à valorização da população afro-brasileira. A escolha das obras para formação do Kit foi feita pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, com o auxílio do Projeto Vida e da Editora Sobá. As obras, em geral, estão voltadas para questões étnicas do negro, explicitadas, principalmente no título, com exceção do livro *Estação Carandiru*, de Dráuzio Varela.

O II Kit foi lançado em 2006 e apresenta um acréscimo de 5 obras em relação ao I Kit. Contudo, cabe ressaltar que a temática “negra” não está presente em todo o conjunto. É possível constatar diferenças significativas entre os Kits I e II, a partir de títulos como:

³⁴ Resolução do Conselho Nacional de Educação, publicada no *Diário Oficial da União* (22/6/2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

³⁵ Parecer publicado no *Diário Oficial da União* (19/5/2004), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

³⁶ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A referida lei, publicada no *Diário da Oficial da União* (11/3/2008), institui a obrigatoriedade, no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Os pais de Samira se separam, de Christian Lamblin; *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista* e *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*”, ambos de Guacira Lopes Louro; e *Frida Kahlo*, de Carmen Leñero, todos eles incluídos no II Kit.

O III Kit de Literatura, composto por 156 obras selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), pela Gerência Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPF) e pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, contou também com certa diversidade temática, como podemos constatar em títulos como: *Etnomatemática*, de Ubiratan D’Ambrósio; *História do Masculino e do Feminino*, de Rose Marie Muraro; e *Memórias de uma gueixa*, de Arthur Golden.

Já o IV Kit de Literatura Afro-Brasileira contou com um novo processo de seleção das obras, conforme a publicação da Portaria SMED nº 085/2009, de 09/06/2009, no *Diário Oficial do Município* (DOM), que define os critérios para indicação dos livros, prazo para encaminhamento das editoras ao Núcleo de Relações Étnico-Raciais e Gênero, número máximo de exemplares por editora e demais especificidades. O Kit em questão foi composto por 96 livros, quatro DVDs e um CD. Segundo o Ofício 550/2009, de 01/09/2009, expedido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, foram adquiridos 188 exemplares de cada título selecionado para que, em todas as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e na Biblioteca do Professor, as obras estivessem à disposição dos docentes para estudo, a fim de que eles pudessem solicitá-las, posteriormente, à Direção das instituições para uso em sala de aula. Da mesma forma, manteve-se a determinação de que toda escola da Rede Municipal de Ensino e a Biblioteca do Professor devem ter em seu acervo um exemplar de cada título dos Kits anteriores.

Podemos constatar que os Kits elaborados pela Prefeitura de Belo Horizonte possuem obras que abordam questões étnicas do negro na literatura infantil e infanto-juvenil, na sociologia, na cinematografia, na historiografia, na formação de professores, na música, dentre outras áreas. Um aspecto interessante relacionado à composição do *corpus* chamou-nos a atenção quando visitávamos o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, em outubro de 2009. Na oportunidade, foi possível conversar com um integrante do Núcleo sobre modificações de caráter superficial que se podem observar

entre o IV Kit e os anteriores. No I Kit, dos 56 exemplares, 30 são livros de literatura infanto-juvenil e os demais voltam-se para pesquisas acadêmicas destinadas a subsidiar a formação dos professores. No II Kit, as obras destinadas aos professores condizem mais com o padrão acadêmico, isto é, não há *layout* colorido nas páginas, nem indicações de atividades para os professores, embora o livro seja direcionado a eles.

No III Kit podemos constatar uma maior exploração da atuação do negro, em domínios como o cinema, a música, a poesia, a dança, a arte, entre outros, assim como da atuação dos índios, em obras como *O povo pataxó e suas histórias*, de Anghichay Pataxó *et al.*, e *Contos indígenas Brasileiros*, de Daniel Munduruku. Já no IV Kit, ocorrem mudanças significativas em algumas obras escolhidas para o professor: os livros estão coloridos, apresentam sugestões de atividades, possuem ilustrações e o formato da encadernação aproxima-se do de uma revista (com dois grampos no centro). Tal diagramação confere a algumas publicações um caráter de informalidade, que destoa, principalmente, do II Kit. De acordo com o integrante do Núcleo, a mudança na adoção dos livros ocorreu devido à constatação de que os livros com grande rigidez acadêmica ficavam abandonados na Biblioteca, ação contrária aos objetivos dos Kits.

De acordo com a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Prefeitura de Belo Horizonte, com a criação dos quatro primeiros Kits de Literatura Afro-Brasileira, atende ao Art 3º, § 1º, que estabelece que: “Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo”. No entanto, as principais ações para o Sistema de Ensino Municipal, em decorrência do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009, p. 26), item d), atribuem à Prefeitura de Belo Horizonte, para o próximo Kit (V), a responsabilidade de “*produzir* e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnico-raciais” (grifo nosso).

Assim, o que a Prefeitura de Belo Horizonte fez com a criação dos até então quatro Kits foi a **seleção** de um volume maior de materiais didáticos e paradidáticos disponíveis no mercado para comercialização, apresentando-os como Kits de Literatura Afro-Brasileira, e não, efetivamente, a produção de materiais didáticos e paradidáticos, tal como foi estipulado no Plano Nacional mencionado acima. Portanto, a partir do V Kit, essa seleção de títulos já existentes não mais poderá acontecer, visto que há orientação direta do MEC para a **produção** de materiais³⁷.

Consideramos possível o entendimento de que, com a criação dos Kits de Literatura Afro-Brasileira, a Prefeitura de Belo Horizonte confere um caráter de política de governo a uma política pública, uma vez que não há participação dos professores no processo de indicação e posterior seleção das obras, embora os Kits atendam a legislações e instrumentos normativos. Um aspecto diferente no processo de elaboração dos Kits é que as três primeiras versões foram constituídas internamente à Prefeitura de Belo Horizonte. Já a partir do IV Kit, visando atender ao princípio de publicidade, criou-se a Portaria SMED nº 085/2009, que normatiza a abertura do processo de seleção dos livros, estabelecendo que as editoras poderiam indicar, no máximo, dez livros. Não podemos nos abster de mencionar que, em 2008, o Núcleo de Educação Matemática (EdMat) da Secretaria Municipal de Belo Horizonte (SMED-PBH), composto por professores da Rede Municipal, elaborou, direcionado para o Ensino Fundamental, uma publicação intitulada *Cadernos de Educação Matemática: Matemática e Cultural Africana e Afro-Brasileira*, volume 5. Tal produção foi o resultado da oficina “Matemática e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, que contou com a participação de aproximadamente 430 professores. Ora, a elaboração do IV Kit de Literatura Afro-Brasileira, em 2009, não poderia prever em seu edital que produções pedagógicas do próprio órgão fossem submetidas à análise? Por que não contemplar uma publicação que resultou de um processo formativo de servidores, a partir de uma oficina organizada e coordenada pela própria SMED-PBH?

Consideramos que, ao apresentar o histórico da composição das até então quatro edições dos Kits de Literatura Afro-Brasileira e sua articulação intrínseca com a legislação

³⁷ Quando terminávamos a presente dissertação, tivemos acesso à Portaria SMED nº 154/2011, publicada no DOU de 29 de junho de 2011, que, a despeito da orientação do MEC para a produção de materiais didáticos e paradidáticos, determina que a indicação e a aquisição de títulos para o Kit/2012 devem ser feitas através das editoras, como acontecia nos Kits anteriores.

específica, evidenciamos o atendimento ao primeiro cuidado apontados por Bauer & Aarts (2007): a relevância. Julgamos também que nossa investigação, na medida em que contempla a centralidade temática dos Kits – o ensino da história e da cultura afro-brasileira na Educação Básica – mostra-se relevante tanto para os Estudos Linguísticos, quanto para os da Educação.

3.1.2 A homogeneidade encontrada nos Kits de Literatura Afro-Brasileira

Como nosso objetivo é analisar obras destinadas aos professores, optamos por obras do II e do IV Kit de Literatura Afro-Brasileira. Ao selecionarmos duas obras – uma do II Kit e a outra do IV Kit – temos também o intuito de verificar, no cotejo entre elas, se as mudanças observadas no formato refletem (ou não) alterações no plano do conteúdo. Do II Kit (lançado pela SMED, em 2006), escolhemos a obra: *Bonecas negras, cadê? O negro no currículo escolar: sugestões práticas*, publicada pela Mazza edições, em 2004. Já do IV Kit (lançado pela SMED, em 2009), optamos pela obra *Africanidade e afrobrasilidade: implementando a lei 10.639/03* (livro do professor) de autoria de Jorge Arruda Bezerra, em sua 2ª. edição (2009)³⁸.

É pertinente ressaltarmos que a escolha das duas obras para a análise da imagem do negro e para a verificação do cumprimento (ou não) da legislação vigente deveu-se ao nosso entendimento de que ambas representam exemplares de discursos destinados aos professores, uma vez que apresentam conteúdo para fornecer orientações e propostas de atividades pedagógicas que possam ser desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, acreditamos ter atendido ao segundo cuidado apontado por Bauer & Aarts (2007), ao selecionar, a partir de um conjunto tipologicamente heterogêneo de 461 títulos, dois que representam um material homogêneo para proceder a uma análise linguístico-discursiva. Outro ponto a que estamos atentos e que julgamos conveniente reforçar, neste momento, é a opção por não abordar a informação iconográfica presente nos livros que constituem o *corpus*. Conforme já foi explicitado na nota 6 (vide Introdução), nosso foco é o discurso/texto verbal.

³⁸ Embora na primeira obra não conste a especificação “livro do professor”, como acontece na segunda, uma leitura prévia – mesmo que superficial – não deixa dúvidas quanto ao seu teor de orientação para o professor, o que fica, de certa forma, evidenciado no título: “sugestões práticas”.

De forma sucinta, identificamos que a homogeneidade no *corpus* está presente em três aspectos: a) o tema: ensino da história e da cultura afro-brasileira na Educação Básica; b) a escolha do material textual a ser analisado, com a exclusão de elementos iconográficos (desenhos, fotos etc); c) o interlocutor previsto para as obras em análise – o professor.

3.1.3 A sincronicidade do *corpus*

Como foi dito na seção anterior, buscamos, ao propor um *corpus* composto de dois exemplares de manuais destinados aos professores do ensino fundamental, num universo heterogêneo de quatro Kits de Literatura Afro-Brasileira, além de estabelecer uma homogeneidade no material de análise, verificar se o recorte temporal de três anos entre eles, permite constatar mudanças no conteúdo em relação aos aspectos históricos sobre o negro, sua história e sua cultura. Em outras palavras: os Kits possuem um ciclo natural de lançamento – 2004, 2006, 2007 e 2009. Ao “retirar” dois exemplares tipologicamente homogêneos para uma análise linguístico-discursiva, pretendemos observar se há diferenças entre eles quanto à presença e à importância do negro na história brasileira. Por exemplo, o manual do IV Kit é mais incisivo (ou não) do que o exemplar do II Kit no que diz respeito ao papel do negro e ao seu espaço de atuação na sociedade? Poderemos evidenciar mudanças nas abordagens sobre o negro, sua história e sua cultura e, conseqüentemente, a constatação de novos papéis sociais de um manual para o outro?

Assim, ainda que três anos separem um Kit do outro (o II Kit é de 2006 e o IV, de 2009) e cinco anos, uma edição da outra (o livro *Bonecas negras, cadê? O negro no currículo escolar: sugestões práticas* foi lançado em 2004, e a obra *Africanidade e Afrobrasilidade: implementando a Lei 10.639/03* teve sua 2ª edição publicada em 2009), julgamos que não perdemos a sincronicidade do *corpus* – já que não se trata de um lapso temporal tão grande – e ainda assim poderemos observar se há diferenças – mesmo que embrionárias – nas duas publicações quanto a aspectos como: (1) as obras apresentam o negro envolvido num movimento amplo de lutas e movimentos sociais, bem como na produção de debates e de documentos nos âmbitos nacional e internacional?; (2) há o reconhecimento do negro em novas fontes de pesquisas, nas

quais sua representação problematiza e evidencia papéis sociais e espaços de atuação?; (3) ao negro é dada a palavra, ao longo das obras? (4) há, nelas, um processo de revisão da visibilidade do negro, de forma que ele deixe de ser tomado como um elemento braçal para ser reconhecido como formador da população brasileira?

3.2 Procedimentos

A partir da exposição sobre os percursos de constituição do *corpus*, é possível caracterizar a presente pesquisa como sendo de natureza qualitativa. De acordo com Bogdan & Biklen (2006), o investigador qualitativo: a) preocupa-se com o contexto; b) utiliza as palavras para apresentar os dados recolhidos e não números (condição que nos facilita explorar a riqueza de detalhes do *corpus*, e não a frequência de imagens relacionadas ao negro); c) focaliza o processo e não simplesmente o produto ou o resultado; d) toma o significado como imprescindível (o que, no nosso caso, implicou investigar/interpretar como determinada concepção de mundo é expressa, linguística e discursivamente, pelos autores de manuais para o professor e legitimada pela Prefeitura de Belo Horizonte).

De maneira sucinta, podemos dizer que a pesquisa desdobrou-se em três etapas. Na primeira, realizamos a leitura das duas obras que constituem o *corpus*, buscando identificar, por meio dos diferentes planos da “semântica global” (intertextualidade, vocabulário, temas, estatuto do enunciador e do destinatário, dêixis enunciativa, modo de enunciação e modo de coesão), as formações discursivas (FDs) que atravessam o discurso e a forma como elas se inter-relacionam, de modo a apreender um ou mais espaço(s) discursivo(s).

Na segunda etapa, a partir das FDs elencadas e das relações estabelecidas entre elas (1ª etapa), examinamos os principais aspectos ideológicos defendidos e combatidos no discurso dos dois livros. Em outras palavras: buscamos chegar à(s) formação(s) ideológica(s) (FIs) que é(são) materializada(s) discursivamente, para, a partir dela(s), delinear as representações e papéis sociais atribuídos ao negro nos livros em questão.

Na terceira etapa, verificamos se o tratamento dado ao ensino da história e da cultura negra, nos dois livros selecionados, atingiu (ou não) os objetivos estabelecidos pela Lei nº 10.639/03. Lembramos que os Kits escolhidos possuem uma diferença de três anos e as edições dos manuais em análise, cinco anos, o que pode evidenciar alterações nas abordagens – mesmo que embrionárias – em relação ao povo negro e à sua contribuição no cenário brasileiro.

3.3 Definindo alguns termos no quadro da ADF

O presente estudo trabalha com a perspectiva de que nosso material de análise é a linguagem (verbal), a linguagem tomada como discurso, ou seja, como o resultado da articulação de fenômenos linguísticos e processos ideológicos. A partir dos cuidados que tomamos na constituição do *corpus* e, conseqüentemente, na apresentação de seu delineamento histórico e de sua importância no cenário educacional, já é possível perceber a interferência/determinação de elementos extralinguísticos, ou seja, histórico-sociais e institucionais sobre as condições de produção do material de análise. Nas palavras de Brandão (2004, p. 11),

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; 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 de manifestação da ideologia. Ela é o “sistema-suporte das representações ideológicas [...] é ‘medium’ social em que se articulam e defrontam agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais” (BRAGA, 1980). Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria 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.

A passagem acima mostra que não podemos definir uma dada noção sem associá-la a outras. Assim, situar nosso trabalho no quadro da ADF e definir linguagem como discurso implica a aproximação de outros conceitos fundantes. A linguagem e o discurso, então, não são compreendidos distantes de uma noção de ideologia, de sujeitos que interagem, de condições de produção etc. Nesse quadro, a noção de discurso é empregada “uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 15).

A partir da opinião do autor, é possível vislumbrar a importância de um estudo como o que aqui se propõe, para desvendar o discurso racista presente no campo da Educação e seu “diálogo” com outros discursos do mesmo ou de outros campos, o que implica considerar o discurso (ou o intradiscurso) a partir do interdiscurso, entendido como o espaço de troca entre vários discursos ou entre várias formações discursivas (FDs).

Maingueneau (2008a, p. 21) trabalha com a noção de interdiscurso, definindo-a, num primeiro momento, como “o espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos são apenas componentes”, ou seja, os discursos não se encontrariam dispersos e destituídos de reciprocidade; pelo contrário, eles se integram, se articulam e se encontram em relação uns com os outros, de maneira regulada. No segundo momento, o autor operacionaliza a noção de interdiscurso a partir de três termos complementares: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo.

O primeiro termo – *universo discursivo* – é definido, como “um conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada”. O *universo discursivo*, embora finito, seria de pouca utilidade para o analista do discurso, devido à sua extensão e à multiplicidade de elementos que o constituem. O segundo termo – *campo discursivo* –, por sua vez, é definido como “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo”. Desse modo, discursos que compõem uma mesma formação discursiva se comunicam, participam de uma “rede de trocas”. Contudo, tais discursos não são, necessariamente, exemplares de um mesmo posicionamento: podem estar imbricados numa relação de confronto, neutralidade aparente, justificativa, aliança, hierarquia, etc. Como exemplos, podemos citar o campo pedagógico, o campo religioso, o campo político etc. Finalmente, o *espaço discursivo* deve ser compreendido como um “subconjunto de formações discursivas” que, na opinião do analista, mantêm relações cruciais para a construção de sentido do discurso. Isso implica que o espaço discursivo não é dado a priori, resultando de uma escolha do pesquisador (MAINGUENEAU, 2008a, p. 35).

Em linhas gerais, podemos afirmar que, no interior do *universo discursivo*, recortamos o *campo discursivo educacional/pedagógico*, composto de discursos de diferentes gêneros

e em diferentes suportes (leis, instruções normativas, pareceres, livros didáticos³⁹, livros paradidáticos⁴⁰, materiais diversos utilizados com fins educacionais: jogos, CDs, jornais, computador, rádio, televisão, internet, músicas, cursos de formação, qualificação e capacitação, diários escolares, livros para professores etc), do qual tomamos dois manuais do professor como objeto de análise. No âmbito do discurso desses manuais, buscamos verificar a possibilidade de construir um ou mais *espaços discursivos* que articulam (conciliam, opõem, polemizam) duas ou mais FDs tomadas como fundamentais para desvelar a imagem do negro e o discurso que sobre ele se constrói.

Por exemplo, podemos antecipar aqui a constituição de um espaço discursivo em que se opõem uma FD racista e uma FD antirracista, que combate a primeira. Nesse caso, temos, no intradiscurso, a representação de uma relação entre FDs que se instaura no nível interdiscursivo, o que nos leva a concordar com Pêcheux (2009, p. 154), para quem “o intradiscurso, enquanto “fio do discurso do sujeito”, é, a rigor, um efeito do interdiscurso”. Da mesma forma, podemos antecipar um outro espaço discursivo, compreendendo uma FD jurídica que regula, perpassa e norteia a FD pedagógica.

Não podemos deixar de pontuar o vasto conjunto de produções culturais, religiosas, estéticas, artísticas e musicais dos negros no Brasil como uma forma de resistência político-cultural e que representam manifestações da FD antirracista presentes no interdiscurso, mas que podem estar implícitas – ou mesmo silenciadas – no intradiscurso (isto é, no “fio do discurso” das obras em foco). A partir da análise preliminar de um texto de Matos (2004), intitulado “Brasil 500 anos”, que é parte do *corpus* desta pesquisa, foi-nos possível constatar as seguintes ideias defendidas explicitamente: a) a importância dos negros para a formação do povo brasileiro; b) a necessidade de reformular e atualizar os livros didáticos no que se refere às ideias racistas e aos discursos racistas; c) a proposição das escolas como um espaço que deve

³⁹ Segundo o *Dicionário Escolar de Língua Portuguesa* (1980, p. 368), o verbete “didático” é apresentado como “relativo ao ensino; próprio para instruir; que torna o ensino eficiente; relativo a uma disciplina escola”. De acordo com D’Onofrio (2000, p. 71) “um livro didático tem que expor de forma mais clara possível o conteúdo programático de uma matéria curricular de certa série e grau da escola pública e privada”.

⁴⁰ Segundo D’Onofrio (2000, p. 71-72) materiais paradidáticos são “os trabalhos não destinados à determinada série do grau de ensino, mas que visam a uma divulgação cultural mais genérica. Nesta classificação, estariam incluídos os dicionários, as enciclopédias, os livros de história das ciências, das artes e da filosofia, os manuais ou tratados de fundação teórica”.

trazer, para as crianças/os alunos, informações atualizadas e críticas sobre a situação do negro. Isso parece indicar a defesa de uma nova versão historiográfica da presença do negro no Brasil e a proposta de que a história “oficial” sobre o período de escravidão e das condições de vida contemporânea dos negros seja divulgada. No entanto, constatamos também um conjunto de ideias silenciadas, que versam sobre o patrimônio cultural do negro, como a culinária, danças e estilos musicais (capoeira, movimento hip hop, funk, reggae etc.), estética corporal (penteados, pinturas dos corpos, vestimentas, acessórios), tradições religiosas de matriz africana (candomblé, umbanda, congado etc.). Dessa forma, o diálogo intradiscursivo evidencia lacunas relativas a aspectos sobre a história e a cultura do negro numa FD que se propõe antirracista e que, portanto, deveria incluir também essas manifestações, o que contribui para enfraquecer – e mesmo reverter, como veremos, no Capítulo 4 – essa FD.

Dois conceitos importantes para o presente trabalho – que já foram inclusive utilizados, mas, a nosso ver, não devidamente conceituados – são os de *discurso* e de *formação discursiva*. O discurso, segundo Maingueneau (2008a, p. 19) é “um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação”. O autor elenca as características essenciais do discurso: a) trata-se de uma unidade completa – embora possa limitar-se a uma única frase – constituída, em geral, de unidades transfrásicas submetidas a “regras de organização vigentes em um grupo social”; b) é orientado: “o discurso se constrói, com efeito, em função de uma finalidade, devendo, supostamente, dirigir-se para algum lugar”; c) constitui uma forma de ação; d) é interativo; e) é contextualizado; f) é assumido por um sujeito; g) é regido por normas e, h) é tomado “no bojo de um interdiscurso” (MAINGUENEAU, 2008b, 52-56). Quanto a esse último aspecto, afirma o autor:

O discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho. Para interpretar qualquer enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros – outros enunciados que são comentados, parodiados, citados, etc. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 55).

O segundo conceito importante é o de *formação discursiva*, uma vez que ela representa um regulador de práticas discursivas em que as unidades de análise (discursos materializados ou textos) se encontram inseridos. De acordo com Maingueneau (1997), o termo *formação discursiva* indica todo um sistema de regras que funda a unidade de

um conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscrito. Já Pêcheux & Fuchs (1990, p. 163-179), partindo da definição de formação social como uma conjuntura em que várias formações ideológicas (FIs) se confrontam, consideram uma FI como “um conjunto de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos a *posições de classe* em conflito umas com as outras” (grifo dos autores). As FIs, por sua vez, são compostas de uma ou mais FDs interligadas que “determinam o que pode e o que deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura... (Ibidem, p. 166)”.

De maneira a contribuir para um melhor entendimento dos termos conceituados acima, buscamos, também em Fiorin (2007)⁴¹, as definições de *discurso* e *formação discursiva*. Segundo o autor, o discurso deve ser compreendido como componente da linguagem:

A linguagem tem influência também sobre os comportamentos do homem. O discurso transmitido contém em si, como parte da visão de mundo que veicula, um sistema de valores, isto é, estereótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positiva ou negativamente. Ele veicula tabus comportamentais. A sociedade transmite aos indivíduos – com a linguagem e graças a ela – certos estereótipos, que determinam certos comportamentos. Esses estereótipos entranham-se de tal modo na consciência que acabam por ser considerados naturais. Figuras como “negro”, “comunista”, “puta” tem um conteúdo cheio de preconceitos, aversões e hostilidades, ao passo que outras como “branco”, “esposa” estão impregnadas de sentimentos positivos. Não devemos esquecer que os estereótipos só estão na linguagem porque representam a condensação de uma prática social. (FIORIN, 2007, p. 55)

Uma formação discursiva (FD), de acordo com o autor (Ibidem, p. 32) “é um conjunto de temas e figuras que materializa uma dada visão de mundo”. As FDs, por sua vez, inserem-se em formações ideológicas (FIs). Uma FI “deve ser entendida como uma visão de mundo de uma determinada classe social”. Dessa forma, o discurso remete a uma ou mais FDs que veiculam, através da linguagem, a visão de mundo (FI) de uma dada classe ou grupo social. O autor lembra, no entanto, que, embora haja tantas FIs quantas forem as classes que compõem uma formação social, a FI dominante é a da classe socioeconomicamente dominante. Ora, se falamos de um discurso racista em livros didáticos de Língua Portuguesa (vide SILVA, 2005), referimo-nos a

⁴¹ Embora não pertença ao quadro da ADF, Fiorin (2007) “semiotiza”, de forma didática, algumas noções caras a essa teoria, o que, a nosso ver, enriquece e complementa as possibilidades de análise propostas pela ADF.

representações ideológicas de uma classe dominante branca que visa a naturalizar-se como representante legítima da espécie humana.

As noções apresentadas até aqui – linguagem, discurso, interdiscurso, intradiscurso, formação ideológica e formação discursiva – contribuem para situar nossa filiação teórica e atestar sua aplicabilidade no *corpus* desta pesquisa. Tal exercício também contribui para que sintetizemos, tal como está ilustrado na Figura 1, nosso entendimento quanto ao caminho até agora percorrido.

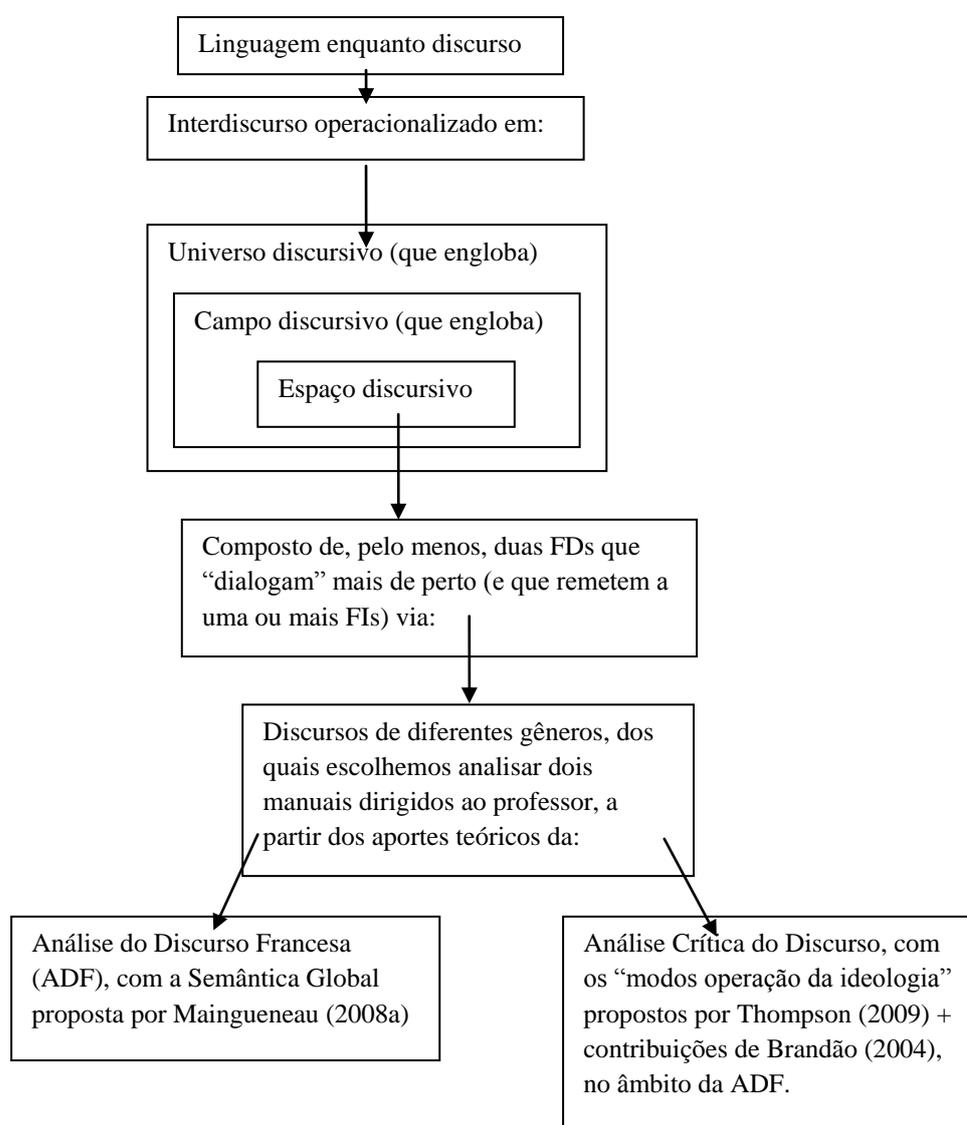


Figura 1: Esquema da concepção teórica da pesquisa em desenvolvimento.

A síntese proposta do percurso teórico que percorreremos nas próximas páginas, , não dá conta de evidentemente representar a dinâmica do imbricado movimento de diálogo e

interdependência entre as noções trabalhadas. No entanto, o exercício de traçar um caminho se fez necessário para organizar nosso pensamento, partindo do mais amplo – a linguagem-discurso – para chegar ao mais específico – as “lentes” através das quais pretendemos examinar o *corpus*. Passamos, então, à primeira lente utilizada para a análise dos manuais do professor escolhidos: a semântica global.

3.4 Semântica global

Assumindo, com Maingueneau (1997), a precedência do interdiscurso sobre o discurso, buscamos apreender as FDs que atravessam os discursos do *corpus*, de modo a construir um (ou mais) espaço(s) discursivo(s), como foi dito anteriormente. Para tanto, apoiamos na semântica global (MAINGUENEAU, 2008a, p. 76). A fim de não privilegiar um plano do discurso em detrimento de outro, o autor propõe um tratamento teórico-metodológico que visa apreender “a significância discursiva em seu conjunto”. Tal proposta toma por unidade de análise discursos que representam uma dada formação discursiva, justamente por possibilitar “a exploração sistemática das possibilidades de um núcleo semântico” (Ibidem, p. 62). Os planos do discurso, que devem ser explorados na perspectiva de uma semântica global, são descritos a seguir.

3.4.1 A Intertextualidade

Maingueneau (2008a, p.77) propõe inicialmente a distinção entre duas noções: 1) a de *intertexto* de um discurso, tomado como “o conjunto de fragmentos que ele cita efetivamente”; 2) a de *intertextualidade*, definida como os “tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas”.

Segundo ele, todo campo discursivo define uma certa maneira de citar os discursos anteriores do mesmo campo. Além disso, há o passado específico que cada discurso particular constrói, o que o leva a se atribuir certas filiações e a recusar outras. Esse duplo trabalho da memória discursiva no interior de um mesmo campo discursivo denomina-se *intertextualidade interna*. Há ainda a relação que se estabelece com outros campos, conforme eles sejam citáveis ou não; trata-se da *intertextualidade externa*. Há,

pois, um sistema de restrições que atua no âmbito da intertextualidade, seja ela interna ou externa.

3.4.2 O vocabulário

Nessa dimensão, o autor defende a não-pertinência de se falar do vocabulário próprio a um dado discurso, uma vez que as mesmas unidades lexicais podem ser exploradas de forma até mesmo contraditória por diferentes discursos. A palavra, portanto, não é uma unidade de análise pertinente. Porém, análises lexicográficas elaboradas sobre o discurso podem indicar *palavras-chave*, isto é, lexemas que ganham um estatuto privilegiado, justificável a partir do sistema de restrições desse discurso que constituem pontos de cristalização semântica. Para Maingueneau (2008a, p. 81), as unidades lexicais, para além de suas “virtualidades de sentido”, são empregadas para marcar a posição do enunciador, funcionando, dessa forma, como “signos de pertencimento”.

Podemos então exemplificar esse aspecto, retomando os trabalhos apresentados no Capítulo 2, que apontam resultados para imagens do negro ligadas a estereótipos de inferioridade tanto cultural, quanto intelectual. É possível constatar que, em tais pesquisas, a referência ao negro se dá por meio de lexemas como *desemprego*, *violência*, *marginalização*, *religiosidade primitiva*, *vergonha* e *subordinação*, que lhe conferem a posição de inferioridade. Em contrapartida, a referência ao branco liga-se a palavras e expressões como *proprietário de terras*, *dotado de competências (intelectual, científica e moral)* e *protegido por divindades*, portanto, atribuindo-lhe uma posição de superioridade. Dessa forma, o discurso racista, ao naturalizar e cristalizar a superioridade branca em contraposição à inferioridade negra, assume uma posição discursiva legítima e dominadora.

3.4.3 Os temas

Partindo da ideia de que mais importante do que o tema é o seu tratamento semântico, Maingueneau (2008a) postula que é o sistema de restrições de um dado discurso que regula os temas por ele integrados. Esses temas podem ser impostos ou específicos. Os primeiros se dividem em temas compatíveis e incompatíveis, segundo convirjam (ou

não) semanticamente com o sistema de restrições. Os temas impostos pelo campo discursivo podem estar presentes de maneiras muito variadas, o que complexifica a situação. Já os temas específicos são próprios a um dado discurso, mantendo, pois, uma relação semântica privilegiada com o sistema de restrições.

Assim, podemos enumerar uma série de temas compatíveis para o discurso antirracista, dentro do campo discursivo educacional/pedagógico. Sendo o sistema de restrições de um discurso antirracista ligado a uma posição “combativa”, esperamos encontrar uma confirmação das orientações presentes em legislações e documentos normativos vigentes, através de temas como: o trabalho qualificado do negro (em oposição ao tema do subemprego e da exploração da população negra); a presença do negro em diferentes níveis de escolarização (em oposição ao tema de baixa escolaridade do negro); a apresentação dos valores artísticos e culturais do negro (culinária, música etc), bem como temas sobre a história dos movimentos de resistência dos negros, entre outros.

3.4.4 O estatuto do enunciador e do destinatário

Nesse plano discursivo, o autor postula que “cada discurso define o *estatuto* que o enunciador deve conferir-se e o que deve conferir ao seu destinatário para legitimar seu dizer” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 87; grifo do autor). Há aqui várias dimensões em jogo: a institucional (pertencimento a uma comunidade); a intertextual (relacionada às diversas fontes de saber) etc.

Uma vez que a presença da subjetividade enunciativa depende da competência discursiva, precisamos também saber reconhecer as competências do enunciador e as do destinatário. Maingueneau (2008b, p. 42) postula que, para que uma atividade verbal seja produzida e interpretada, fazem-se necessários três tipos de competências: a) a competência linguística (o domínio da língua); b) a competência enciclopédica (o conhecimento do mundo); c) a competência comunicativa, ou seja, a “aptidão para se inscrever no mundo por intermédio da língua”. Dessa forma, espera-se que o enunciador, inscrito numa FD antirracista, por exemplo, não apenas mobilize as competências acima, mas também demonstre sua capacidade de articulá-las.

3.4.5 A dêixis enunciativa

Lembrando que cada ato de enunciação instaura uma “dêixis” espaço-temporal, Maingueneau (2008a, p. 89) afirma que, no caso do discurso, essa “dupla modalidade espacial e temporal, define de fato, uma instância de enunciação legítima”, delimitando ao mesmo tempo, a “cena” e a “cronologia” que esse discurso constrói para autorizar sua enunciação, as quais se conformam, em última análise, às restrições da formação discursiva em questão.

3.4.6 O modo de enunciação

Segundo o autor, um discurso não está relacionado apenas à dêixis e ao estatuto dos parceiros (enunciador e destinatário), mas também a uma “maneira de dizer” específica, a que se denomina *modo de enunciação*. O discurso, mesmo o escrito, tem uma “voz” própria, voz fictícia que funciona como garantia de um “caráter” e de uma “corporalidade”⁴². Maingueneau (2008a, p. 93) evoca uma “imbricação radical do discurso e de seu modo de enunciação”, introduzindo, para tanto, a noção de *incorporação*, definida a partir de três dimensões complementares: 1) o discurso dá corpo ao enunciador; 2) esse fenômeno funda “a incorporação” pelos sujeitos de esquemas que definem uma forma concreta de habitar o mundo, de entrar em contato com o outro; 3) essa dupla “incorporação” assegura a “incorporação imaginária” dos destinatários no corpo dos adeptos do discurso. Nessa perspectiva, o destinatário não consome ideias apenas; ele “accede a uma ‘maneira de ser’ através de uma ‘maneira de dizer’”, estabelecendo-se um elo entre o corpo e a eficácia do discurso.

3.4.7 O modo de coesão

Maingueneau (2008a, p. 94) fala aqui do “*modo de coesão*, próprio de cada formação discursiva” (grifo do autor), relacionando essa questão à interdiscursividade. Trata-se, em linhas gerais, do modo como um discurso se constitui internamente com seus parágrafos, seu modo de argumentar, seu encadeamento de ideias, a utilização ou não de

⁴² As questões aqui abordadas remetem, em linhas gerais, à noção de *éthos*, explorada em outros trabalhos do autor (vide, por exemplo, MAINGUENEAU, 1997, 2008b).

exemplos e de elementos gráficos que ilustram aspectos teóricos etc. As restrições da semântica global não são, pois, somente voltadas para a análise de ideias, mas também “especificam o funcionamento discursivo que, em graus diversos, investiu o vivido dos sujeitos”.

A primeira “lente” para análise linguístico-discursiva do *corpus* é, pois, a semântica global, noção proposta por Maingueneau no quadro da Escola Francesa de Análise do Discurso (ADF). A segunda “lente” busca compreender como uma produção discursiva veicula uma dada ideologia. Desse modo, propomos um diálogo com a Análise Crítica do Discurso (ACD), cujos estudos estão interessados, especificamente, “no *abuso* de poder, isto é, nas formas de dominação que resultam em desigualdade e injustiça sociais.” (VAN DIJK, 2008b, p. 10). Para tal diálogo, buscamos a contribuição de Thompson (2009, p. 91), autor vinculado à ACD que defende a concepção crítica de ideologia, que “é por natureza, hegemônica, no sentido de que ela, necessariamente, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, com isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes.”.

Não podemos perder de vista, no entanto, que, se para Thompson (2009), como veremos, a ideologia está sempre a serviço da reprodução das formas de poder, essa não é a única interpretação possível para tal termo. Isso nos leva a recorrer a Brandão (2004), ainda no quadro da ADF, como veremos a seguir.

3.5 Um segundo espaço de diálogo: ADF e ACD

Como a ideologia é também um conceito fundamental para a ADF, começaremos por explorar tal noção no quadro dessa disciplina, para, então, avançarmos em direção à ACD e às contribuições que ela pode nos dar para a elucidação de nosso objeto de estudo.

A noção de ideologia, da forma como a concebe a ADF, sobretudo nos seus primórdios, recebeu a influência de Althusser com os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) e os Aparelhos Repressores do Estado (ARE), aparelhos esses que – cada qual a seu modo – a classe dominante utiliza para manter e reproduzir condições materiais, ideológicas e

de cunho político, a fim de manter seu *status* de dominador. O funcionamento dos ARE – governo, polícia, prisões, etc – se dá preferencialmente com o uso da repressão e, portanto, menos ideologicamente. Já os AIE – a escola, a religião, a família, a cultura etc – “funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica. (Não existe aparelho puramente ideológico)”, de acordo com Althusser (1983, p. 70).

Para o autor, o Aparelho Ideológico de Estado mais importante, apesar da luta histórica pelo AIE político, é o AIE escolar, porque é na escola que se aprendem saberes práticos (ler, escrever, contar); regras de bons costumes, isto é, o comportamento que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar; a utilização adequada da fala em posições hierárquicas privilegiadas e sua supressão/silêncio em outras posições; é à escola que as famílias de todas as classes sociais entregam seus filhos desde pequenos; é, enfim, no AIE escolar que ocorrem a reprodução da qualificação da força de trabalho e reprodução da sujeição à ideologia ou prática dessa ideologia. Todo esse trabalho escolar, note-se bem, é realizado, essencialmente, pela palavra. Para Althusser:

É através da aprendizagem de alguns saberes práticos envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas a relação de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia dominante da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhe são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem acender a liberdade, a moralidade e a responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertárias” (ALTHUSSER, 1983, p. 80, grifos do autor).

É importante ressaltarmos que o autor reconhece que alguns professores tentam se voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas escolares, mas, no seu entender, são raros; a maioria não possui dúvidas e questionamento quanto a seu trabalho e suas finalidades.

Por sua vez, Brandão (2004), ainda no quadro da ADF, afirma que, em linhas gerais, podemos pensar em duas concepções mais recorrentes de ideologia. A primeira, mais restrita, liga-se à tradição marxista, em que o termo “ideologia” assume uma carga semântica negativa, sendo identificada à dissimulação, à inversão ou falseamento da realidade:

De um lado, temos uma concepção de ideologia geralmente ligada à tradição marxista, que apresenta o fenômeno da ideologia de maneira mais restrita e particular, entendendo-o como o mecanismo que leva ao escamoteamento da realidade social, apagando as contradições que lhe são inerentes. Consequentemente, preconiza a existência de *um* discurso ideológico que, utilizando-se de várias manobras, serve para legitimar o poder de uma classe ou um grupo social. (BRANDÃO, 2004, p. 30; grifo da autora).

Trata-se, a nosso ver, de uma concepção próxima à adotada por Thompson (2009), que trata dos modos de operação da ideologia (vide item 3.5.1). Mas, continua Brandão (2004), há uma segunda noção, mais ampla, de ideologia que a define como a visão de mundo de um determinado grupo ou comunidade social, num dado momento histórico, como vimos acima. Segundo ela, “nesse sentido, não há *um* discurso ideológico, mas *todos* o são” (Ibidem, p. 30; grifos da autora). Assim, cada grupo ou classe social teria a sua própria ideologia, a sua própria visão de mundo⁴³.

Para a autora, essas duas concepções de ideologia “não se excluem se partirmos do pressuposto de que a ideologia, enquanto concepção de mundo, apresenta-se como uma forma legítima, verdadeira de pensar esse mundo” (BRANDÃO, 2004, p. 31), embora essa legitimidade possa ser incompatível com a realidade. Assim, podemos pensar que tanto o discurso racista quanto o antirracista representam a visão de mundo de comunidades/grupos distintos, cada qual buscando propor (ou impor) a sua própria legitimidade.

⁴³ As considerações de Brandão (2004) aproximam-se, aliás, da proposta de Fiorin (2007), quando este toma uma formação ideológica (FI) como visão de mundo de uma determinada classe ou grupo, esclarecendo, no entanto, que, embora haja tantas FIs quantas forem às classes/grupos que compõem uma formação social, a FI dominante é a da classe socioeconomicamente dominante.

3.5.1 As formas simbólicas e os mecanismos de funcionamento da ideologia

Thompson (2009) examina o longo percurso do conceito de ideologia, apresentando diversos aspectos históricos e várias obras de autores como Marx e Engels, Lenin e Lukács, etc. de forma a estabelecer um diálogo entre eles, com o objetivo de chegar a um conceito de ideologia explicitado a partir de modos gerais e estratégias típicas. O estudo da ideologia proposto por ele visa compreender “como as formas simbólicas foram usadas, e continuam a ser, a serviço do poder, dentro das sociedades ocidentais modernas ou dos contextos sociais situados em diferentes pontos no tempo e no espaço” (THOMPSON, 2009, p. 116). A noção de “formas simbólicas” possui centralidade no conceito de ideologia. Dessa forma, consideramos pertinente apresentá-la.

Para Thompson (2009, p. 79), formas simbólicas são um conjunto amplo de ações, falas, objetos de arte, expressões, imagens e textos etc “que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos”. Enquanto construção humana (sócio-histórica-temporal-cultural) e aceita entre seus pares, uma forma simbólica possui cinco aspectos típicos: 1) é **intencional**: um sujeito produz determinado objeto ou ação com um determinado objetivo, pressupondo que possa ser interpretado; 2) é **convencional**: esse aspecto se manifesta tanto do lado do sujeito-produtor, que aplica regras, códigos ou convenções para propor seu “produto”, quanto do sujeito que também precisa conhecer e aplicar tais regras, códigos ou convenções para apreendê-lo; 3) é **estrutural**: tal aspecto se subdivide em: estrutura (elementos específicos e suas inter-relações) e sistema (elementos sistêmicos – como, por exemplo, a língua enquanto sistema de signos, de acordo com Saussure); 4) é **referencial**: essa dimensão abrange tanto aspectos linguísticos (uso de pronomes, por exemplo), quanto representativos de forma mais ampla, a fim de localizar determinado objeto num cenário social; 5) é **contextual**: “as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas” (THOMPSON, 2009, p. 192).

Uma vez apresentado o conceito de formas simbólicas, vejamos como as formas simbólicas mobilizam e manipulam o sentido⁴⁴ para estabelecer, sustentar e reproduzir relações de dominação. Segundo Thompson (2009), alguns dos mecanismos de funcionamento por meio dos quais a ideologia pode operar são: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Para cada um dos cinco modos é possível vincular uma ou mais estratégias típicas de construção simbólica, embora elas possam estar relacionadas e/ou trabalhando em conjunto.

O autor alerta que a proposta geral dos modos de operação da ideologia não pretende ser definitiva ou exaustiva, uma vez que, dependendo do contexto de uma dada forma simbólica, os modos e as estratégias de construção simbólica podem sofrer adaptações justamente em função das circunstâncias particulares e concretas. Em suas palavras:

O máximo que se pode dizer é que certas estratégias estão *tipicamente* associadas com certos modos, embora reconhecendo que, em circunstâncias particulares, toda estratégia dada pode servir a outros propósitos, e todo modo apresentado pode ser atualizado de outras maneiras. (THOMPSON, 2009, p. 82)

Ao desenvolver cada modo de operação da ideologia, o autor também apresenta a correlação deste com certas estratégias típicas de construção simbólica. O primeiro modo é a **legitimação**. Recorrendo a Weber (Capítulo 3 de *Economia e Sociedade*), Thompson postula três tipos de fundamentos que sustentam afirmações de legitimação: a) fundamentos racionais, cuja função é atribuir legalidade às regras dadas; b) fundamentos tradicionais, direcionados à sacralidade de tradições imemoriais; c) fundamentos carismáticos, em que uma pessoa, um indivíduo, exerce um papel social de autoridade. A partir de tais fundamentos, a ideologia presente nas formas simbólicas pode valer-se de três estratégias típicas de construção simbólica para ser considerada legítima: a **racionalização**, a **universalização** e a **narrativização**.

⁴⁴ O autor, ao longo da obra, não apresenta uma definição para o vocábulo *sentido*. Em diversas passagens, toma-o como sinônimo de *significado*. Como em “[...] textos escritos, ações ritualizadas ou obras de arte podem ter ou adquirir um significado *ou* sentido que não pode ser completamente explicado pela determinação daquilo que o sujeito-produtor tencionou ou quis dizer ao produzir as formas simbólicas. O significado *ou* o sentido das formas simbólicas pode ser muito mais complexo e ramificado do que o significado que poderia ser derivado daquilo que o sujeito-produtor originalmente tencionou. [...] O significado de uma forma simbólica, ou dos elementos constituintes de uma forma simbólica, é um fenômeno complexo que depende de, e é determinado por, uma variedade de fatores.” (THOMPSON, 2009, p. 185, grifos nossos).

A estratégia de **racionalização** é operacionalizada quando “o produtor da forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações ou instituições, e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio” (THOMPSON, 2009, p. 82-83). Já com a estratégia de **universalização**, a legitimidade pode ser alcançada quando acordos que beneficiam apenas alguns indivíduos são postos de forma a beneficiar a todos⁴⁵. Por fim, a estratégia de **narrativização** é utilizada quando identificamos/observamos histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável, ou seja, quando tanto o passado, quanto o presente são partes de um processo contínuo legitimado por gerações de pessoas. Nesse sentido, o autor sentencia que “discursos e documentários, histórias, novelas e filmes são estruturados como narrativas que retratam relações sociais e manifestam as consequências de ações de modo tal que podem estabelecer e sustentar relações de poder” (THOMPSON, 2009, p. 83).

O segundo modo de operação da ideologia é a **dissimulação**. A ideologia pode ser expressa, nas formas simbólicas, de maneira a encobrir, ocultar, negar, disfarçar, camuflar, desviar o foco, ou seja, a dissimular relações de dominação estabelecidas. Tal empreendimento ideológico pode valer-se de três estratégias diferentes: **deslocamento**, **eufemização** e **tropos** (sinédoque, metonímia e metáfora). De acordo com Thompson (2009, p. 83), a estratégia de **deslocamento** acontece quando “um termo costumeiramente usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa”. Já a estratégia de **eufemização** facilita a dissimulação das relações sociais quando “ações ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valorização positiva” (Ibidem, p. 84).

Temos um exemplo da estratégia de legitimação via eupemização, quando, em telenovelas que abordam o período da escravidão, aparece o papel da ama de leite. Por meio dele, mulheres negras ou pardas vivenciam sua realidade de escrava ao cuidar dos filhos dos senhores, dirigindo a eles comportamentos afetivos e até, por vezes,

⁴⁵ O vocábulo *todos* refere-se apenas àqueles que detêm as condições mínimas de acesso aos acordos propostos e não a todos os indivíduos, indistintamente. Um exemplo é: todos os brasileiros têm direito a se aposentarem. No entanto, só fazem jus, de fato, à aposentadoria aqueles indivíduos que atendem aos critérios estabelecidos (tempo de serviço, por exemplo). Ocorre, pois, aqui o modo de legitimação via estratégias de racionalização e universalização.

defensivos. Tal situação desencadeia uma leitura amenizada em relação aos escravos que vivem nas senzalas: os senhores possuiriam uma faceta misericordiosa ao concederem a essas mulheres tal papel social, propiciando-lhes, dessa forma, “melhores condições de sobrevivência⁴⁶”.

A última estratégia ou conjunto de estratégias da dissimulação consiste no uso figurativo da linguagem (ou **tropos**) nas formas de sinédoque, metonímia e metáfora. A sinédoque implica o uso da parte pelo todo ou do todo pela parte. Já a metonímia ocorre quando, para se referir a algo, utiliza-se uma característica ou atributo relacionado a ele. No caso da metonímia, o referente não precisa estar explícito, podendo ser avaliado, de maneira positiva ou negativa, por meio da associação com algo. “Essa é uma prática comum, por exemplo, na propaganda, onde o sentido é, muitas vezes, mobilizado de maneiras sutis e sub-reptícias, sem tornar explícitas as conexões entre os objetos referidos ou supostos pelo anúncio” (THOMPSON, 2009, p. 85). A metáfora consiste na aplicação de uma palavra ou expressão a um objeto ou ação, estando palavra e referente em campos semânticos distintos⁴⁷.

O terceiro modo de operação da ideologia é a **unificação** que, no nível simbólico, constrói uma unidade entre indivíduo e uma identidade coletiva, de maneira a desconsiderar a diversidade de ambos. Esse modo, portanto, cria e personifica um “nós” generalizante, ou seja, uma dada coletividade, com o uso de duas estratégias: a **padronização** ou **standardização** e a **simbolização da unidade**. A primeira estratégia – a **padronização** – como o próprio nome indica, busca atribuir uma uniformidade/um padrão às trocas simbólicas que seja aceitável e partilhado. Um exemplo proposto pelo autor de um uso social da estratégia de padronização é aquele realizado pelas autoridades de Estado “que procuram desenvolver uma linguagem nacional, em um contexto de grupos diversos e linguisticamente diferenciados.” (Ibidem, p. 86).

Já **simbolização da unidade** é definida como uma estratégia que, ao propor símbolos (bandeiras, hinos nacionais, brasões, etc), promove a criação e a manutenção de uma

⁴⁶ Utilizamos o recurso gráfico das aspas com fins de ironia, pois o distanciamento entre os escravos da senzala e os da cozinha é estratégico num regime de dominação, visto que, dentre outras funções, impõe distanciamento entre os escravos, de forma a impedir a comunicação sobre os problemas da casa grande e, conseqüentemente, articulação para a luta pela liberdade.

⁴⁷ Para maiores explicações, ver capítulo 2 da dissertação de Menezes (1998): *Reflexos negros: a imagem social do negro através das metáforas*.

identidade coletiva. Tal estratégia está articulada à estratégia de narrativização, uma vez que os símbolos constituem a representação de uma história contada que envolve, quase sempre, lutas, desafios, superações individuais e coletivas, para um projeto de unificação (seja ela territorial/econômica, étnica, religiosa etc.).

O quarto *modus operandi* da ideologia é a **fragmentação**. Esta pode ser lida de forma contrária à unificação, na medida em que o grupo dominante não empreende esforços para tornar-se maior/ mais representativo, mas, ao contrário, identifica seus opositores e se articula de forma a atribuir-lhes estatutos que remetem ao mau, ao perigo, à ameaça. Duas estratégias típicas de construção simbólica podem ser utilizadas: a **diferenciação** e o **expurgo do outro**. A estratégia de **diferenciação** dá ênfase às diferenças entre os indivíduos de forma a impedi-los de atuarem de forma efetiva no exercício do poder ou de ameaçar as relações estabelecidas de dominação. Já a estratégia de **expurgo do outro** envolve um duplo movimento: constrói-se um inimigo que representa o mau, a ameaça e convoca-se uma coletividade que assim o reconhece para resistir a ele, para se contrapor a ele, para, enfim, expurgá-lo.

Um exemplo disso é o embate, presente na mídia brasileira, sobre a posse e o uso das terras. De um lado, temos os integrantes do movimento sem terra, que são chamados de “invasores” por, via de regra, ocuparem terras férteis, mas sem atividade produtiva; de outro, os grandes latifundiários, representantes de uma coletividade que exerce relações de dominação e que toma os primeiros como seus inimigos. Sucintamente, podemos inferir que a mídia mobiliza ideologicamente a opinião pública de modo a formar uma coletividade e, paralelamente, expurgar o outro.

O quinto e último *modus operandi* da ideologia – a **reificação** – estabelece que relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação, cujo objetivo é a perpetuação de uma dada situação histórica como se ela fosse natural, atemporal, permanente, portanto, legítima. As estratégias, presentes nas formas simbólicas que expressam a reificação, são três: **naturalização**, **eternalização** e **nominalização/passivização**. A **naturalização** operacionaliza a ideologia, no nível simbólico, quando segundo Thompson (2009, p. 88) “um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como resultado inevitável de características naturais”.

Apontamos como exemplo de estratégia de naturalização, uma passagem da obra *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, pertencente ao I Kit de Literatura Afro-Brasileira, lançado em 2004. Nela, o personagem administrador (sem nome) se refere às atividades laborais do pai da personagem principal, cujo nome é o mesmo da autora: “[...] Nisso ia passando por nós [por Geni e seu pai] o administrador que, ao parar para dar meia dúzia de prosa, cumprimentou meu pai e falou: – Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. [...]” (GUIMARÃES, G. 1994, p.73). Tal exemplo, além de se valer de outras estratégias típicas, tais como a metonímia em “vocês de cor” e a metáfora “são feitos de ferro”, envolve a construção simbólica pela estratégia de naturalização, em que o personagem administrador (figura hierarquicamente ocupada pelo branco que exerce relações de dominação) sentencia a aptidão “natural” dos negros para trabalhos braçais que exigem força física, como a lavoura.

A estratégia de **eternalização**, em que os “fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes”, conforme propõe Thompson (2009, p. 88), também pode ser ilustrada com um trecho da obra *Zumbi: despertar da liberdade*, de Júlio Emílio Braz, também do I Kit de Literatura Afro-Brasileira. Trata-se de uma passagem referente ao personagem Celinho, na qual constatamos várias estratégias combinadas (de diferenciação, de expurgo do outro, de deslocamento, de universalização), o que provoca a fragmentação da identidade e da cultura negra, eternizando, assim, relações de dominação próprias da ideologia racista. Vejamos:

Nos livros da escola, os negros apareciam em grande quantidade. Mas eram escravos, figuras apagadas, tristes e melancólicas, coadjuvantes de uma história feita por homens e mulheres brancas. Eram sempre gratos – gratos pela escravidão que os levava para a luz de uma fé salvadora, pela libertação, pela aceitação numa sociedade que se dizia generosa e até benevolente para com todos. Havia negros, mas quase sempre eles não se apresentavam ou não se sentiam como negros. Muitos até se faziam identificar como mulatos, pardos ou por qualquer outra palavra que atenuasse ou escondesse o fato de serem negros. Não havia negros de verdade nas histórias que ele encontrara nos poucos livros que lera na vida. Mesmo que a escravidão parecia uma coisa maravilhosa nos livros que Celinho lera. (BRAZ, 1999, p. 43-44)

A última estratégia associada à reificação – a **nominalização/passivização** – remete ao uso de recursos gramaticais e sintáticos. A **nominalização** acontece quando se atribuem

nomes às descrições das ações ou de seus envolvidos para eximir-lhes responsabilidades. Silva (2008, p. 51) exemplifica com a substituição da frase: “A Coroa Portuguesa decidiu aumentar o tráfico de escravos para o Brasil” por “Aumento do tráfico de escravos”, que atenua a responsabilidade dos dirigentes portugueses. Já a **passivização** se dá quando verbos são colocados na voz passiva. Thompson (2009, p. 88-89) discorre sobre o jogo semântico possível com tais estratégias de reificação:

A nominalização e a passivização concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízo de outros. Elas apagam os atores e a ação e tendem a representar processos como coisas ou acontecimentos que ocorrem na ausência de um sujeito que produza essas coisas. Elas também tendem a eliminar referências a contextos espaciais e temporais específicos, através da eliminação de construções verbais, ou narrando-os no gerúndio. Esses e outros recursos gramaticais ou sintáticos podem, em circunstâncias particulares, servir para estabelecer e sustentar relações de dominação através da reificação de fenômenos sócio-históricos. Representando processos como coisas, diluindo atores e ações, apresentando o tempo como uma extensão eterna do tempo presente: estas são muitas maneiras de restabelecer a dimensão da sociedade “sem história” no coração da sociedade histórica.

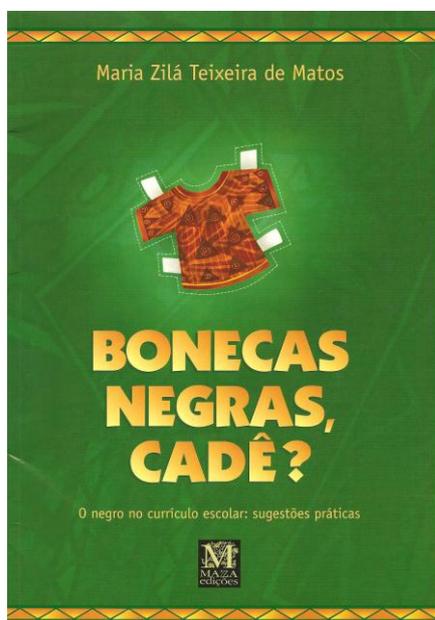
A partir dos mecanismos por meio dos quais a ideologia pode operar – legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação, com suas estratégias típicas de construção simbólica –, consideramos que Thompson (2009), autor vinculado à ACD, contribui, junto com as concepções de Brandão (2004), para identificarmos, nos discursos dos manuais selecionados, quais são os aspectos ideológicos defendidos e combatidos e assim comprovarmos (ou não) situações de reprodução e veiculação de discursos racistas no *corpus*. O diálogo, portanto, entre ADF e ACD é estabelecido com o intuito de propiciar seja a aplicação dos modos e estratégias de funcionamento da ideologia propostos por Thompson (2009), seja a possibilidade de operacionalização da ideologia nos termos de Brandão (2004). Vejamos, a seguir, o Quadro 2:

Quadro 2
Modos de operação da ideologia

Modos Gerais	Algumas estratégias típicas de construção simbólica
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Estandardização ou padronização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternização Nominalização/passivização

Fonte: THOMPSON, 2009, p. 81.

CAPÍTULO 4 - ANALISANDO BONECAS NEGRAS, CADÊ?



Partiremos, agora, para a apresentação das análises do *corpus* com o objetivo de verificar como se constrói, linguística e discursivamente, a imagem do negro em manuais destinados aos professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte - MG, em cumprimento à Lei nº 10.639/03. Neste capítulo, examinaremos *Bonecas negras, cadê? O negro no currículo escolar: sugestões práticas* (2004), de Maria Zilá Teixeira de Matos (doravante L1). E, no próximo, o livro *Africanidade e afrobrasilidade: orientações metodológicas para a implementação da lei 10.639/03* (2009), de Jorge Bezerra Arruda.

Em seguida, faremos um cotejo entre as duas obras, a fim de evidenciar as principais semelhanças e diferenças entre a imagem do negro encontrada numa e noutra.

Em síntese, nossa proposta, como já foi dito, é reconhecer como se articulam, numa semântica global, os planos do discurso descritos por Maingueneau (1997, 2008a, 2008b). Procuraremos, ainda, verificar a existência (ou não) dos *espaços discursivos* aventados no capítulo anterior (MAINGUENEAU, 2008a), bem como a possibilidade de construção de outros espaços não previstos, o que nos permitirá perceber, de forma mais clara, as FDs que circulam no *corpus* e suas inter-relações.

Além disso, considerando que o discurso não é neutro, nossa atenção se voltará para a identificação dos principais aspectos ideológicos defendidos e/ou combatidos nos manuais, por meio de autores da ADF – Brandão (2004) – e da ADC – Thompson (2009) –, como já explicamos. Dessa forma, buscaremos identificar, através das “marcas” linguísticas e discursivas presentes nos livros examinados, as FDs que remetem a uma dada ideologia e verificar as formas de que esta se vale para veicular uma determinada imagem ou representação no negro.

Essas questões naturalmente implicam outras, quais sejam: reconhecer os papéis atribuídos ao professor e à escola em relação à abordagem do estudo da história e da cultura dos negros e verificar o cumprimento (ou não) da legislação vigente. Mas vamos à análise.

4.1. A Semântica Global em L1

Conforme dito anteriormente, a Semântica Global, desenvolvida pelo pesquisador francês Dominique Maingueneau, compõe-se de sete planos. Apesar disso, não exploraremos todos eles em nossa análise, mas apenas aqueles que se mostrarem mais “salientes”, ou seja, aqueles que forem “iluminados” pelo próprio discurso focalizado, pois entendemos que, embora os planos sejam igualmente relevantes na/para a construção de sentidos, o texto pode explorar mais um(ns) do que outro(s).

Assim, é sobre o modo de coesão, o vocabulário e os temas do discurso que daremos destaque, abordando cada um deles numa subseção específica, ao longo deste e do próximo capítulo. Já os demais planos – o estatuto do enunciador e do enunciatário, o modo de enunciação, a dêixis enunciativa e a intertextualidade – serão sucintamente descritos. O “movimento” realizado entre teoria e a prática (análise) permitiu-nos compreender melhor a articulação dos planos discursivos no *corpus*, bem como perceber as reflexões que o analista vivencia no decorrer de uma análise linguístico-discursiva-ideológica, como a que aqui empreendemos.

4.1.1 O modo de coesão

Esse plano, lembramos, está relacionado basicamente à forma como o discurso é construído e organizado. Assim, espera-se de um discurso pedagógico que ele busque direcionar e conduzir a apresentação de determinados conteúdos, previamente escolhidos como pertinentes, assim como proponha atividades com o objetivo de consolidar esses conteúdos. Apesar de aqui tratarmos de obras destinadas ao professor e não ao aluno, o material elaborado obedece a tais orientações, uma vez que o objetivo maior da proposta de L1 é abordar questões relacionadas ao negro em sala de aula. Nele

ocorre, porém, uma particularidade: o modo predominante de apresentação do conteúdo se dá via projetos vivenciados pela autora ao longo de dezessete anos de experiência de docência no ensino fundamental. Assim, trata-se de uma professora falando de e para alunos, ou seja, ao fornecer conteúdos, atividades e instruções que serão reproduzidos no cotidiano escolar, o discurso da autora/enunciadora⁴⁸ assume a função do próprio discurso pedagógico. Este, segundo Van Dijk (2008a, p. 21), “mais do que qualquer outro discurso, [...] define a ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e opinião oficial, sem dar lugar a debate ou controvérsia.”

L1 é formado por um conjunto de temas versando sobre o negro, distribuídos em 15 capítulos. Nos nove primeiros, existem articulações entre a abordagem de uma determinada unidade temática e sugestões pedagógicas de como desenvolver determinado(s) conteúdo(s) com os alunos. Os outros seis não apresentam sugestões pedagógicas; apenas cumprem a função designada pelo próprio título do capítulo: Capítulo 10 - *Reflexões: pensamentos para você refletir*; Capítulo 11 - *O que dizem as leis*; Capítulo 12 - *Entidades negras*; Capítulo 13 - *Sugestões de livros, filmes e sites*; Capítulo 14 - *Glossário*; e Capítulo 15 - *Referências*. Consideramos importante discutir a regularidade do apagamento de sugestões dos procedimentos pedagógicos destinados ao professor nos cinco últimos capítulos da obra:

No Capítulo 10 - *Reflexões: pensamentos e textos*, L1 apenas apresenta, na seção intitulada *Pensamentos para você refletir*, pequenas falas de personalidades, como Haslitt, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, Heleith Saffionti, Franz Schurmann, Sílvia Teixeira de Matos, e excertos de textos publicados no *Jornal Estado de Minas*, no *Jornal Opinião* e na *Revista AMAE-Educando*, entre os anos de 2000 e 2002. Dos textos midiáticos, cinco são assinados pela autora de L1 e um por Diva Moreira (cientista política, mineira e primeira secretária Municipal do Brasil para Assuntos da Comunidade Negra na Prefeitura de Belo Horizonte). Já no Capítulo 11 - *O que dizem as leis*, a autora realiza pequenas transcrições de documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (1990), a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – (1996), a Declaração

⁴⁸ Lembramos que aqui não nos referimos ao autor de carne e osso, mas àquele que se projeta no discurso com seus valores, ideias e (pré)conceitos. Em outras palavras, trata-se do enunciador (ou autor implícito). Por essa razão, tanto neste capítulo como no próximo, usaremos os termos autor(a) ou enunciador(a), indiferentemente.

Universal dos Direitos Humanos – ONU – (1948) e a Carta da Terra – UNESCO – (2000). Porém, não propõe nenhuma atividade ou sugestão de atividade que envolva a utilização desses documentos legais. Parece que eles ali estão apenas para cumprir uma determinação maior.

No Capítulo 12 - *Entidades negras*, não há alterações significativas em relação à abordagem adotada nos capítulos anteriores. Das doze entidades negras apresentadas, apenas duas são de Belo Horizonte; as demais situam-se em São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Salvador. No caso das entidades negras de Belo Horizonte, Matos menciona Religiosos Negros de Minas Gerais e o Centro Cultural Alto Vera Cruz, mas nenhuma entidade ligada ao poder público.

No Capítulo 13 - *Sugestão de livros, filmes e sites*, a autora traz uma lista de 10 livros para atividades escolares, 10 livros de literatura infantil, 25 livros para embasamento teórico e projetos educacionais, 8 livros de contos africanos, 9 títulos de periódicos, com indicações de várias edições no período de 1992 a 2000, 22 sugestões de filmes, seguidas de sinopses, 19 outros filmes sem sinopse e 12 indicações de sites para consultas. No Capítulo 14, na seção *Glossário*, são apresentados 21 verbetes, principalmente, oriundos do Capítulo 1 - *Conhecimento: remédio indicado contra o racismo*, a partir da proposta de L1 de remediar o racismo com o conhecimento. Chamamos a atenção, contudo, que, dos 21 verbetes, seis são pequenas biografias dos líderes Mahatma Gandhi, Malcom X, Martin Luther King, Nelson Mandela, Steve Biko e Zumbi, e que o termo “quilombo” não está incluído entre os outros dezesseis verbetes brevemente apresentados. Ora, a ausência desse verbete no *Glossário* parece evidenciar uma posição de não-enfrentamento, um desejo de evitar a polêmica e o confronto, que caracterizariam um discurso antirracista.

Finalmente, o Capítulo 15, intitulado *Referências*, mostra que Matos (2004) não utiliza, no corpo do texto, todas as 48 fontes indicadas. Desse modo, esse capítulo, – o último da obra –, mais do que listar as fontes utilizadas, representa possivelmente um conjunto de leituras que a autora de L1 fez para subsidiar sua prática pedagógica de dezessete anos.

A opção de apresentarmos a organização dos últimos seis capítulos deve-se à constatação do distanciamento que neles ocorre em relação ao objetivo da obra “apenas mostrar para mostrar as experiências que deram bom resultado na Escola Municipal Oswaldo Cruz (EMOC)” (MATOS, 2004, p. 7-8). Quanto aos dez primeiros capítulos, não os abordaremos um a um, mas focalizaremos alguns de forma mais detalhada, em função das particularidades constatadas. Vamos, então, aos aspectos globais do modo de coesão.

A organização dos seis primeiros capítulos oferece ao leitor indicações de que a autora de L1 registrou sua prática pedagógica em forma de projetos de ensino⁴⁹, a partir dos seguintes elementos estruturais: Introdução, Justificativa, Objetivos, Público-alvo, Metodologia, Roteiro de aula, Comentário final (“Lições aprendidas com este projeto”) e uma breve exposição sobre a reação dos alunos e os resultados esperados. É importante ressaltarmos que as regularidades constatadas ao longo desses capítulos, principalmente com a seção destinada aos relatos sobre as reações dos alunos (elaborados pela própria autora, diga-se de passagem), articulam-se ao modo de enunciação⁵⁰ ao construir e reforçar, para a autora de L1, o *éthos* de uma profissional competente, experiente e atualizada, o que se dá por meio da assunção de um tom didático, que se pretende também crítico. Voltaremos a essa questão mais à frente.

Se, nos seis primeiros capítulos constatamos a regularidade discursiva em projetos de ensino, qual(is) seria(m) as diferenças substanciais quando os comparamos aos outros três, para formar o conjunto dos nove primeiros capítulos? Uma primeira constatação é a de que o Capítulo 7 - *Herança Africana: pesquisa e trabalho com selos postais* e o

⁴⁹ De acordo com Moura & Barbosa (2007, p. 28), projetos de ensino “são projetos elaborados dentro de uma (ou mais) disciplina(s), dirigidos à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e dos elementos de conteúdos relativos a essa disciplina (este tipo de projeto é próprio da área educacional e refere-se ao exercício das funções do professor)”. Então, podemos afirmar que projetos de ensino são de responsabilidade do professor, com a finalidade de apresentar determinado(s) conteúdo(s) de forma contextualizada, reconhecendo os núcleos de interesses dos alunos e podendo aprofundar mais um conteúdo do que outro(s).

⁵⁰ Lembramos que, de acordo com a semântica global, não há precedência de um plano do discurso sobre outro(s). Dessa forma, apesar de o foco da análise ser o modo de coesão, outros planos do discurso se fazem presentes e, embora não nomeados explicitamente como fizemos com o modo de enunciação, encontram-se imbricados com ele ao longo da análise. Portanto, mais do que uma análise “seca e cirúrgica” em relação aos planos do discurso de L1, buscamos compreender a obra em análise em seu aspecto global, assim como postula Maingueneau (2008a, 2008b). Não podemos também nos abster de mencionar a dimensão ideológica, que, inscrita nos diversos planos do discurso, levou-nos a adiantar alguns aspectos que serão retomados mais à frente, em seção específica.

Capítulo 8 - *Álbum de família: heranças étnicas e culturais (Espelho, espelho meu: a que raça pertença eu?)* não são organizados com as seções Justificativa, Objetivos e Reação dos alunos.

O Capítulo 7 traz os subtítulos: i) *Contribuições culturais dos afrodescendentes* – seção, que após advertir o leitor sobre o processo de aculturação dos negros que chegaram ao Brasil, propõe-se listar algumas contribuições e valores perdidos nesse processo, mas resgatados pelo Movimento Negro: por exemplo, no esporte/jogo, nas danças/festas/ritmos, na gastronomia, na religiosidade, nas palavras de origem africana incorporadas ao português, na medicina caseira, na cultura de rua etc. ii) *Temas para pesquisa, debate, redação ou jornalzinho* – seção que sugere pesquisas sobre a cultura africana ligadas: a) às divindades africanas, b) à vida e à obra de dois grandes escritores: Lima Barreto e Machado de Assis, c) à confecção de um jornalzinho “sobre a cultura de rua que envolve as populações de **periferia**” (MATOS, 2004, p. 44, grifo nosso), d) à vida de grandes personalidades portadoras de alguma deficiência física que deixaram verdadeiras preciosidades artísticas e culturais. É o caso de Aleijadinho, Camões, Beethoven e Helen Keller” (Ibidem, p. 44). Nesse subtítulo, encontramos mais de uma passagem descontextualizada num capítulo que se propõe abordar a herança africana. Observemos o trecho:

Organizar um debate sobre o problema do desemprego no Brasil, gerado pelo conflito entre TECNOLOGIA MODERNA X GERAÇÃO DE EMPREGOS. Um grupo será o dos empresários, a favor da economia globalizada e capitalista, que exige alta tecnologia (e desemprega). O outro grupo será a favor da criação de empregos, cooperativas, mutirões ou associações, para tirar da pobreza quase um terço da população brasileira, muitos deles afrodescendentes. (MATOS, 2004, p. 44, grifos da autora.).

Ora, o que temas como capitalismo e tecnologia, recuperados no excerto acima, têm a contribuir num/para um debate cuja ênfase deveria ser conhecer e valorizar a herança cultural dos negros? Temos, sim, um reforço sobre aspectos que versam sobre divisão de classes, filiação política, relação de venda e compra da força de trabalho, organização econômica das minorias; enfim, sobre a relação capital-trabalho.

Um último subtítulo do Capítulo 7 – *Atividades com selos postais* – sugere aos professores um trabalho de pesquisa em filatelia para demonstrar que alguns selos foram emitidos pelos Correios para celebrar as contribuições da população negra na formação

da identidade brasileira. No entanto, a condução da atividade apenas apresenta os selos, sem propor qualquer tipo de discussão sobre a importância das personalidades negras neles retratadas.

Já no Capítulo 8, os alunos devem apresentar um álbum de sua família com entrevistas, com o reconhecimento das condições econômicas, sociais, políticas e culturais dos membros anteriores que formam sua árvore genealógica etc. Não há subtítulos (Introdução, Justificativa e Objetivos) e, assim como no Capítulo 7, também não há a seção “Reação dos alunos”. Mas, afinal, o que os alunos diriam nesses capítulos que abordam mais especificamente elementos a ser (re)conhecidos e valorizados em relação à cultura negra, a si mesmos e às suas famílias? Por que a autora opta por não explicitar o sentimento dos alunos quanto às atividades de filatelia e do álbum de família? Por que silenciar as impressões dos alunos negros, mesmo que a partir do discurso relatado pela própria autora, discurso esse que antes gerava contentamento e atribuía validade e utilidade ao conteúdo e à metodologia adotados? Não temos aqui marcas linguísticas da voz dos alunos, mas, discursivamente, o seu silenciamento.

Por fim, chama-nos atenção o modo de coesão do discurso do Capítulo 9 - *Questões de múltipla escolha*. Nele enfatiza-se a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, a organização/estrutura do capítulo difere tanto daquela observada nos seis primeiros capítulos, quanto da que acabamos de apresentar em relação aos Capítulos 7 e 8: não existem seções como Introdução, Justificativa, Objetivos, Público-alvo, Metodologia etc, mas questões de múltipla escolha, de lacunas e aquelas que devem ser avaliadas como corretas, falsas ou que extrapolam as informações do texto.

A autora defende que “questões de múltipla escolha e questões com resposta direta e fechada facilitam o trabalho do professor, uma vez que os resultados podem ser observados simultaneamente ou logo após a atividade.” (MATOS, 2004, p. 49). Disso podemos compreender que o processo avaliativo precisa ser executado de forma a favorecer o trabalho do professor, e não a fortalecer a prática de leitura/escrita dos alunos para a elaboração de respostas reflexivas e contextualizadas. Numa outra passagem, L1 aponta que:

As avaliações por meio de textos são uma excelente forma de provocar aprendizado, visando promover mudanças de comportamento, quer seja na área do conhecimento e das habilidades intelectuais, quer seja na área afetiva, despertando novos interesses, atitudes e valores. (Ibidem, p. 51).

Contudo, as questões sobre os textos são, no geral, apresentadas de forma a não contemplar a subjetividade, a prática da sistematização de conhecimentos pelos alunos via elaboração (escrita) crítica individual etc. Tal situação discursiva evidencia uma fragilidade que não se espera de uma pessoa competente, experiente e didática ao abordar e elaborar questões de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o que vai de encontro ao *éthos* construído anteriormente.

Após inúmeras leituras, consideramos que L1 utiliza-se de um encadeamento lógico recorrente: várias (supostas) causas para o racismo + agentes causadores e/ou reprodutores do racismo + consequências do racismo + uma suposta solução para o racismo. A falsa e reducionista premissa das causas do racismo enquanto resultado de ações vigentes, segundo Matos (2004, p. 9), de “conhecimento popular perverso, preconceituoso e que provoca discriminações”, resulta em um tratamento semântico do negro e das crianças negras nas escolas como *vítimas inocentes* que muitas vezes não se reconhecem inseridas em contextos familiares e escolares em que perduram práticas racistas. Vejamos o exemplo: “A escola, em seu silêncio, está permitindo a disseminação dos preconceitos raciais, gerando problemas de rejeição, perda da auto-estima, complexo de inferioridade e vergonha nas crianças negras em relação à sua raça.” (Ibidem, p. 9).

Nesse enunciado, temos a confirmação de um posicionamento racista, segundo o qual: a) raças existem; b) crianças negras já aprenderam que existe discriminação racial via educação familiar (agente institucionalizado reprodutor do racismo); c) a escola reconhece a existência de práticas racistas em seu espaço, mas nada diz a seu respeito (silencia); d) a disseminação dos preconceitos raciais desencadeia a passividade do negro, ou seja, por meio de lexemas como *rejeição, perda de auto-estima, complexo de inferioridade e vergonha*, constrói-se uma imagem inferiorizada do negro. Outras denominações são utilizadas para delimitar quem são os negros para L1, logo no primeiro capítulo: *crianças moradoras da periferia, crianças que não gostam de serem negras, crianças que já vêm para as escolas discriminadas, aqueles que não possuem*

boas condições financeiras, que são invisíveis nos livros didáticos, escravos associados ao tema trabalho e sacrifícios, pessoas carentes de oportunidades etc.

Dessa forma, assim como vimos no capítulo 1 (seção 1.3), quando discorremos sobre as características do discurso pedagógico e sua caracterização como autoritário (ORLANDI, 2009), constatamos que, com o insistente formato de projetos de ensino com as seções Introdução, Justificativa e Objetivos, a razão para o estudo do objeto em questão (estudo da história e da cultura dos negros), em L1, se reduz à fórmula “é porque é”. Dessa forma, na Introdução do livro, afirma-se que o racismo é o resultado da soma de três fatores: 1) a vigência social do conhecimento folclórico e de ditados populares; 2) a ignorância do núcleo familiar dos alunos pela falta de escolarização; e 3) os comportamentos supersticiosos e preconceituosos de pais, avós e bisavós. No Capítulo 1, o racismo é visto como uma doença (é porque é) e o seu remédio é o conhecimento científico. No Capítulo 2, a ausência de bonecas negras nas lojas foi a inspiração da autora para a realização do Concurso de Bonecas Negras, a partir da ideia de que “as bonecas negras também têm que ser belas, vestir roupas bem bonitas, assumir sua negritude” (MATOS, 2004, p. 23). Ora, não se discute por que não se viam bonecas negras comercializadas, qual o padrão estético e de beleza que a sociedade assume como legítimo e suas implicações para a população negra. Mais uma vez “é porque é”.

Temos, portanto, não a investigação sobre a história e a cultura negra como objeto de estudo, mas um ponto fixo de partida por meio do qual se apresenta o negro, seu contexto, sua história, suas possibilidades, com base num entendimento “é porque é”. Não se discutem as razões para o estudo da história e da cultura negra, o abandono sofrido pelos negros ao longo do tempo, o processo de aculturação a eles imposto, suas lutas e resistências; pelo contrário, temos “é porque é” subsidiando ou a serviço de um processo de inculcação, de reprodução e de aceitação, via escola, de relações de dominação, nas quais o negro é a parte dominada.

O livro é, portanto, um simulacro/um compilado de registros de planejamentos que o professor, em geral, utiliza e/ou constrói durante o processo de ensino-aprendizagem, assumindo, assim, a maneira própria do dizer e do fazer pedagógicos. Em outras palavras: os diversos projetos de ensino apresentados por L1 evidenciam um dos

possíveis modos como o professor registra, organiza, seleciona e apresenta conteúdos e atividades para os alunos. Constatamos ainda que a autora de L1 não utiliza recursos de imagens ou ilustrações (mapas, figuras, fotos, etc) para mostrar tanto a movimentação territorial do povo negro na África e no período de escravidão no Brasil, seus focos de resistência, a localização dos Quilombos etc, quanto, no cenário contemporâneo, os movimentos e festivais de produção cultural e artística dos negros no Brasil (apresentações de dança de rua, festas de congado etc), registros visuais que serviriam, segundo Muganga & Gomes (2006, p. 153-154), para contextualizar expressividades da cultura negra:

Os africanos escravizados introduziram uma vigorosa identidade corporal e musical nas terras por onde passaram. Por isso, para o negro africano deportado para as Américas, os maracatus, os afoxés, o soul, o jazz, o reggae, o mambo, o samba, o funk, o hip-hop e, entre outras expressões, a capoeira, podem ser considerados como as linguagens que mantêm viva a transgressão herdada dos nossos ancestrais da África Negra.

Tais limitações, a exemplo de outras já elencadas, apontam para o predomínio da FD racista em L1, ou seja, o livro não contribui, de fato, com informações que possam alterar o posicionamento ideológico subjacente à FD racista. Ainda que a autora se proponha e chegue mesmo, em alguns momentos – e timidamente – a contemplar essa possibilidade, à medida que a leitura avança o que verificamos é que FD racista, presente sobretudo nas entrelinhas do discurso, vai mostrando a sua face perversa, num flagrante desacordo entre o dizer e o dito. Afinal, como afirma Maingueneau (1993), o discurso pode ser sempre lido pelo direito e pelo avesso.

Para resumir como se dá o modo de coesão de L1, podemos fazer uma “leitura” de trás para frente da obra com o objetivo de demonstrar como ela constrói o encadeamento de seu discurso do mais distante ao mais próximo de um discurso pedagógico. Dessa forma, se os capítulos de 10 a 15 encontram-se mais **distantes** da proposta de um discurso pedagógico, os capítulos de 7 a 9 contribuem para um duplo movimento de **fragilização**: do discurso pedagógico e do *éthos* de competência, experiência e didatismo que a autora de L1 assume em outros momentos. Já a Introdução e os capítulos de 1 a 6 mostram-se mais **próximos** do discurso pedagógico. O modo de coesão, portanto, além de evidenciar o encadeamento do discurso, deixa-nos pistas sobre a invisibilidade do destinatário (o professor) na/para a prática pedagógica: um

possível movimento inicial forte de identificação do destinatário com a obra tende ao distanciamento quando este procede a uma leitura linear e crescente dos capítulos. Essas questões serão retomadas no decorrer da análise. Vamos agora ao vocabulário, adotando outra dinâmica de leitura para L1.

4.1.2 O vocabulário

A construção da imagem do negro na Introdução de L1 pode ser apreendida a partir da exploração semântica do racismo com lexemas que exemplificam práticas sociais de violência, sobretudo simbólica (*injustiça, mentira, calúnia, silêncio, omissão, sofrimento inútil e injusto*). Já a violência física, embora não seja explicitada, pode ser recuperada quando a representação do negro remete ao período da escravidão. Considerando a definição do termo racismo que L1 apresenta na seção *Glossário* (p. 74), “crença na superioridade biológica, cultural e moral de uma raça sobre a outra”, o discurso antirracista presente na obra visa a identificar e combater, no ambiente escolar, tais crenças com a seguinte solução proposta: a valorização do conhecimento científico e ético.

Como já foi dito, para L1, o racismo é o resultado da soma de três fatores: 1) a vigência social do conhecimento folclórico e de ditados populares; 2) a ignorância do núcleo familiar dos alunos pela falta de escolarização; e 3) comportamentos supersticiosos e preconceituosos de pais, avós e bisavós. O racismo, portanto, perdura em função do “analfabetismo” científico do passado e do presente, que é transmitido ao aluno pelo núcleo familiar. Desse modo, cabe à “educação justa” – cujo espaço de atuação está na escola – desfazer o “aprendizado familiar” de que o aluno negro é “inferior”, pois existe “raça negra” e “raça branca”, e levá-lo a identificar, valorizar e apropriar-se da história e da cultura dos negros, legitimada, em última instância, pela PBH com os Kits de Literatura Afro-Brasileira.

Podemos inferir a presença de um discurso antirracista que busca combater o racismo através da *mudança de mentalidade*, do combate a *mentiras preconceituosas*, da proposição de *uma educação para a paz*. Contudo, é possível perceber também a presença de um discurso racista, que é apresentado por L1 como vigente na sociedade

através de práticas sociais de violência. Nesse primeiro momento, o discurso racista está posto como exterior à proposta do livro, algo que a escola não pode deixar de posicionar-se contra e de combater. Dessa forma, enquanto exemplar do II Kit de Literatura Afro-Brasileira, L1 se constituiria como uma arma para instrumentalizar o professor na luta contra o racismo. Guardemos essa primeira impressão de discurso racista exterior à obra, enquanto passamos ao exame do vocabulário nos quatro primeiros capítulos, pois novas evidências serão apresentadas.

No capítulo 1, a autora apresenta ao seu destinatário o projeto *Conhecimento: remédio indicado contra o racismo*, um dos trinta projetos selecionados no Concurso Educar para a Igualdade Racial, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). O capítulo em questão situa o destinatário (o professor) numa proposta esquematizada de sequência de aulas e atividades sobre como abordar o tema do racismo na escola e como articular as possibilidades pedagógicas de disciplinas como Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Inglês, Artes, Educação Física, Informática e Matemática. Cabe ressaltar que o mote proposto nesse capítulo evidencia o tratamento semântico do negro pela via do **racismo**.

Ao caracterizar o racismo como uma doença social (com o uso dos vocábulos *xenofobia, preconceito, racismo, apartheid, skinheads, ideologia do branqueamento* etc), L1 estabelece uma associação direta com exemplos de remédios sociais (*consciência, Martin Luther King, Zumbi, resistência, orgulho, respeito, solidariedade* etc), destacando que esse estado social doente pode ser ou deve ser encarado como transitório. Logo, no entendimento da autora, uma vez que a doença é social, resultando dos três fatores apresentados anteriormente, o remédio deve ser também social, tendo como profilaxia a disseminação/apropriação pelos alunos do conhecimento científico e ético veiculado pela escola. Então, o racismo enquanto uma doença social tem seu espaço primeiro de adoecimento/contágio na “educação familiar”, naturalizada de geração em geração, enquanto o remédio é uma “educação escolar” de apropriação de conhecimentos científicos e valores éticos, cuja responsabilidade é da escola e dos profissionais que nela atuam. Dessa forma, exclui-se a dimensão familiar da educação.

Cabe ressaltar, contudo, que o conhecimento científico e os valores éticos propostos como solução para o racismo não formam um conjunto neutro de saberes, mas um

conjunto que está sempre vinculado à ideologia – já que não existe discurso sem ideologia – e que, vale lembrar, em outros momentos históricos serviu de sustentação e de reprodução do racismo, tal como o ideal do branqueamento. Portanto, podemos perceber, já no primeiro capítulo de L1, um tom superficial para uma abordagem que se propõe científica e ética: L1 evita desencadear um confronto ou debate polêmico sobre instituições sociais (família, igreja, etc) e sobre interesses (políticos, econômicos, sociais e culturais) que configuraram uma rede de explorações semânticas que ainda sustenta pontos de cristalização sobre uma imagem de negro inferiorizado (negro sem estudo, sem trabalho, vítima de violência, etc.). Temos, dessa forma, evidências de uma construção linguístico-discursiva que confere ao negro um tratamento semântico delineado a partir de um posicionamento racista, agora não exterior, mas interior à obra.

A FD antirracista, embora menos recorrente do que a FD racista, também se faz presente quando, por exemplo, são mencionadas as contribuições dos negros na formação da identidade brasileira, ou ainda em situações como as descritas nos trechos: 1) “[Proporcionar condições ao aluno para] posicionar-se com dignidade diante de situações de preconceito e de discriminação, utilizando-se do DIALOGO, com argumentos inteligentes, sem fazer uso da violência. E, ainda, saber procurar apoio em caso de racismo (por exemplo: SOS Racismo).” (MATOS, 2004, p.11, grifo da autora); e 2) ”Que devemos possibilitar à criança discriminada a oportunidade de se posicionar dignamente em situações de racismo com argumentos inteligentes da Ética, da Ciência e da Lei.” (“Lições aprendidas com este projeto”, p. 20). No entanto, acreditamos poder afirmar que, de modo geral, a FD racista (que reforça as condições naturalizadas de inferioridade do negro) predomina sobre o tímido tratamento semântico dado ao negro via FD antirracista (que busca construir evidências e referências positivas do negro e de sua cultura).

A ênfase dada à abordagem do negro como um ser inferiorizado ocorre paralelamente a uma ausência de tratamento semântico do branco. Em outras palavras: a construção de uma imagem do negro enquanto “agredido” em relação ao apagamento de uma imagem do branco como “agressor”, subverte, a partir de uma estratégia ideológica, processos e relações, passando-se a tomar, de certa forma, o negro como “o” responsável por situações de discriminação no passado e na atualidade. Retomaremos essa questão na análise ideológica de L1 com o aporte teórico de Thompson (2009).

No Capítulo 2 - *Concurso de Bonecas Negras*⁵¹, o tratamento semântico dado ao termo negro está focado na dimensão afetiva de, principalmente, como as alunas negras se sentiram em participar de um Concurso de Bonecas Negras na Escola Municipal Oswaldo Cruz (EMOC). Identificamos as seguintes referências sobre concursos, antes de 1998: a) “Se mantivermos o atual descaso para com as crianças negras e suas bonecas (que são suas verdadeiras filhinhas), estaremos afirmando negativamente o povo negro, principalmente **a imagem da mulher negra.**” (MATOS, 2004, p. 22, grifos da autora.), b) “Estaremos inculcando na cabeça das meninas a preferência por bonecas louras e mais bem elaboradas em detrimento das bonecas negras, mais caras e algumas ainda muito malfeitas” (Ibidem, p. 22), c) “Ao falar do Concurso de Bonecas Negras, a primeira reação dos alunos foi de espanto.” (Ibidem, p. 24), d) “A segunda reação foi de vergonha das meninas em assumir suas bonecas negras, mas a vontade de ganhar bombons falou mais alto, porque nossa comunidade é muito carente.” (Ibidem, p. 24).

Em síntese, a imagem “afetiva” das alunas negras, ao trazerem para a escola suas bonecas negras, é de fragilidade. Tal imagem pode ser apreendida a partir do uso dos vocábulos *descaso*, *espanto* e *vergonha*. Outra imagem de fragilidade também pode ser identificada: a de “fragilidade” econômica, devido à referência que se faz às condições financeiras limitadas dos pais dessas alunas na compra de bonecas negras, como está exposto no trecho b “bonecas negras, mais caras”, assim como no trecho que segue: “Mesmo que **a maioria dos pais negros não possa** comprar a boneca negra mais cara, as crianças vão se acostumar a vê-las nas prateleiras.” (MATOS, 2004, p. 23, grifos nossos).

Contudo, o discurso racista explicitado acima também “negocia” com o discurso antirracista na construção de uma imagem afetiva – agora positiva – sobre o Concurso de Bonecas Negras, vejamos “No ano seguinte, em 1998, todas as meninas que tinham bonecas **queriam** participar e passaram a **desfile** orgulhosamente com suas “filhas” pelos corredores da escola.” (MATOS, 2004, p. 25, grifos nossos). Assim, como vimos

⁵¹ No capítulo em questão, a autora relata a proposta do “Concurso de Bonecas Negras” e descreve, sucintamente, como ele ocorreu nos anos de 1992, 1993, 1997 e 1998. Para ela, a situação geradora do concurso foi “a constatação de que quase não havia bonecas negras nas lojas”. Para cada edição do concurso, a participação se estendia a todos os alunos da EMOC, propondo-se a seleção de três bonecas por turno, a partir dos critérios como “aquela que valoriza mais a sua negritude nos trajes e nos traços físicos, a mais bem cuidada, a mais original ou a mais simples ou engraçadinha (usar o bom senso na hora)”, bem como a premiação simbólica: uma caixa de bombom para o dono de cada boneca vencedora (cf. MATOS, 2004, p. 24).

no primeiro capítulo de L1, podemos apreender um discurso racista (*atual descaso, espanto, vergonha*), em contraposição a um discurso antirracista (*orgulho*), presente, inclusive, numa mesma proposta de atividade.

No capítulo 3: *Murais temáticos*, a autora de L1 aborda o tratamento semântico dado ao negro de maneira indireta e superficial, pois o foco principal do capítulo é dar orientações para os professores na construção de murais temáticos, indicar quais são os principais benefícios de tal metodologia para a prática pedagógica (são *atrativos, fáceis de ler, informais e de uso geral*), assim como apresentar, a partir de sua experiência, as reações dos alunos após a atividade. Assim, os murais temáticos, segundo Matos (2004), podem ser utilizados tanto para atender aos temas transversais (ética, meio ambiente, orientação sexual, saúde, pluralidade cultural e trabalho/consumo), quanto para “tornar a escola mais viva, atual, interessante, mais agradável e mais alegre” e “provocar reflexões e discussões sobre temas URGENTES: drogas, AIDS, gravidez precoce, racismo, machismo, a necessidade de respeito mútuo, da solidariedade e da busca por justiça pelo conhecimento e o diálogo” (Ibidem, p. 27; grifos da autora).

Ao longo do capítulo, são apresentadas as maiores dificuldades de se confeccionarem os cartazes (Ibidem, p. 31): a primeira “foi fazer todos os murais praticamente sozinha, pois não podia mais contar com os cartazes dos alunos, como no período de 1982 a 1993, quando tínhamos aulas dedicadas à Moral e Cívica e OSPB”. A segunda dificuldade “foi encontrar até o ano de 1998 muitos negros de sucesso em revistas e jornais para ilustrar os murais.” (Ibidem, p. 31). Só com a exposição da segunda dificuldade na elaboração dos murais foi possível identificar o tratamento explícito dado ao negro no capítulo em questão – ausência em jornais e revistas de muitos negros de sucesso, ou seja, a invisibilidade de negros de sucesso nos meios de comunicação.

Temos, então, um discurso educacional/pedagógico filiado a um discurso racista que toma a palavra para mostrar a dificuldade de se encontrarem negros de sucesso em revistas e jornais. Tal movimento traz à luz, além da constatação de que existem poucos negros de sucesso – logo, de alto poder aquisitivo –, o reforço da condição social de fragilidade econômica do negro. Nota-se que as recomendações sobre o fazer pedagógico estão centradas nos alunos e professores como um todo e não há ênfase ou orientações específicas para questões que versem sobre a história e a cultura negra. O

objetivo do capítulo, portanto, não é o negro, mas como operacionalizar a construção de murais temáticos. De forma sucinta, temos, então, no terceiro capítulo de L1 marcas linguísticas de uma FD pedagógica que procura apagar uma abordagem antirracista que poderia polemizar com uma FD racista.

No capítulo 4, intitulado *Mural da Consciência Negra (Mural Temático realizado no mês de novembro)*, apresentado após orientações para os professores sobre como fazer murais temáticos, espera-se a construção de uma imagem positiva do negro, em consonância com os objetivos propostos – “resgatar a verdadeira história do povo negro no Brasil”, “resgatar a autoestima das crianças e jovens negros”, “resgatar a figura de Zumbi e de outros líderes mundiais na luta por justiça” – e associada a práticas como “evitar o estereótipo” no exercício efetivo de cidadania, que culmine em “sensibilizar os alunos para a valorização dos seres humanos, e não da etnia ou da raça, por meio da prática do respeito à diversidade étnica e cultural” (MATOS, 2004, p. 32). Nas próprias palavras da autora:

No Mural da Consciência Negra de 1997, meu objetivo era falar dos problemas enfrentados pela raça e também engrandecer a raça com bons exemplos para modificar a visão estereotipada que se faz dos negros. Para diminuir estes estereótipos, procurei colocar somente exemplos de negros que VENCERAM pela INTELLECTUALIDADE, pelo estudo e não, exclusivamente, pelo talento natural (da voz, da beleza ou de ser atleta). (MATOS, 2004, p. 32, grifos da autora.)

Contudo, tal expectativa não se confirma. Podemos observar que existe uma ênfase sobre o termo “raça”, articulado a lexemas como *problemas, engrandecer, visão estereotipada, diminuir estereótipo, bons exemplos*, que evidenciam, pois, o tratamento semântico do negro por meio de uma perspectiva racista/reducionista. Ou seja, existe uma imagem novamente inferiorizada do negro, pois parte-se do pressuposto de que há uma classificação de raça entre os seres humanos, sendo os negros dignos de apresentação para os alunos aqueles que se sobressaem/vencem socialmente por *habilidades intelectuais*, via apropriação de conhecimento científico. Logo, para esses negros *inteligentes* existe reconhecimento de mérito mais do que para os negros que venceram por sua aptidão física (há inclusive, uma ênfase gráfica atribuída aos vocábulos *venceram e intelectualidade*), como mostra a citação acima. Dessa forma, podemos propor uma subclassificação interna ao grupo de negros dignos de sucesso: serem reconhecidos socialmente pelo *estudo* e não por talentos de outra ordem. Mais

uma vez, constatamos evidências de um discurso racista, marcado linguística e discursivamente, em contraposição aos vários objetivos elencados pela própria autora de L1, que se diz antirracista e se propõe a resgatar a história e a cultura negra.

Essa constatação perdura ao longo da obra, uma vez que a autora não apresenta: a) uma abordagem detalhada do negro que o associe a autores e textos científicos que tratam do assunto; b) personalidades que buscam desvelar e problematizar os motivos que sustentam o longo processo de dominação branca; c) a forma como as organizações sociais se articulam na luta pelos direitos do negro e pressionam dirigentes políticos; d) denúncias de situações de violência e de acesso restrito a bens, produtos e serviços; e) os bens imateriais da cultura negra. Mais uma vez, o discurso racista predomina sobre o discurso antirracista na obra em análise, mesmo que se proponha o contrário.

Nossa opção de apresentar, em detalhes, o vocabulário atribuído ao negro na Introdução e nos quatro primeiros capítulos de L1 deve-se à opção de não tornar a análise exaustiva e repetitiva. O padrão do tratamento na caracterização do negro é recorrente ao longo dos outros capítulos da obra em questão, de tal forma a configurar a FD racista, com o conseqüente apagamento da FD contrária: a antirracista. A FD racista direciona o tratamento semântico de maneira a reforçar a imagem do negro como a de alguém a ser ajudado, de alguém pertencente a uma raça inferior à do branco, de alguém com uma vaga história, de alguém que precisa conhecer quais caminhos devem ser seguidos para que ele seja reconhecido como negro de sucesso, de alguém cuja família concorre para a manutenção do *status quo* de ignorância; em última análise, a de alguém que precisa de tutela. Eis a escola como um aparelho ideológico...

A outra FD, a antirracista, presente para justificar a produção de L1 como uma obra direcionada ao professor que atende às legislações norteadoras, está presente de forma sutil e sem entrar em conflito ou polêmica com a FD racista predominante. Então, o que se verifica é uma “nova roupagem” da FD racista que, a cada capítulo, se reinventa para apresentar a imagem do negro como a de um povo que não possui filiação ideológica, que contém poucos sujeitos lutadores que empreenderam esforços contra o processo de colonização e contra o *modus vivendi* dos colonizadores etc. Tais aspectos se somam ainda à postura da autora em não apresentar estudos acadêmicos para que seu destinatário (o professor) se atualize e se aproprie de conhecimentos sobre os negros;

isso é feito indiretamente por meio das obras indicadas para leitura e não no próprio corpo da obra. Dessa forma, a FD antirracista acaba por reforçar a FD racista, por meio do esvaziamento e da presença de lacunas sobre o negro, ao invés de contribuir, de fato, para mudanças no cenário atual, articulando o social, o cultural, o econômico, o histórico e o político.

4.1.3 Os temas

Uma vez que são as formações discursivas (FDs) que delineiam os temas abordados (e silenciados) num discurso e as relações que eles mantêm tanto no intra quanto no interdiscurso, podemos supor que, no contexto desta pesquisa, uma FD antirracista se sustenta nos seguintes pontos: a) todos os seres humanos são iguais perante a lei (recorre-se, nesse caso, a intertextos do campo discursivo jurídico); b) não existe diferença biológica que determine e sustente diferentes raças humanas; c) tratamentos inferiorizantes dispensados à história e à cultura negra devem ser combatidos; d) deve-se divulgar, pesquisar e valorizar a história e a cultura negra etc.

De modo análogo, uma FD racista remeteria às seguintes premissas: a) os seres humanos são diferentes: os brancos são superiores biológica e cognitivamente, ou seja, são aptos a trabalhos de comando e elaboração intelectual, enquanto os negros, a trabalhos que envolvam subordinação e força física; b) existem raças, pois aspectos visíveis – fisiológicos e estéticos – são resultado de diferenças genéticas; c) os negros são pobres e ignorantes porque são incapazes de aprender conteúdos formais/elaborados e de obter independência financeira e aprendizado; d) pratica-se a ideia de que a história e a cultura negras integram um conjunto maior de saberes descontextualizados e desvalorizados que podem ser estudados em momentos específicos atrelados a calendários de datas comemorativas.

Embora L1 se pretenda antirracista, como já foi dito, podemos apreender a FD racista, por exemplo, no Capítulo 8, intitulado *Álbum de família: heranças étnicas e culturais*, quando a autora pede para que os alunos identifiquem, no seu núcleo familiar, as seguintes questões apresentadas no segmento:

[...] os principais traços culturais de seu povo: idioma, religião, cerimônias típicas, festas folclóricas, hábitos alimentares, bebidas típicas, opções de lazer, esportes mais utilizados, **profissões típicas**, objetos típicos, instrumentos musicais, danças, ritmos, **condição financeira**, como são tratados os idosos e as mulheres, **nível de instrução** comum no grupo, etc. (MATOS, 2004, p. 48, grifos nossos).

Nessa proposta de atividade, que é diferente das atividades dos demais capítulos, L1 não se vale de uma apresentação e de uma justificativa, seguidas de objetivos, para a construção do álbum de família pelo aluno. O capítulo em questão possui a extensão de apenas uma página e conta ainda com o subtítulo: *Espelho, espelho meu: a que raça pertence eu?* Ora, mesmo afirmando no texto do capítulo que todos pertencemos a raça humana, à espécie *Homo sapiens*, a autora propõe que os alunos identifiquem “o grupo racial e o grupo étnico com seus traços físicos e a origem geográfica, incluindo a cidade, a região, o Estado ou o país de origem de sua família”. (Ibidem, p. 48). Podemos, a partir de tal configuração, compreender que a ideia da existência de raças é reforçada, pois aspectos visíveis – fisiológicos e estéticos – são resultados de diferenças genéticas. Os temas **raça** e **racismo**, presentes na obra, são, pois, abordados na perspectiva de uma FD racista, sendo marcados tanto linguística quanto discursivamente. Retomamos aqui o trabalho teórico empreendido com os termos denominados tensos (vide Capítulo 1) – raça, racismo, preconceito racial, discriminação racial e identidade – para um diálogo com L1, mais especificamente no plano do discurso que versa sobre os temas. Vejamos como os outros três termos tensos aparecem na obra em exame.

A abordagem adotada por L1 para a identificação das famílias dos alunos da Escola Municipal Oswaldo Cruz (EMOC), que são, via de regra, moradores da Favela da Ventosa, contribui para a confirmação da fragilidade e/ou da inferioridade econômica dos negros. No contexto da Favela da Ventosa, as profissões típicas, a condição financeira e o nível de instrução comuns às famílias dos alunos não seriam de assalariados, subempregados/desempregados, com pouca renda e baixo nível de escolaridade? As questões a serem respondidas pelos alunos em função de seu contexto familiar apresentarão negros bem-sucedidos, “negros muito ricos e bem vestidos” que podem “engrandecer a raça” como as “personalidades famosas que venceram”, nas próprias palavras da autora (Ibidem, p. 38)? Os alunos, nesse espaço urbano, apontarão que seus pais são engenheiros, médicos, arquitetos, dentistas e advogados? Chegamos, assim, mais especificamente, aos temas **preconceito** e **discriminação racial**. A opinião

defendida por L1 sobre os negros propõe uma visão social “inferior” do negro como consequência da ignorância intelectual dos próprios negros e de suas famílias e não como resultado de um passado histórico de abandono econômico, social, educacional etc. Na concepção de Thompson (2009), temos a ideologia do racismo operacionalizada pelo modo da reificação, por meio da estratégia de naturalização, ou seja, é natural a falta de acesso da população negra a bens simbólicos e de consumo.

Na passagem: “**profissões típicas**, objetos típicos, instrumentos musicais, danças, ritmos, **condição financeira**, como são tratados os idosos e as mulheres, nível de instrução comum no grupo” (MATOS, 2004, p. 48; grifos nossos), podemos recuperar os subtemas **trabalho** e **estudo**, pois tal passagem visa que o aluno identifique as profissões exercidas e o grau de instrução de seu núcleo familiar, o que tem relação, em última análise, com outro subtema: **condição financeira**. De forma análoga ao que foi visto no Quadro 1 (vide Capítulo 2, seção 2.4), no qual propusemos uma síntese dos papéis sociais e/ou estereótipos atribuídos aos negros a partir das pesquisas de Vaz, Mendonça e Almeida (2002), Silva (2008), Menezes (1998), Corrêa (2006), Correa (2000) e Fonseca (2007), os alunos da EMOC, moradores da Favela da Ventosa, não têm, via de regra, entre seus familiares, profissionais de prestígio social.

Em outras palavras: os alunos poderão reconhecer que as atividades desenvolvidas pelos membros do seu núcleo familiar relacionam-se a tarefas consideradas inferiores, àquelas que mostram seus familiares-trabalhadores-executores como sujeitos sofredores e sem cidadania, sujeitos que pouco estudaram e que não se apropriaram/apropriam da cultura vigente (a do branco), nem se auto-reconhecem como sujeitos que conhecem e valorizam a cultura negra. A rigor, o que existe é a construção de um hiato na identidade de alunos negros. Dessa forma, é possível que os alunos, ao considerar o tipo de profissão (e o grau de instrução) de seus pais, avós ou bisavós, associem os negros a um grupo que tem grandes dificuldades para conquistar melhores condições de vida.

A discriminação racial na obra de L1, enquanto materialização do racismo e do preconceito racial, com o objetivo de desqualificar e inferiorizar um grupo em detrimento de outro, cumpre tais funções quando, além de sugerir atividades que não possibilitam aos alunos refletir sobre mudanças concretas para um novo caminho a ser defendido e trilhado, mostram que a situação de exclusão social, vivenciada pelos

negros, é natural. Em outras palavras: os alunos negros tendem constatar que, para ter ascensão e visibilidade social-econômica-cultural, é preciso ter uma história de membros familiares que estudaram, de “aptidão” para o estudo ou de herança pelo estudo (claro que aqui numa perspectiva apenas retórica, pois, sem condições financeiras, a mesma aptidão ou herança para o estudo pode, muitas vezes, ser “esquecida”, levando o sujeito a exercer qualquer tipo de trabalho que garanta as condições de sobrevivência de seu núcleo familiar). Portanto, mais uma vez, não se problematizam ou se polemizam as condições materiais ainda vigentes que contribuem para a desqualificação e inferiorização histórica imposta ao negro; pelo contrário, constroem-se artifícios que buscam sustentar práticas e configurações sociais de discriminação racial.

Aos temas e subtemas que acabamos de elencar, adiciona-se o tema **identidade**, que aqui também ganha destaque. Vejamos: se a identidade negra, conforme propõe Gomes (2002, p.38), deve articular “os processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente pelos negros e negras na sociedade brasileira”, que tipo de identidade os alunos negros construirão em *Bonecas Negras, cadê?*, a partir da atividade do álbum de família? Existem, inclusive, lacunas sobre as reações dos alunos quanto a essa atividade, como já pontuamos.

Em L1, temos um desdobramento do tema da identidade, com o subtema: **herança africana**. A herança cultural do negro é o foco do sétimo e do oitavo capítulos, intitulados, respectivamente, *Herança africana: pesquisa e trabalho com selos postais e Álbum de família: heranças étnicas e culturais: Espelho, espelho meu: a que raça pertence eu?* Em ambos, identificamos uma abordagem reducionista, visto que a autora de L1 não apresenta argumentos que levem ao contexto histórico de luta e de resistência do povo negro e que culmine em trabalhos de valorização da história e da cultura negra. Os excertos apontam para um diretivismo: “pesquisar a vida e a obra de dois grandes escritores [...] Lima Barreto e Machado de Assis. Descobrir por que Lima Barreto foi um *homem triste e revoltado* e por que Machado de Assis foi considerado o maior e mais completo escritor brasileiro de todos os tempos” (grifos do original) e “pesquisar sobre a vida de grandes personalidades portadoras de alguma deficiência física que deixaram verdadeiras preciosidades artísticas e culturais. É o caso de Aleijadinho, **Camões, Beethoven e Helen Keller**” (MATOS, 2004, p. 44, grifos nossos).

Ora, a imagem evocada de Lima Barreto é a de um *homem triste e revoltado*. Será esta, afinal de contas, a imagem do escritor negro que deve chegar aos professores e alunos? Outro ponto que não está devidamente esclarecido: Aleijadinho nasceu na condição de escravo e depois foi alforriado por seu pai – o arquiteto português Manuel Francisco Lisboa, reconhecido escultor, entalhador e arquiteto do Brasil colonial –, mas Camões (poeta português, autor da famosa obra *Os Lusíadas*), Beethoven (compositor e músico alemão) e Helen Keller (nascida no Alabama, escritora, filósofa, conferencista) não são personalidades negras. Qual(is) é(são) sua(s) relação(ões) com a herança africana? Ou o que se quer é colocar o negro no rol dos deficientes, já que Camões era cego de um olho; Beethoven, surdo; e Helen Keller, cega e surda?

Um tema também recorrente e justificável, considerando-se a formação acadêmica da autora em Geografia, é o **espaço geográfico** (nos continentes, no Brasil e em suas regiões) dos negros bem-sucedidos e famosos que venceram pela intelectualidade, pelo estudo e não pelo talento natural (aptidão física, beleza etc.). Essa ênfase no aspecto geográfico ocorre no Capítulo 5: *Álbum da consciência negra* e no Capítulo 6: *Geografia de gente famosa*. Ora, o destaque dado ao trabalho intelectual, à geografia do sucesso dos negros silencia vários outros temas relevantes, como, por exemplo, as condições precárias de vida na favela, onde predomina a população negra; a posição geográfica de pontos de cultura (teatros, cinemas, praças, museus etc.) em relação à residência dos alunos negros moradores da Favela Ventosa; a diferença de remuneração entre brancos e negros que exercem a mesma função/atividade em bairros próximos, entre outras inúmeras possibilidades que poderiam contribuir para um olhar crítico e reflexivo do aluno, sobretudo negro, sobre onde estão localizados os centros de acesso à cultura e o que essa localização revela sobre o tipo de cultura valorizado na sociedade, ou mesmo, numa outra direção, sobre a localização geográfica dos focos de resistência dos negros, como os Quilombos, entre outros aspectos. Contudo, foi outro o caminho adotado por L1.

De forma análoga ao vocabulário apresentado na seção anterior, verificamos, em L1, a presença de uma FD racista, ancorada em temas como: raça, racismo, preconceito racial, identidade e herança africana fragilizadas, filiado a uma formação ideológica que contribui para a construção de uma imagem inferiorizada do negro. Nesse aspecto, os temas específicos para a construção de tal imagem precisam manter e naturalizar o

negro como: a) aquele que realiza trabalhos precários e operacionais; b) membro de família com pouca escolaridade e baixo poder aquisitivo; c) morador de favela etc.

Portanto, contrariamente a nossa suposição inicial sobre a presença, em L1, de temas que poderiam ser abordados a partir de uma FD antirracista, constatamos, ao longo do livro, a existência de argumentos frágeis para sustentá-la. A título de exemplo, retomemos as soluções indicadas na obra para uma FD antirracista: *mudança de mentalidade*, combate a *mentiras preconceituosas*, proposição de *uma educação para a paz*. Apenas fazer indicações de onde procurar apoio no *SOS Racismo*, apresentar canções que abordam o tema do racismo e/ou documentos legais na seção *Referências*, como o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, a *Constituição da República Federativa do Brasil* e *Parâmetros Curriculares Nacionais*, dentre outros, não se configuram como orientações, atitudes e posicionamento concretos assumidos por uma FD antirracista em L1. Daí o apagamento dessa FD e a filiação do discurso pedagógico/educacional de L1 à FD racista, apesar das “boas intenções” da autora. Nessa perspectiva, podemos dizer que, embora a obra possa, em princípio, ser vista como pertencente a uma FD antirracista (expressa nos objetivos, na justificativa de algumas atividades etc), uma análise cuidadosa revela um “deslizamento” para a FD racista, como já pontuamos.

De modo geral, muitos temas têm contribuído para a construção e a manutenção de uma imagem inferiorizada do negro, a partir de uma formação ideológica materializada numa FD racista, embora muitos desses temas não se desdobrem um a um, mas sejam recuperáveis em diversos trechos já apresentados como: família, luta de classes, o papel das mídias na reprodução do racismo, etc. Da mesma forma, outros temas foram silenciados, principalmente aqueles que poderiam estabelecer polêmica/confronto entre a FD racista e a antirracista, como, por exemplo, temas envolvendo a resistência do negro no regime escravagista e no contexto contemporâneo, apresentados por meio de pesquisas acadêmicas e de outros domínios, como as que foram citadas no Capítulo 2 (*O negro como objeto de pesquisa*) do presente trabalho.

4.1.4 Os outros planos do discurso: alguns apontamentos

Conforme justificamos na introdução deste capítulo, teceremos algumas considerações globais sobre os demais planos do discurso em L1: estatuto do enunciador-destinatário, o modo de enunciação, a dêixis enunciativa e a intertextualidade, como segue.

O estatuto do enunciador e do destinatário de L1 relaciona-se à dimensão institucional escolar que assim os ambienta, define seus papéis sociais, seus limites de atuação etc. Ou seja, a autora da obra em exame, ao projetar no discurso seus valores e (pre)conceitos justifica-os em relação a credenciais que ela julga legitimarem seu dizer, credenciais tais como experiências adquiridas ao longo de dezessete anos de sala de aula, leitura de documentos norteadores da prática pedagógica, conhecimento de metodologias de ensino etc. Dessa forma, a enunciativa, em L1, estabelece com o destinatário – o professor –, uma relação de autoridade legitimada e competente quanto à sua proposta de sugestões práticas para um suposto estudo da história e da cultura negra, que vimos associada mais a uma FD racista do que a uma FD antirracista. Não é à toa que ela enuncia, em grande parte da obra, como um “eu”, que fala de suas vivências e competências na abordagem da questão do negro. A título de ilustração seguem dois exemplos. O primeiro pertence ao Capítulo 1 - *Conhecimento: remédio indicado contra o racismo*, seção *Reação dos alunos e resultados alcançados*:

Acredito que muitos alunos tiveram sua autoestima aumentada. Com certeza, estarão mais capacitados e seguros para se defenderem com argumentos inteligentes de situações constrangedoras. Alguns alunos, posso garantir, serão militantes desta causa. Deverão exercer sua cidadania com responsabilidade, buscando a justiça que traz a paz, por intermédio do diálogo, da união de ideias e ideais.

Além disso, eu fiz grandes amigos. (MATOS, 2004, p. 21)

O segundo exemplo também ilustra a posição de competência que um “eu” – que se pretende competente, experiente e atualizado – visa sustentar. Trata-se de um trecho do Capítulo 5 - *Álbum da consciência negra: material didático para uso do professor*, seção *Produtos finais*:

Normalmente, gastava uma aula para apresentar o Álbum da Consciência Negra aos alunos das 7ª e 8ª séries. Quando acabava com minha exposição, muitos alunos pediam para ver o meu caderno de perto. A cada página olhada deste caderno, a admiração e a satisfação destes alunos de periferia

aumentavam, pois viam algo que nunca haviam visto: negros muito ricos e bem vestidos. Este caderno foi tão manuseado que tive de desmanchá-lo e passar suas folhas para uma pasta, porque ficou muito gasto.

Uma das melhores maneiras que encontrei para medir os frutos do meu trabalho foi ver aquele aluno cabisbaixo e tímido no início do ano, apresentando, ao final do ano, a cabeça erguida e os olhos mais brilhantes. (MATOS, 2004, p. 38).

No entanto, o tu/professor, a quem se destina a obra, é sistematicamente apagado, tratado discursivamente como um destinatário silenciado ou como um vocábulo quase inexistente, em L1. Observemos o trecho: “Se realmente queremos um País justo e sem violência, **a educação** deve fazer sua parte, **educando** para a paz por meio do incentivo à prática de relações interpessoais éticas.” (Ibidem, p. 7, grifos nossos). Esse segmento representa uma ideologia educacional tecnicista⁵², quando o dêitico “nós” (“Se realmente queremos”) que executaria a ação de fazer a “educação justa” não mais é o responsável pela relação entre teoria-prática e pela mediação do processo de ensino-aprendizagem. Um novo sujeito para a ação é estabelecido – “a educação” – que, por si só, educa os alunos, sem a presença de professores e/ou demais profissionais habilitados. Tal entendimento também pode ser comprovado neste exemplo que, assim como o anterior, está ligado à estratégia de racionalização: “Precisamos de uma educação justa, que **aprenda** a trabalhar com a diversidade, repensando os conteúdos para incluir, no caso, os afro-descendentes e suas contribuições (étnicas, históricas, culturais e econômicas)” (Ibidem, p. 7, grifo nosso).

Ora, retomar essa passagem é pertinente, uma vez que o dêitico “nós” (“Precisamos”) perde seu papel central de sujeito/responsável pela ação para o termo “educação”. Dessa forma, em mais um exemplo podemos constatar a personificação da educação, pois é ela que aprende, trabalha e será a responsável pelo combate ao racismo. Para uma construção em sentido inverso, teríamos, por exemplo: “Precisamos de uma educação justa, em que aprendamos a trabalhar com a diversidade, repensando os conteúdos para incluir, no caso, os afro-descendentes e suas contribuições (étnicas, históricas, culturais e econômicas)”. A partir de tal construção, o agente da ação “nós”, que se referiria à autora e ao professor (eu + ele(s)), permaneceria inalterado.

⁵² A escolha do vocábulo tecnicista não é utilizada como sinônimo de Escola Tecnicista estudada pela História da Educação. A opção aqui se refere à ênfase na técnica que o professor deve conhecer para atuar em sala de aula.

Nesse caso, o destinatário ideal (o professor) pode até identificar-se, inicialmente, com os temas e as sugestões de atividades pedagógicas que versam sobre o estudo da história e da cultura dos negros, mas, na medida em que avançar na leitura dos capítulos (tomados em ordem crescente), tenderá distanciar-se dessa atitude e chegar mesmo a tecer críticas a L1, justamente pela constatação do apagamento e da falta de diálogo que se estabelece com ele (o professor) – a partir do deslocamento para um agente personificado (a educação) que responde pelo próprio fazer pedagógico, como já foi dito –, o que é reforçado, ainda, pelo tratamento dos temas e pela ausência de sugestões de atividades críticas verificadas nos Capítulos de 7 a 15.

Além disso, conforme a proposta de um projeto de ensino – o professor elabora atividades dirigidas para os alunos com a finalidade de apresentar determinado(s) conteúdo(s) – temos destinatários indiretos (os alunos que participaram dos projetos) e que cumprem a função de validar e legitimar as práticas pedagógicas de L1, o que ocorre, de forma recorrente, nos Capítulos de 1 a 6, na seção “Reação dos alunos”⁵³.

Nela, o que se tem é, em última análise, um retorno positivo do trabalho da autora como docente. Contudo, de acordo com o referencial teórico adotado, tal seção cumpre a função de mascaramento, ao quebrar as três leis do discurso (ORLANDI, 2009): **1.ª Lei da informatividade**: as reações dos alunos são descritas pela autora, que salienta seus (dos alunos) sentimentos – sempre positivos, diga-se de passagem –, mas nunca sua compreensão dos conteúdos trabalhados; **2.ª Lei do interesse**: os alunos são conduzidos a receber, a partir de um ponto de vista prévio (aquele construído pela autora), a pertinência das informações fornecidas, sem que se estabeleçam polêmicas contra a situação vigente. Segundo Matos (2004, p. 20), o *modus operandi* para os alunos discriminados responderem ou se comportarem frente a situações de discriminação racial ou de violência simbólica deve ser, conforme orientação fornecida via instituição escolar, pela “oportunidade de se posicionar dignamente em situações de racismo com argumentos inteligentes da Ética, da Ciência e da Lei”; **3.ª Lei da utilidade**: essa lei pode ser identificada de maneira inversa: ao contrário de prever uma avaliação sobre quais seriam os motivos que levariam o enunciador a tomar a palavra, com a *Reação*

⁵³ No Capítulo 5, *Álbum da Consciência Negra: material didático para uso do professor*, a seção *Produtos finais* cumpre o papel da seção *Reação dos alunos*, presente em outros capítulos. Dessa forma, apesar do título diferente, a função se mantém.

dos alunos, há justamente uma avaliação pelos alunos da utilidade e do consequente sucesso da atividade proposta, a partir dos motivos elencados por Matos (2004, p. 7-8): “mostrar as experiências que deram bom resultado na Escola Municipal Oswaldo Cruz (EMOC), em Belo Horizonte”, consolidando, assim, via confirmação dos alunos, sua proposta de “contribuir para a democratização de conteúdos, somando esforços na luta por um ensino justo e, portanto, ético, no qual não mais se omita nenhum dos grupos raciais construtores deste País”.

Em outras palavras, podemos dizer que o apagamento e o silenciamento da voz do professor em L1 estabelecem um jogo legitimador do dizer da enunciadora. Assim, na seção *Reação dos alunos*, a voz do aluno (relatada, aliás, pela própria enunciadora), enquanto destinatário indireto, acaba por apagar a voz do destinatário direto, o professor, a quem se destina – ou deveria destinar-se – a atividade sugerida. Ora, mesmo que a autora de L1 (Ibidem, p. 12) afirme que contou com a “colaboração de outros professores da mesma série de maneira assistemática”, os relatos desses professores não estão presentes em nenhum momento, apresentando e/ou avaliando como o projeto desenvolvido possibilitou a construção de novos conhecimentos em suas respectivas disciplinas e na comunicação entre diferentes áreas do conhecimento.

Outra classe profissional silenciada, nessa obra, são aqueles que acompanham a prática do professor: os coordenadores, que, em geral, assumem atribuições de supervisores/acompanhantes/orientadores/parceiros do professor. Mais uma vez, podemos inferir que, apesar de L1 ser uma obra destinada aos professores, a seção *Reação dos alunos* é utilizada para dar o “tom” de que as práticas empreendidas representaram um sucesso entre os alunos, que os conteúdos abordados foram satisfatórios, informativos e interessantes.

Aliás, o tom de sucesso que podemos constatar na seção *Reação dos alunos* contribui para que a enunciadora se estabeleça discursivamente com um *éthos* de competência, experiência e didatismo, como já foi dito. Contudo, ainda que ela busque assumir também um tom de criticidade (um *éthos* crítico), este se fragiliza quando ela se vale de argumentos frágeis que remetem a um tratamento superficial da história e da cultura negra ou que evita confrontos e polêmicas. Dessa forma, o modo de enunciação de L1, disperso no corpo textual, traça um caminho, por vezes mais explícito, por vezes menos,

que revela mais uma opção pela FD racista do que pela FD antirracista (apesar de a autora dizer o contrário), o que destoia, flagrantemente, da FD jurídica que sustenta a elaboração da obra.

Em relação à dêixis enunciativa, o negro é situado principalmente no espaço brasileiro e num tempo tanto relacionado ao passado quanto à contemporaneidade. No entanto, independentemente da situação, “cola-se” a ele uma imagem de ser inferiorizado e, via de regra, passivo. O uso dos vocábulos a seguir exemplifica a cristalização dessa imagem do negro, que, diga-se de passagem, está habituado a se reconhecer nessas referências: *injustiça, mentira, calúnia, omissão, libertação* (pois eles se encontram presos, cativos), *Palmares, escravidão, política do apartheid, crioulo, marginalizado, populações carentes* etc. Além desses vocábulos, outros trechos também reforçam a situação contemporânea de fragilidade e inferioridade sociais vivenciadas pelos negros: “depoimento de uma pessoa negra da comunidade que já foi discriminada” (MATOS, 2004, 18), “Mesmo que a maioria dos pais negros não possa comprar a boneca negra mais cara, as crianças vão se acostumar a vê-las nas prateleiras. E vendo-as, podem desejá-las e sonhar com elas.” (Ibidem, p. 23), “O primeiro passo para se combater o racismo é reconhecer que ele existe. [...] pergunte aos negros de seu convívio ou vá a qualquer escola de periferia e pergunte às crianças e aos jovens” (Ibidem, p. 57).

Poucas são as situações de valorização do negro no espaço-tempo contemporâneo, estando esta, muitas vezes, condicionada à apropriação da cultura e do *modus vivendi* do branco. Vejamos alguns exemplos: “Que devemos possibilitar à criança discriminada a oportunidade de se posicionar dignamente em situações de racismo com argumentos inteligentes da Ética, da Ciência e da Lei” (Ibidem, p. 20), “Cada página olhada deste caderno⁵⁴, a admiração e a satisfação destes alunos de periferia aumentavam, pois viam algo que nunca havia visto: negros muito ricos e bem vestidos” (Ibidem, p. 38). Em suma: a dêixis enunciativa, em geral, reforça a condição de inferioridade do negro.

Por fim, o último plano do discurso que será brevemente apresentado é o da intertextualidade. Em L1, constatamos, com certa frequência, a citação de fragmentos

⁵⁴ O trecho se refere ao Capítulo 5: *Álbum da consciência negra – material didático para o uso do professor*. No referido capítulo, a autora de L1 apresenta os cadernos construídos ao longo de sua prática pedagógica que agrupam fotos de personalidades e fatos importantes sobre o tema em foco.

de discurso (intertexto), tais como: trechos de Leis (Constituição da República Federativa do Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases, Declaração Universal dos Direitos Humanos e Carta da Terra), exemplos de selos postais comemorativos (agrupados em dois grandes conjuntos, um intitulado *Herança africana na formação da identidade brasileira* e o outro, *Personalidades negras da literatura, escultura, cinema, música, religião e esportes*), textos da autora e de Diva Moreira publicados em veículos da mídia (Jornal *Estado de Minas*, Jornal *Opinião* e Revista *AMAE – Educando*), trechos de rápida biografia de personalidades como Nelson Mandela, Diva Moreira, Netinho (apresentador de programas e ex-vocalista do conjunto Negritude Júnior), trechos de músicas de Gabriel – O pensador, Gilberto Gil, Sandra de Sá, Paulinho Camafeu, dentre outros.

No entanto, a intertextualidade, ao ser abordada num discurso pedagógico que, ao menos em tese, versa sobre o estudo da cultura e da história negra, poderia ser mais bem explorada, por meio do “diálogo” com inúmeras obras literárias e outros gêneros que enriqueceriam as atividades práticas com os alunos, com a finalidade de valorizar aspectos da culinária, expressões artísticas e a musicalidade presentes na cultura negra etc. Há, na verdade, uma lista de sugestões de livros, filmes e sites, no Capítulo 13, mas nada se diz sobre a forma como eles poderiam ser explorados em sala de aula.

Podemos constatar, com os sete planos do discurso aqui examinados, que a imagem do negro adquire contornos que mais contribuem para uma prática de invisibilidade, de fragmentação e de tutela para com ele do que uma apresentação rica de sua cultura, de sua história, de suas lutas, de tentativas de resistência e sucessos em inúmeros empreendimentos coletivos e individuais que perpassam contextos educacionais, sociais, políticos, econômicos e culturais.

Ora, o processo de construção de uma imagem de inferioridade do negro situa-se num espaço discursivo que se constrói entre uma FD racista e uma FD antirracista que se opõem, havendo, em L1, a predominância da primeira, apesar de um discurso contrário sustentado pela autora (que se diz explicitamente antirracista), como foi visto ao longo das análises. Outro par de FD(s) que se encontra presente na obra é aquele constituído por uma FD jurídica, recorrentemente solicitada para cumprir o dever de sustentar uma FD pedagógica. Trata-se, nesse caso, de um espaço discursivo harmônico, dado que

essas FDs não polemizam. Contudo, como já foi dito, a FD pedagógica, que deveria “dialogar” com uma FD antirracista, acaba por estabelecer com ela uma outra relação: justamente oposta à esperada. Desse modo, a FD jurídica de que se lança mão em L1 encontra pouca relevância para uma FD pedagógica que não consegue romper, de fato, com a imagem de fragilidade e inferioridade do negro, construída na/pela FD racista.

Após a análise dos planos do discurso, passemos ao exame dos aspectos ideológicos presentes em L1, a partir das FDs já apontadas, já que é no discurso que linguagem e ideologia se imbricam, sendo, pois, as FIs materializadas linguisticamente nas FDs. Ressaltamos que, assim como não adotamos a postura de analisar exaustivamente os sete planos discursivos da semântica global, destacaremos, entre os modos de operação da ideologia, segundo Thompson (2009), aqueles que se mostrarem mais relevantes, isto é, os que forem “iluminados” pelo próprio discurso em análise.

4.2 Análise dos aspectos ideológicos em L1

A obra *Bonecas negras: Cadê?*, como já foi dito na análise com a “lente” da semântica global, filia-se a uma FD racista, que ora se apresenta mais, ora menos explícita, situação essa que pode ser comprovada a partir dos inúmeros exemplos que reproduzimos aqui e que percorrem toda a obra. Vejamos, agora, como a ideologia se manifesta em L1, por meio das estratégias elencadas por Thompson (2009), no âmbito da ACD.

4.2.1 Aspectos importantes na Introdução – a impressão sobre o que o destinatário deve esperar da obra

O procedimento adotado pela autora de L1 para legitimar seu dizer e justificar o porquê do livro, para persuadir, enfim, o leitor/professor, pode ser identificado a partir das estratégias de: a) racionalização (modo de legitimação): “Precisamos de uma educação justa, que aprenda a trabalhar com a diversidade, repensando os conteúdos para incluir, no caso, os afro-descendentes e suas contribuições (étnicas, históricas, culturais e econômicas)” (MATOS, 2004, p. 7); b) universalização (modo de legitimação): “Se mantivermos a atual educação, continuaremos a formar pessoas que estudam longos

anos, frequentam universidades, mas não mudam seus comportamentos supersticiosos e preconceituosos, continuando a pensar e a agir como seus pais, avós ou bisavós...” (MATOS, 2004, p. 7). O exemplo b) também apresenta um caráter ideológico de dissimulação sobre os motivos sociais da presença do racismo em nossa sociedade, por meio da estratégia do deslocamento. Isso pode ser constatado quando se atribui explicitamente a reprodução do discurso racista à *falta de instrução* do núcleo familiar (pais, avós ou bisavós). Outra estratégia ligada à dissimulação é o uso das metáforas “doença” – para o racismo – e “remédio” (contra o racismo) – o conhecimento científico e ético –, havendo, pois, a transferência de um campo semântico a outro. Essas duas estratégias se unem para escamotear as verdadeiras causas do racismo e as soluções exequíveis para resolver o problema. Lembremos que por dissimulação devemos entender o ocultamento ou o encobrimento das relações de dominação.

Eis o primeiro movimento reducionista do tratamento dado ao racismo. Daí, como uma cadeia que se auto-alimenta, a ideologia racista presente nos modos de legitimação e de dissimulação, ao buscar defender uma mudança do cenário educacional para uma “educação justa”, legitima o discurso proferido pela autora. Ora tais estratégias articuladas à explicação da razão do livro “apenas para mostrar as experiências que deram bom resultado [...], são atividades simples e práticas sobre a questão racial e a ética experimentada durante dezessete anos em sala de aula” (Ibidem, p. 7-8) configuram outro conjunto de operação da ideologia educacional: a que se refere a uma concepção de “ser professor”.

Nesse aspecto, a autora, para legitimar seu discurso e torná-lo persuasivo, faz com que o destinatário/professor reconheça: a) as competências práticas de seus dezessete anos como docente; b) o vasto repertório de possibilidades metodológicas que apresenta; c) sua competência também teórica, uma vez que ela é detentora de conhecimentos específicos sobre questões étnicas, históricas, culturais e econômicas que perpassam a temática do negro. Portanto, tais credenciais habilitam-na ao empreendimento proposto. Então, ideologicamente, temos um discurso em que a prática de sala de aula é o centro da ação pedagógica. Contudo, onde estão as referências à articulação entre teoria e prática? E exatamente, quais são os vestígios linguístico-discursivos de uma identidade do professor?

A partir das lacunas sobre o professor, propomos desdobrar a *Introdução* em três aspectos ideológicos marcantes, em que se imbricam modos e estratégias. O primeiro é a defesa do conhecimento ético e científico como solução idealizada para que o racismo não aconteça, como pode ser observado na seguinte sentença “Acredito ainda que só haverá mudança de mentalidade se o conhecimento folclórico preconceituoso for questionado em sala de aula e confrontado com o conhecimento ético e o científico” (MATOS, 2004, p. 7). Se a autora em L1 propõe uma “educação justa” que trabalhe e reavalie conteúdos de forma a evidenciar as contribuições étnicas, históricas, culturais e econômicas do povo negro, onde se situa a cultura negra em meio a esse conhecimento ético e científico? Ora, a posição ideológica defendida não é de qualquer conhecimento, mas a do conhecimento científico/ocidental/branco apontado como único caminho a ser trilhado no ambiente escolar em detrimento de outros tipos de conhecimento hierarquicamente inferiores (popular, indígena, filosófico, religioso, etc).

O segundo ponto que nos chamou atenção se deu em função da abordagem referente ao percurso apresentado pela autora quanto à sua formação docente – centrado na prática em sala de aula de dezessete anos. Podemos observar um conjunto hierarquizado de conhecimentos: i) o conhecimento construído no cotidiano da prática pedagógica em sala de aula é valorizado, enquanto o aprofundamento de conhecimentos e procedimentos metodológicos em cursos de formação continuada é silenciado. Em outras palavras: confere-se um *status* privilegiado ao conhecimento prático (mencionado explicitamente no texto), ou seja, àquele que é adquirido em sala de aula, em detrimento do conhecimento teórico que, por oposição ao primeiro, pode ser recuperado; ii) o conhecimento teórico do professor (como qualquer outro profissional), construído como resultado de leituras, de pesquisas e reflexões orientadas por profissionais mais experientes tanto acadêmica quanto profissionalmente, é menosprezado. Então, ideologicamente na *Introdução*, temos um discurso escolar distante do discurso científico, de investigações teóricas e de produções acadêmicas, o que contradiz a solução apontada pela autora para a erradicação do discurso racista.

O terceiro aspecto observado relaciona-se à representação da identidade do destinatário, supostamente o professor em exercício. Conforme já mostramos no plano discursivo referente ao estatuto do enunciador e do destinatário, há, progressivamente, um apagamento do diálogo com o professor. Consideramos que essa postura ideológica está

ligada à fragmentação, embora não sejam utilizadas explicitamente as estratégias típicas de construção simbólica propostas por Thompson (2009) para esse modo. Nesse caso, o que se faz é levar o leitor/professor a identificar e a reforçar um entendimento segmentado da prática pedagógica que, somado à ênfase dada à experiência profissional da própria autora, contribui para legitimar seu (da autora) dizer, compondo, paralelamente, uma identidade prévia do professor: um destinatário idealizado, apagado, que pouco ou nada dialoga com seus pares e com profissionais ligados ao planejamento pedagógico, ocorrendo poucas pistas linguístico-discursivas de sua presença em L1.

Na passagem já citada: “Precisamos de uma educação justa, que aprenda a trabalhar com a diversidade, repensando os conteúdos para incluir, no caso, os afro-descendentes e suas contribuições (étnicas, históricas, culturais e econômicas)” (MATOS, 2004, p. 7), constatamos que a ideologia educacional tecnicista opera também a partir do modo de reificação, na medida em que trata o processo educacional enquanto coisa – “a educação” – e distancia/apaga a responsabilidade do professor e dos demais profissionais da educação na sustentação e reprodução (ou não) do racismo no ambiente escolar. Podemos inferir que, nessa perspectiva, tanto o professor quanto o aluno sofrem, na escola, a ação de uma educação previamente prescrita, pensada, estruturada, ou seja, enquanto uma coisa que tem vida própria e independe da presença e da atuação do professor, por exemplo.

O processo educacional não é mostrado, portanto, como um processo conflituoso de interesses, que sofre a influência de filiações políticas e econômicas, ou mesmo como um processo de aprofundamento contínuo dos profissionais envolvidos, alimentando-se do diálogo entre várias áreas do conhecimento, de investimento e mobilização de interesses particulares para uma atuação crítica, de reflexão sobre os resultados alcançados, de avaliação processual da aprendizagem etc. Podemos identificar que o caráter prescritivo, normativo e técnico da educação, na perspectiva de L1, inclusive ao silenciar o professor, compõe um cenário educacional que distorce tanto o exercício acadêmico-profissional docente quanto as propostas curriculares e as orientações dos cursos de Licenciatura.

Em ambas as interpretações para um mesmo excerto, vemos que a ideologia educacional tecnicista está presente, seja via modo de operação da fragmentação, seja

reificando o contexto educacional. De forma análoga, ao pensarmos sobre as razões do racismo, podemos identificar que a responsabilidade sobre a sustentação e a reprodução da prática social racista é atribuída explicitamente à família (nos papéis sociais de pais, avós ou bisavós dos alunos) e de maneira indeterminada, pelo indicador temporal “há muito tempo”, presente no segmento “Os afrodescendentes estão sendo violentados em seus direitos há muito tempo, pois violência não é só a violação física de alguém” (MATOS, 2004, p. 7). Não se diz por exatamente quanto tempo, nem por quem (uso da passivização).

Buscamos, neste ponto, articular os modos de operação da ideologia encontrados (dissimulação, legitimação, fragmentação e reificação) às FIs possíveis em L1, uma vez que já temos quatro FDs identificadas na análise com a “lente” da semântica global (FD racista, FD antirracista, FD jurídica e FD pedagógica). Ora, temos, na formação social em que se insere L1, duas FIs que agrupam duas visões de mundo distintas: uma FI hegemônica que “acolhe” a FD racista e, por extensão, a FD pedagógica que dela se alimenta, enquanto uma FI que chamaremos “contra-hegemônica” (por falta de termo melhor) “acolhe” a FD antirracista e a FD jurídica, devendo ser entendida como uma espécie de reação contra a FD racista/pedagógica. Podemos, neste ponto, retomar a Figura 1, elaborada no Capítulo 3, seção 3.3, para complementá-la:

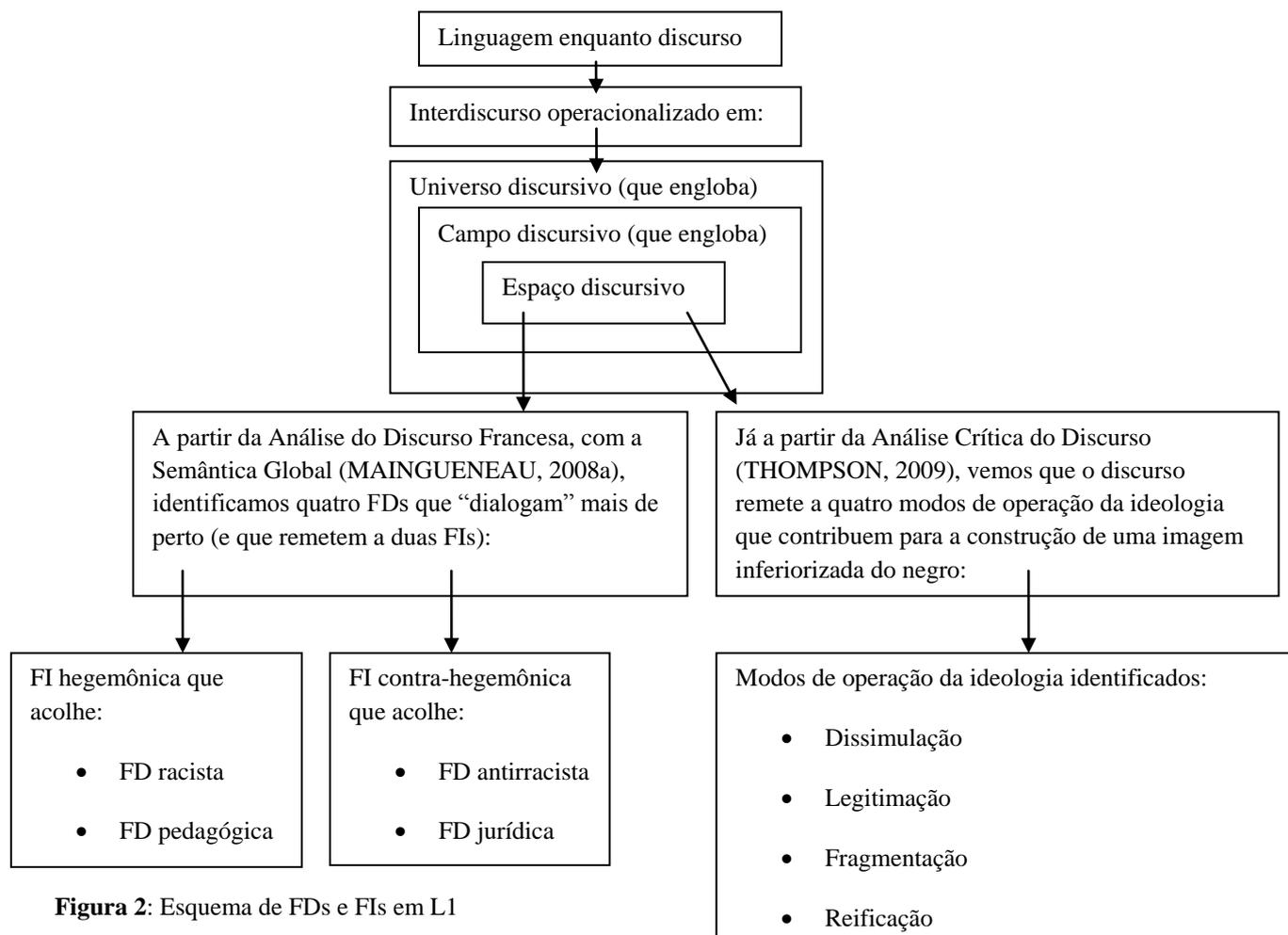


Figura 2: Esquema de FDs e FIs em L1

4.1.2 Os capítulos em L1: questões sobre os aspectos ideológicos

Em relação ao discurso racista, mesmo que ele possa ser recuperado, na maior parte das vezes, de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas de L1, espera-se que sejam apresentadas interferências e/ou apontamentos e/ou informações na direção de contemplar e atender às legislações vigentes. Isso é feito, por exemplo, no Capítulo 1, em que são apresentadas letras de músicas como as de Gabriel, o Pensador; de Gilberto Gil; de Caetano Veloso; de Paulinho Camafeu, entre outros, e no Capítulo 4, com os desabafos de alunos relatando preconceitos vividos e com a fala de um outro “se amando por ser negro” (MATOS, 2004, p. 34).

Contudo, é perceptível a apresentação e a condução dos conteúdos de forma a não gerar ou incitar polêmicas e/ou a não munir os alunos de argumentos advindos de pesquisas

científicas sobre como e quais são os estereótipos dos negros comumente retratados na mídia impressa e televisiva, por exemplo; de pesquisas históricas sobre uma releitura da diáspora negra e das condições de trabalho de povos negros, bem como do tratamento que ainda é dispensado a costumes e tradições dos povos negros etc. Com esse cenário silenciado, não se discute, como foi possível verificar, a construção/manutenção do desrespeito aos povos negros, da negação da sua religiosidade e de suas características fenotípicas (cor de cabelo, tamanho do nariz etc). Dessa forma, a resistência negra, em diferentes espaços, tempos, atores e formas de organização, como o Movimento Negro, não é contemplada em L1. Assim, obviamente, suprimem-se temas polêmicos que demandariam a construção de um discurso antirracista, de um posicionamento político diretamente articulado às ações afirmativas⁵⁵ e às reflexões críticas na prática do professor, quando este analisa e adota materiais didático-pedagógicos.

Se, tanto a ideologia racista quanto a ideologia educacional tecnicista, identificada na *Introdução*, apresentam-nos um cenário reducionista para o conjunto atuação do professor/questões que versam sobre as contribuições do negro na formação do Brasil, estaria a autora em L1 defendendo outro conhecimento que não o científico/ocidental/branco? Estaria o aluno apto a compreender as possíveis razões para que a ideologia do branqueamento fosse incontestavelmente aceita e divulgasse a condição da superioridade branca em contraposição à inferioridade negra? Ou ainda quais estereótipos poderiam ser identificados em “negros muito ricos e bem vestidos” (MATOS, 2004, p. 38) num ambiente da Favela Ventosa? Ora, somando-se a isso, temos ainda a presença da FI capitalista (visão de mundo que defende e sustenta o consumismo, a reificação do trabalho e do trabalhador). Insistimos, então: o negro apresentado/representado na obra está inserido em um contexto social, cultural, econômico, histórico, religioso e linguístico empenhado em conhecer suas origens e resgatar seus percursos de lutas? Acreditamos que isso não ocorre em L1. A autora não se preocupa em identificar e reconhecer a cultura negra. Ao invés disso, busca

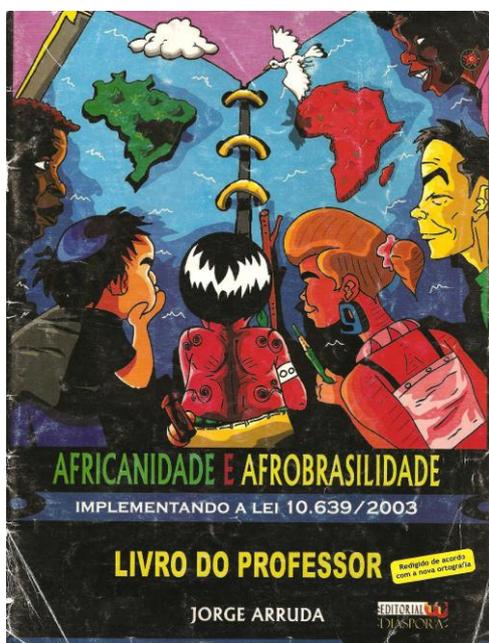
⁵⁵ Segundo Munanga e Gomes (2006, p. 186), ações afirmativas “podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não-obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou.”

identificar algumas personalidades negras que foram bem-sucedidas, conforme o *modus vivendi* da cultura branca.

Adotamos a estratégia de não nos alongarmos em demasia nos aspectos ideológicos de L1 (salvo essa incursão mais demorada que fizemos à *Introdução* do livro), tendo em vista inúmeros apontamentos já realizados ao longo da análise nos planos do discurso. Além disso, acreditamos não ser necessário falar das questões ideológicas levantadas por Brandão (2004), uma vez que os modos e estratégias propostos por Thompson (2009) e utilizados em nossa análise, parecem suficientes para apontar os principais aspectos ideológicos defendidos e combatidos em L1. Destacamos apenas que aqui podemos pensar, sobretudo, numa concepção de ideologia mais próxima da vertente marxista, pois, em L1, naturaliza-se a condição de inferioridade do negro e escamoteia-se a realidade (social, histórica, econômica) que a gerou.

Passemos, então, ao livro 2 (L2) - *Africanidade e afrobrasilidade: orientações metodológicas para a implementação da lei 10.639/03* (2009), em relação ao qual também apresentaremos uma análise da semântica global e dos aspectos ideológicos.

CAPÍTULO 5 - ANALISANDO AFRICANIDADE E BRASILIDADE



A análise que aqui se propõe com o livro *Africanidade e afrobrasilidade: orientações metodológicas para a implementação da lei 10.639/03 (2009)*, de Jorge Arruda (denominado doravante L2), será desenvolvido a partir de três estratégias: 1ª) examinar os planos do discurso de L2 que se articulam numa semântica global; 2ª) identificar os principais aspectos ideológicos defendidos e/ou combatidos em L2; 3ª) comparar L1 e L2, a fim de evidenciar as principais semelhanças e diferenças entre a imagem do negro encontrada num e noutro.

Esclarecemos que, para tornar a exposição mais ágil, já apontaremos, ao longo da análise de L2, aspectos que o aproximam/distinguem de L1. No final do capítulo, retomaremos os aspectos apontados e os sintetizaremos (vide Quadro 3).

5.1. A Semântica Global em L2

Assim como fizemos na análise de Matos (2004), não exploraremos, com igual profundidade, todos os planos do discurso trabalhados por Maingueneau: intertextualidade, vocabulário, temas, estatuto do enunciador e do destinatário, dêixis enunciativa, modo de enunciação e modo de coesão. Em nossa análise de L2, até para tornar uniforme e coerente o posterior cotejo das obras, destacaremos os mesmos planos que trabalhamos em L1: o modo de coesão, o vocabulário e os temas do discurso, que serão abordados cada um numa subseção específica, assim como foi feito no capítulo anterior. De forma análoga à adotada no exame de L1, os demais planos – estatuto do enunciador e do enunciatário, modo de enunciação, a dêixis enunciativa e a intertextualidade – serão descritos em conjunto e de maneira sucinta. Constatamos que a opção de apresentar um diálogo entre teoria e a prática (análise) permitiu-nos

compreender melhor a articulação dos planos discursivos com a ideologia (questões políticas, econômicas, sociais) em L1, compreensão essa que também esperamos no caso de L2.

5.1.1 O modo de coesão

Uma vez que esse plano está relacionado ao modo de apresentação e de organização do conteúdo, relembremos que L1 é constituído de 15 capítulos, sendo que cinco deles não possuem orientações pedagógicas sobre como trabalhar conteúdos e/ou fontes de informações. Dessa forma, o discurso pedagógico em L1 não direcionou e conduziu, em toda extensão da obra, a apresentação de determinados conteúdos e atividades com o objetivo de consolidar o processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma prática pedagógica que reforçasse o diálogo entre teoria e prática de maneira contextualizada para os alunos.

Já L2 apresenta a seguinte organização dos conteúdos, de acordo com o Sumário: Apresentação, Justificativa, 1. Conceituações Básicas, 2. Sabores, saberes e Fazeres, 3. Uma perspectiva interdisciplinar, 4. Somos todos iguais e diferentes, 5. Bibliografia. Podemos constatar que após a quinta seção (Bibliografia), o autor apresenta três legislações que norteiam o trabalho pedagógico no contexto escolar: a Lei 10.639/2003, a Resolução 001/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Parecer nº CNE/CP 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação com o objetivo de oferecer orientações em detalhes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Contudo, à semelhança de L1, tanto a seção Bibliografia, quanto o conjunto de legislações apresentadas em L2 não contemplam orientações sobre as possibilidades de intervenção que o destinatário (o professor) possa desenvolver com seus pares e alunos.

Antes do Sumário, encontramos um texto introdutório, no qual o autor estabelece um diálogo com seu destinatário (o professor), este explicitamente presente no título “Caro(a) Professor (a)”. Nessa primeira tomada da palavra com o intuito de apresentar

seus objetivos, o enunciador de L2 se vale de dois argumentos de autoridade: o Parecer nº CNE/CP 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, com as orientações do Programa Nacional dos Direitos Humanos, e a 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul (em 2001). No texto em questão, Arruda (2009) recorre a verbos como: *prover, proporcionar, ampliar, melhorar, incentivar e desenvolver*, direcionados para o desencadeamento de reflexões sobre o tratamento didático-pedagógico conferido ao negro, sua cultura e sua história no espaço escolar e das atribuições/posturas dos professores (consciência política sobre a temática, projetos pedagógicos, relação professor-aluno etc). Tais termos permitem inferir o modo como L2 estabelece sua enunciação e remetem ao *éthos* de um enunciador que, pelo menos à primeira vista, mostra-se crítico e conhecedor da legislação, bem como da dinâmica escolar e das relações professor-aluno.

Com esse “texto de abertura”, L2 busca estabelecer com seu destinatário-professor uma relação de diálogo, ecoando a filiação ideológica de Arruda (2009) a movimentos organizados, tal como mostram os documentos construídos por uma coletividade representativa da sociedade sobre os temas MEC, Conferências Mundiais e Conselho Nacional de Educação, documentos esses que estão vinculados a uma formação discursiva (FD) antirracista, que recorre à FD jurídica para sustentar discursos e práticas adotados por uma FD pedagógica. Essa constatação preliminar pressupõe que o autor de L2 esteja filiado a uma formação ideológica contra-hegemônica, como pode ser observado no trecho abaixo, em especial, nas marcas linguísticas em destaque:

[...] melhorar a relação professor-aluno quanto ao trato das questões étnico-raciais presentes no espaço da escola e da sala de aula, sobretudo aquelas que são ligadas às questões religiosas, pois são **“territórios sagrados” de preservação cultural e guardiãs da memória de um povo.** [...] Incentivar professores nos diversos níveis de ensino a **valorizar aspectos da cultura negra, da cultura indígena, da cultura cigana, europeia, asiática, palestina etc.**, na perspectiva de fomentar mudanças no âmbito da escola, interagindo com a comunidade em que estão inseridos os educandos, de forma a **incentivar diálogos entre movimentos sociais, escola e movimentos religiosos**, na perspectiva de construir uma sociedade mais humanizada, com base no **pluralismo religioso** e no respeito às diferenças. (ARRUDA, 2009, p. 5, grifos nossos)

Os termos em negrito também antecipam que o autor de L2 situa seu discurso tanto numa dêixis espaço-temporal da atualidade, quanto num passado que retoma uma série

de elementos que referenciam positivamente o negro e outras etnias inseridos em sua cultura: “são ‘territórios sagrados’ de preservação cultural e guardiãs da memória de um povo” (Ibidem, p. 5). Outro ponto que também pode ser observado em “Caro(a) Professor(a)”, ainda de acordo com a citação acima, são os temas do pluralismo religioso e étnico e da memória. Assim, já no texto introdutório, constatamos um tratamento positivo para com o negro, sua cultura e sua história, sem perder de vista as outras etnias, situação discursiva que não foi encontrada em L1.

Em relação ao conjunto da obra, o modo de coesão adotado por Arruda (2009) percorre uma proposta de apresentação do conteúdo que cumpre a função de nortear as possibilidades de intervenção do destinatário-professor em sala de aula. Já na seção Apresentação, o enunciador-autor discorre sobre sua trajetória profissional – o que, de certa forma, lembra Matos (2004) – de forma a “habilitá-lo” aos olhos do seu interlocutor: uma posição de experiente formador de cidadãos da região da Mata Norte e Mata Sul de Pernambuco. Nas suas próprias palavras:

Temos trabalhado, desde os anos 90, com professores, adolescentes, jovens e adultos da região da Mata Norte e Mata Sul de Pernambuco, aprendendo com a “postura” freiriana e pernambucana de ensinar e de aprender, para reafirmar o nosso compromisso com uma sociedade mais igualitária, sem exclusões e comprometida com nossas origens, nossa ancestralidade, nossas diversidade, diferenças, africanidades, nossos sabores, fazeres e quererem em sala de aula. Foi na terra dos Câmaras – Camaragibe – que tudo começou, com as Semanas de Estudos Psicopedagógicos (SEPP), no curso de Magistério, atualmente Curso Normal Médio. (ARRUDA, 2009, p. 7).

A qualificação de “experiente” pode ser verificada tanto no conhecimento de Arruda sobre os documentos jurídicos que norteiam a elaboração de documentos escolares, quanto na referência a uma “‘postura’ freiriana e pernambucana” que se desdobra em atuações com docentes nas escolas e em diálogos com a comunidade local. Outro aspecto observado é a importância da mobilização do corpo docente para uma prática pedagógica que combata uma sociedade excludente e preconceituosa. Tais considerações, presentes na Apresentação, podem ser constatadas nas referências textuais à Lei 10.639/03, à Constituição Federal, em seus Art. 3, § IV e Art. 208, § IV, além de matérias pedagógicas e práticas de ensino inerentes à formação de professores no curso de Magistério. Alguns aspectos também reforçam a posição do autor no

combate à discriminação racial e no propósito de “construir uma sociedade mais humanizada”. Vejamos no trecho abaixo:

Convivemos cotidianamente, de maneira tensa, com essas “diferenças/diversidades” em sala de aula, pois a cultura que herdamos, de padrão europeu, desemboca nos espaços escolares tendo como base um currículo permeado por uma visão escravocrata, do mando e da seletividade. (ARRUDA, 2009, p. 7)

Podemos verificar, portanto, que Arruda (2009) utiliza argumentos de autoridade – Parecer nº CNE/CP 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação; orientações do Programa Nacional dos Direitos Humanos; referências à 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul (em 2001); Constituição Federal; Lei 10.630/2003; censo do IBGE (sem precisar data) e um trecho de Frantz Fanon (1979) – na Apresentação, para que os professores reconheçam em L2:

[...] alguns subsídios para o enfrentamento das atividades cotidianas no que tange à construção de pedagogias e ações afirmativas, atentas para que todos – negros, indígenas, afro-brasileiros, africanos e demais etnias – tenham acesso a conhecimentos básicos, tidos como fundamentais para a vida social, o exercício profissional competente, recebendo, assim, uma formação que possa despertar e sensibilizar os educandos, para que possam construir novas relações étnico-raciais. E, finalmente, que possam construir, juntos, caminhos nas diferentes áreas de conhecimento, mostrando-se sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre as pessoas. (ARRUDA, 2009, p. 8).

Portanto, o autor de L2 utiliza tanto o texto de abertura da obra “Caro(a) Professor(a)”, quanto a Apresentação, como estratégia para apresentar seu posicionamento pedagógico e ideológico sobre a temática do negro e de outras etnias, bem como sua atuação profissional. Tal estratégia também está explícita na seção Justificativa, vejamos como ela se processa.

Além de a seção Justificativa responder ao porquê da obra: buscar “garantir, compreender, implementar e incentivar o respeito à diversidade e à pluralidade que permeiam o espaço da sala de aula no Brasil” (Ibidem, p. 9), reforça o conhecimento do autor de L2 sobre documentos norteadores e organizações coletivas (cumprindo a função de argumentos de autoridade) e mostra o papel atribuído ao professor no processo de transformação: “que cada educador(a) seja sensibilizado(a) por essas

orientações para excluir do espaço escolar as posturas racistas, discriminatórias, seletivas e sentenciadoras que reforçam o fracasso escolar” (Ibidem, p. 9). O esclarecimento sobre o termo *africanidade*, retomado na seção seguinte: Conceituações básicas, apresenta o posicionamento de L2 sobre a história e a cultura africana numa interseção com a história e a cultura brasileira, tomando emprestadas as palavras da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Ao dizer africanidades brasileiras, estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (GONÇALVEZ E SILVA, 2005, citada por ARRUDA, 2009, p. 10).

A seção Justificativa também adianta o *como*: “propomos um olhar pluricurricular sobre estas questões [inserção de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da escola básica brasileira] nos seus saberes e fazeres cotidianos” (Arruda, 2009, p. 9), o que aponta para a importância, principalmente, do capítulo 3, destinado a uma apresentação de conteúdos que versam sobre a história e a cultura negra, articulando-os às possibilidades de atividades com os alunos.

A partir das três seções até aqui apresentadas – Caro(a) Professor(a), Introdução e Justificativa – é possível inferir que a reação/defesa do aluno em relação à discriminação racial, reconhecidamente vigente na sociedade, é diferenciada em L2. Em L1, a posição defendida por Matos (2004), é a de que os alunos, a partir de suas atividades, possam: “posicionar-se com dignidade diante de situações de preconceito e de discriminação, utilizando-se de DIÁLOGO, com argumentos inteligentes, sem fazer uso da violência. E, ainda, saber onde procurar apoio em caso de racismo [...]”. (Ibidem, p. 11; grifo da autora); “[...] Com certeza, estarão mais capacitados e seguros para se defenderem com argumentos inteligentes de situações constrangedoras.” (Ibidem, p. 21). Contudo, como foi possível constatar nas análises linguístico-discursivas e nos modos de operação da ideologia, a autora contraria suas próprias intenções: a) ao dispensar ao negro, à sua cultura e história, um tratamento inferiorizado; b) ao reforçar as condições “naturais” para que o negro seja tutelado; c) ao defender que o racismo é uma doença social, cujo remédio é o conhecimento; d) ao afirmar que o racismo resulta

da vigência social do conhecimento folclórico e de ditados populares, da ignorância do núcleo familiar dos alunos pela falta de escolarização e dos comportamentos supersticiosos e preconceituosos de pais, avós e bisavós.

Já para L2, existe outro caminho a percorrer, outra postura a ser adotada no que se refere à realidade social vigente, ou seja, apresenta-se e defende-se um tratamento positivo da história e da cultura negra. Tal propósito, explícito na seção Caro(a) Professor(a): “valorizar aspectos da cultura negra, da cultura indígena, da cultura cigana, europeia, asiática, etc.” (ARRUDA, 2009, p. 5); na Apresentação: “uma formação que possa despertar e sensibilizar os educandos, para que possam construir novas relações étnico-raciais” (Ibidem, p. 8); e na Justificativa: “construção de um currículo escolar e de práticas cotidianas calcados nas políticas de reparações e de reconhecimento de nossa origem afro-brasileira, de nossa formação racial e étnica” (Ibidem, p. 9), mantém-se coerente ao longo da obra. Passamos a examinar cada capítulo para melhor apresentar o trabalho realizado em L2 e mostrar como ele organiza seu dizer de modo a defender ações filiadas a uma FD antirracista e uma FI contra-hegemônica.

O Capítulo 1 - *Conceituações básicas*, além de cumprir a função de glossário (à semelhança de L1), também representa, a nosso ver, um retrato da perspectiva/filiação ideológica adotada pela obra, de modo a dispensar um tratamento – no caso de L2, positivo – à história e à cultura negra. O Capítulo 1, especificamente, será explorado no âmbito do vocabulário (vide seção 5.1.2), momento de análise que verificará o tratamento semântico dado ao negro ao longo dos Capítulos de L2, bem como a comparação entre as seções *Glossário*, em L1, e *Conceituações básicas* em L2. Por ora, uma vez que estamos atentos ao modo de coesão de Arruda (2009), consideramos importante pontuar que ambas as obras utilizam seção específica para esclarecer para o destinatário-professor os termos-chave pertinentes às respectivas obras.

Como se viu, as seções até aqui analisadas não apresentam sugestões de atividades que o professor pode desenvolver com seus alunos, embora elas proponham orientações sobre as possibilidades de intervenção pedagógica. Dessa forma, há ausência de indicações de atividades em cinco seções, constatação análoga à de L1.

Contudo, verificamos recorrências de indicações para o fazer pedagógico ao longo do Capítulo 2 - *Os sabores, saberes e fazeres*, do Capítulo 3 - *Uma perspectiva interdisciplinar* e do Capítulo 4 - *Somos iguais e diferentes*. O Capítulo 2 subdivide-se em três subtítulos. O primeiro subtítulo *Os sabores* organiza seu conteúdo – culinária – a partir da canção Vatapá, de Dorival Caymmi, que traz informações sobre o preparo desse prato (ingredientes – feijão preto, quiabo, pimenta malagueta, leite de coco, azeite de dendê – e modo de fazer). Apresenta, em seguida, outros pratos típicos da cozinha africana (abará, aberém, abrazô, acaçá, ado, aluá, quibebe, pamonha, vatapá, mungunzá, angu), com uma rápida descrição, e, finalmente, dá uma receita africana (nos moldes tradicionais), chamada de “Apas recheadas”. O segundo subtítulo *Os saberes* apresenta discussões sobre os elementos das “identidades afros na cultura brasileira” tais como: tradição oral, literatura oral, provérbios iorubanos, músicas de Gilberto Gil e Caxinguelê/Lepê Correia. Ainda nesse subtítulo, são utilizadas diversas passagens de publicações acadêmicas do Centro de Estudos Afro-Orientais, pertencente à Fundação Cultural Palmares, a partir das quais L2 se vale para definir, caracterizar e defender a importância de alguns dos elementos da cultura negra (tais como, no âmbito da literatura oral, a lenda, o mito, o conto, o provérbio), além de tecer orientações sobre como os professores devem compreender tais elementos, tendo em vista que há uma lacuna sobre a questão da história e da cultura africana nos cursos de licenciatura no Brasil. Nas próprias palavras de Arruda (2009, p. 19):

Os SABERES têm por objetivo preservar a memória histórica do povo negro, seu legado, sua história e vida, suas contribuições na formação social, tecnológica e cultural do povo brasileiro, sendo necessária uma retroalimentação do professor na formação continuada, visto que na universidade pouco se tem discutido sobre essa questão. (grifo do autor.).

No terceiro e último subtítulo – *Os fazeres* –, Arruda, além de se utilizar de um texto intitulado *Conversa*, que narra um diálogo entre Tia Maria e negros trabalhadores de diferentes períodos históricos (escrava que trabalhava na senzala, na casa grande e no terreiro; plantadores de cana-de-açúcar no nordeste e de algodão nos campos do sul, negro que faz samba e conquista mulatas bonitas), apresenta a biografia de personalidades negras, donas de “fazeres” importantes, tais como: Cesária Évora (cantora cabo-verdiana de *blues*), Desmond Tutu (bispo anglicano sul-africano, que foi

o primeiro negro nomeado deão⁵⁶ da Catedral de Santa Maria, em Johannesburgo, além de membro do Comitê de Patrocínio da Coordenação Internacional para o Decênio da Cultura da Não-Violência e da Paz, dentre outras atuações no cenário nacional e internacional), João Cândido Felisberto (pertencente ao quadro da marinha de 1894 a 1910, que foi líder da Revolta da Chibata, sendo reconhecido como Herói da Pátria pelo projeto de lei 5.874/05, dentre outras atuações políticas) e, por fim, de Wangari Maathai (licenciada em Ciências Biológicas, com mestrado na Universidade de Pittsburgh - EUA e doutorado em Filosofia na Alemanha e na Universidade de Nairobi, sendo também escritora e integrante do Movimento Cintura Verde).

De forma sucinta, em ambos os capítulos, são apresentados conceitos com indicações de referências bibliográficas e contextualização histórica do tema específico trabalhado em cada subtítulo (sabores, saberes e fazeres, ou seja, os temas culinária, conhecimento/cultura e trabalho, respectivamente). No segundo e terceiro subtítulo, encontram-se ainda sugestões de atividades que, além de identificar a representação do negro em inúmeras manifestações de arte, fomentam pesquisas que buscam valorizar o cidadão negro presente na comunidade do aluno/na escola, abordando sua musicalidade, sua literatura etc.

O Capítulo 3 - *Uma perspectiva interdisciplinar* apresenta orientações teóricas e práticas para um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Ensino Religioso Escolar, Educação Artística e Musical, Biologia/Ciências, Educação Física, Matemática, Psicologia e Sociologia. Nesse capítulo, é possível verificar regularidades na organização dos conteúdos: eles são apresentados por meio de fragmentos de discursos acadêmicos e músicas, sendo possível observar três seções que agrupam informações: *Para saber mais* (indicações para aprofundamento dos conteúdos previamente apresentados), *Propostas de atividades*, assim discriminadas: I. sugestões de atividades que complementam o conteúdo apresentado em cada disciplina, de maneira a fomentar, nos alunos, atitudes como pesquisar, ler, assistir a filmes e problematizar inúmeras produções artísticas e literárias, informações de jornais, revistas e demais produções acadêmicas sobre a representação do negro e de seu contexto de atuação; II. apresentação de pesquisas científicas de genética que confirmam a

⁵⁶ Deão: dignitário eclesiástico que preside a Assembléia dos cônegos de uma catedral.

inexistência de provas científicas sobre a inferioridade biológica entre seres humanos, de modo a desconstruir comportamentos/falsos argumentos aceitos na sociedade que visam a sustentar, manter e reproduzir discursos de discriminação racial; III. estudo das práticas corporais da cultura negra em diferentes momentos históricos; IV. análise de dados do IBGE sobre a composição da população brasileira, dentre outras inúmeras sugestões; e indicações de referências bibliográficas específicas para cada disciplina, numa seção intitulada *Para compreender melhor*.

Uma ressalva pode ser feita aqui em relação à seção *Propostas de atividades* do Capítulo 3. Nela, nem sempre as atividades são identificadas com suficiente clareza, talvez por se pressupor a intervenção/complementação do professor. Nesse caso, indicam-se assuntos/temas, mas sem especificar como eles devem ser trabalhados em sala de aula, como, por exemplo, no caso da disciplina Educação Artística e Musical, em que temos, entre as propostas de atividades sugeridas, os seguintes pontos, que são apresentados, sem maiores explicações, sobretudo, em relação ao que se deve fazer com eles (pesquisar? discutir? produzir material: um jornalzinho, por exemplo? etc):

- I. A presença de elementos e rituais das culturas de matriz africana nas manifestações populares brasileiras [...].
- II. Danças de natureza
 - Religiosa:** Candomblé
 - Lúdica:** brincadeira de roda [...]
 - Dramática:** maracatu [...] (ARRUDA, 2009, p. 48-49; grifos do autor).

Por fim, no Capítulo 4 - *Somos iguais e diferentes*, o autor constrói um texto – que vem assinado por ele –, a partir da letra da canção *Somos todos iguais*, de Ataíde Lemos (aliás, o uso de canções como ponto de partida para discussões e/ou para a proposição de atividades é um recurso recorrente ao longo dos capítulos), como um mote para expressar seu pedido de igualdade entre as pessoas e apontar seu ponto de vista que problematiza/denuncia a instituição escolar como reprodutora – legitimada e legitimadora – de um *modus operandi* de discriminações raciais, de desobediência a uma prática laica de educação, de imposição a filiações religiosas e culturais. Nas palavras do autor:

No Brasil, as escolas ainda guardam resquícios singularmente racistas, seletivos e discriminatórios quanto à diversidade religiosa, sexual, de gênero,

de religião, de opção política, entre outros, que permeiam nossas relações sociais dentro e fora da sala de aula e em todo âmbito escolar. A escola é, por assim dizer, um espaço discriminador por excelência, seja pela cor da pele, pela orientação sexual, opção religiosa ou política etc. Essa escola vem mantendo, ao longo dos anos, o proselitismo religioso e imagens da Igreja Católica no Brasil. É como se a escola não tivesse professores e alunos que professassem outra fé, crença e até a não crença no Absoluto, Transcendente, Criador, Deus, Javé, Tao, Zamby, Olorum. É como se a escola e o Estado tivessem optado pela religião católica. (ARRUDA, 2009, p. 64-65).

Ainda no capítulo 4, constatamos que Arruda demonstra conhecimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, quando, por exemplo, faz alusão à diversidade (religiosa, étnica, sexual etc), o que reforça sua condição de enunciador apto/habilitado a tomar a palavra. Constrói, assim, uma imagem de si (um *éthos*) de crítico, pesquisador, leitor de produções acadêmicas e documentos de legislações norteadoras, conhecedor da cultura afro-brasileira, da dinâmica escolar e das relações entre professor-aluno. Cabe mencionar também que, quando L2 apresenta indicações/interrogações para os professores sobre o cenário educacional, é possível para o docente utilizá-las como mais uma atividade a ser adaptada ao contexto de sala de aula. Vejamos um exemplo:

Se um aluno de religião de matriz africana trouxesse seus símbolos sagrados, seus sagrados dos orixás, das entidades, dos encantados e demais saberes e sabores da religião de matriz africana, o que aconteceria? Será que estaríamos abertos a essa transcendência religiosa? Será que, quando adentrarmos o espaço da escola, pensamos sempre no respeito à diversidade religiosa, sexual, de gênero, de cor, de raça, de etnias? (ARRUDA, 2009, p. 65).

Dessa forma, as indicações dos símbolos sagrados, das entidades e saberes, como os citados na passagem acima, podem ser utilizados como mote para o desenvolvimento de projetos de ensino, de pesquisa e/ou de intervenção (projetos propostos pela instituição de ensino ou pelo sistema educacional, com o intuito de promover modificações na organização e em seus processos, com vistas a um melhor desempenho e cumprimento de objetivos/metast).

À semelhança de L1, L2 não foi elaborado para o aluno, mas para o professor. Contudo, diferentemente de L1, L2 não aborda os conteúdos tratados ao longo do Capítulo 3 - *Uma perspectiva interdisciplinar no design de projetos de trabalho* (projetos elaborados pelo próprio professor/autor, como em Matos). Estabelece-se, assim, um modo de coesão em que há um professor falando para outro professor e, por meio dessa “fala”,

apresentando/sugerindo atividades pedagógicas que podem ser, inclusive, aprofundadas de acordo com a demanda dos alunos e com contexto sócio-político-econômico e cultural da escola. Dessa forma, o discurso de Arruda (2009) assume a função do discurso pedagógico quando este se apresenta para o professor com o intuito de ensiná-lo. Mas outro caminho para abordagem das propostas de conteúdos e fazer didático-pedagógico é construído ao longo da obra (como vimos em inúmeras passagens acima).

Nessa perspectiva, embora possamos também considerar o discurso de L2, ao menos em alguns aspectos, como um discurso autoritário (já que sua proposta pedagógica básica é ensinar alguma coisa a alguém, em algum lugar e sem vislumbrar a possibilidade de reversibilidade entre os interlocutores), identificamos, nessa obra, elementos que apontam para a polêmica, seja na intenção da obra: “subsidiar e orientar professores [...] na construção de um currículo escolar e de práticas cotidianas calcadas nas políticas de reparações e de reconhecimento de nossa origem afro-brasileira” (Matos, 2004, p.9), seja no ponto de vista que o autor assume sobre a escola e seus ritos: “a escola é, por assim dizer, um espaço discriminador por excelência, seja pela cor da pele, pela orientação sexual, opção religiosa ou política etc.” (Ibidem, p. 64). Esses elementos, portanto, destoam do parâmetro estabelecido por L1 nas seções de Introdução, Justificativa e Objetivos, cuja razão para o objeto de estudo (história e cultura dos negros) reduz-se à fórmula “é porque é”.

Recordemos, mais uma vez, que, para L1, a razão de se estudarem a história e cultura negra está centrada no racismo, uma vez que é decorrência: 1) da vigência social de um conhecimento folclórico e de ditados populares; 2) da ignorância do núcleo familiar dos alunos pela falta de escolarização; 3) dos comportamentos supersticiosos e preconceituosos de pais, avós e bisavós. Assim, o racismo é uma doença (é porque é) e o seu remédio é o conhecimento científico (é porque é). Dessa forma, as condições que (re)produzem, naturalizam e legitimam o racismo, em Matos (2004), perpassam tanto a instituição família, quanto a sociedade (incluindo-se aí, portanto, a escola). Já em L2, o discurso pedagógico é construído a partir de uma filiação ideológica contrária à identificada em L1. Ou seja, em L1 a filiação ideológica é a da classe dominante, cuja representatividade se faz historicamente como detentora da política, do poder e da economia, enquanto, em L2, a filiação ideológica corresponde à de uma classe dominada, cuja visão de mundo é, porém, contrária à conduta de submissão do negro,

frente à dominação econômica-político-cultural do outro, o que, como veremos, está ligado à noção mais ampla de ideologia apontada por Brandão (2004).

Portanto, para Arruda (2009), a razão para o objeto de estudo em questão (história e cultura dos negros) não se apresenta a partir de uma conotação (metafórica) de doença social, decorrente, entre outras coisas, de comportamentos supersticiosos, mas, ao contrário, perpassa uma construção ancorada em discursos jurídicos, em informações sobre a diversidade cultural dos negros (o que engloba a língua/linguagem), na luta política contra o esvaziamento de conteúdos de história e geografia referentes ao continente africano e às populações remanescentes de quilombos, bem como à religiosidade africana e à perseguição religiosa, pois “um dos preconceitos mais comuns em relação aos africanos e afrodescendentes diz respeito às suas práticas religiosas e a um suposto caráter maligno nelas contido” (ARRUDA, 2009, p. 44). Portanto, a razão de se estudar a história e a cultura dos negros não é apresentada na fórmula “é porque é”, mas é respondida a partir de inúmeros desdobramentos nos conteúdos apresentados no Capítulo 3 - *Uma perspectiva interdisciplinar*, com o intuito de que os professores (destinatários da obra) conheçam e construam uma rede de significados contrários à manutenção de visões de mundo preconceituosas e práticas pedagógicas alienantes, sustentadas pela fórmula “é porque é”.

Dessa forma, encontramos em L2, discussões sobre as contribuições dos negros quanto à culinária e à tradição oral, a identidades afro na cultura brasileira, a atividades profissionais de importância internacional (Cesária Évora, Desmond Tutu, Wangari Maathai etc) e nacional (João Cândido Felisberto, Solano Trindade, Maria Escolástica da Conceição Nazaré – ou Mãe Menininha do Gantois –, Maria Madalena Correia do Nascimento – ou Lia do Itamaracá) etc, bem como a abordagem da história da resistência do povo negro (Quilombos, Revolta dos Malês, Canudos, Revolta da Chibata etc), de propostas de estudos sobre teorias antropológicas e de desmitificação das teorias racistas, dentre outras contribuições.

Dessa forma, o modo de coesão interno, referente à apresentação e organização dos conteúdos das disciplinas elencadas por L2 (de acordo com a proposta de uma perspectiva interdisciplinar), não está orientado para uma visão de mundo decorrente de um conjunto de posições relativas a uma FD racista e a uma FI hegemônica, mas, ao

contrário, trata-se de uma visão de mundo formada por um conjunto de posições antirracistas filiadas, portanto, a uma FD antirracista e uma FI contra-hegemônica. Ou seja, consideramos que o foco do trabalho pedagógico desenvolvido em L2 não confirma ou reforça uma posição de que o(a) aluno(a) negro(a) ou o cidadão negro é um ser inferiorizado, que assume uma atitude passiva, frente a situações de discriminação racial, enfim, a de um sujeito que possui uma cultura fragmentada e/ou “menor”, como ocorre em L1.

O fazer político-pedagógico de L2 apresenta um conjunto de “pistas” que buscam conscientizar tanto professores (diretamente), quanto alunos (indiretamente, através da prática pedagógica do professor) quanto à necessidade de se conhecerem conteúdos curriculares que possam polemizar com a história “oficial” sobre a história e a cultura negra, história essa que, além de inculcar no negro a ideia de uma “participação menor”, atribui-lhe posições de submissão e de inferioridade biológica (como foi comprovado em trechos de L1). Discutem-se, assim, as razões para o estudo da história e da cultura negra, o abandono sofrido pelos negros ao longo do tempo, o processo de aculturação a eles imposto, suas lutas e resistências etc, buscando-se conter um processo de inculcação, de reprodução e de aceitação de uma inferioridade inerente ao negro, inclusive na escola. Ou seja, a principal razão para o estudo da história e da cultura dos negros é o combate às relações de dominação vivenciada por eles, com o objetivo de organizar, fortalecer e reivindicar a presença do negro, de sua história e de sua cultura como grandes influenciadores da cultura brasileira.

De modo sucinto, podemos resumir da seguinte maneira o modo de coesão de L2: as seções Caro(a) Professor(a), Apresentação, Justificativa, o Capítulo 1 - *Conceituações Básicas* e o Capítulo 5 - *Bibliografia* encontram-se mais **distantes** da proposta de um discurso pedagógico, situação análoga à encontrada em L1. Já ao longo do Capítulo 2 - *Os sabores, saberes e fazeres*, do Capítulo 3 - *Uma perspectiva interdisciplinar* e do Capítulo 4 - *Somos iguais e diferentes*, verificamos a recorrência de indicações de atividades e atitudes que se mostram coerentes com um discurso pedagógico antirracista (ao contrário de L1, como já foi explicitado ao longo desta seção).

O modo de coesão, portanto, além de evidenciar o encadeamento do discurso, deixa marcas linguísticas e discursivas sobre a visibilidade e o diálogo com destinatário-

professor na/para a prática pedagógica: há uma recorrente e forte identificação do enunciador com o destinatário da obra, o que consideramos uma estratégia também política, para a transformação da prática pedagógica escolar, indicando uma tomada de posição contra o racismo e seus desdobramentos, assim como apregoa Van Dijk (2009).

5.1.2 O vocabulário

Como já podemos aventar, a partir da análise do modo de coesão acima, em L2, há um empreendimento do autor em construir uma imagem positiva do negro, mostrando-o como representante de um povo detentor de riquezas culturais, de uma tradição/memória, de atuações importantes na sociedade. O tratamento positivo dado ao negro e à sua cultura articula-se, no âmbito do interdiscurso, a uma FD jurídica (Lei 10.639/2003; Resolução 001/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Parecer nº CNE/CP 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação com o objetivo de oferecer orientações em detalhes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Constituição Federal; Conferências Mundiais; Conselho Nacional de Educação, dentre outros) e atrela-se ao reconhecimento da diversidade (expressa, como vimos, principalmente, ao longo do Capítulo 3 - *Uma perspectiva Interdisciplinar*).

No âmbito do intradiscurso, L2 se vale de estratégias linguísticas e discursivas para construir uma imagem do negro distante de uma posição de passividade, evitando a naturalização de práticas sociais que evidenciam consonância com os termos trabalhados, no Capítulo 1 deste trabalho, intitulado *Pontos de partida tensos: educação e questões étnico-raciais*, em que buscamos definir raça, racismo, identidade, preconceito racial e discriminação racial. Relembremos que L1 adota uma perspectiva contrária à de L2, quando utiliza lexemas que caracterizam o negro como vitimado de uma doença social (racismo) e pertencente a uma cultura fragmentada e/ou “menor”. Tal postura de L1 remete a vocábulos como *xenofobia*, *preconceito*, *racismo*, *apartheid*, *skinheads*, *ideologia do branqueamento*, *inferioridade* etc.

Já em L2, o termo negro está associado a verbos que exprimem ação e que impulsionam para uma situação de valorização da história e da cultura negra, como em: a) “**promover** uma prática político-pedagógica de igualdade racial entre os professores, despertando a consciência política sobre essa temática, para a construção da paz no mundo” (ARRUDA, 2009, p. 5); b) “**proporcionar**, aos professores e professoras, o contato com a literatura negra e com os achados científicos da cultura negra [...] construindo olhares inclusivos para uma cultura que é fincada na ancestralidade” (Ibidem, p. 5); c) “**incentivar** professores dos diversos níveis de ensino a **valorizar** aspectos da cultura negra, da cultura indígena, da cultura cigana, europeia, asiática, palestina etc” (Ibidem, p. 5); d) “**excluir** do espaço escolar as posturas racistas, discriminatórias, seletivas e sentenciadoras que reforçam o fracasso escolar” (Ibidem, p. 9); e) “**preservar** a memória histórica do povo negro, seu legado, sua história e vida, suas contribuições na formação social, tecnológica e cultural do povo brasileiro” (Ibidem, p. 19) (todos os grifos são nossos).

Além de construir/promover a imagem do negro, ligando-a aos verbos de ação apresentados, Arruda (2009) utiliza um conjunto de vocábulos que denotam valores positivos associados à história e à cultura negra, tais como: *respeito aos mais velhos, honra, diálogo entre seus membros, participação em movimentos de resistência; plantio e manejo consciente de recursos naturais na agricultura, papel importante na acumulação de bens de capital, música, dança, teatro, ritos religiosos, imagens, vestimentas* etc. Dessa forma, mostra-se o negro como suporte de linguagem e saberes, como portador de liberdade e de civilidade, como alguém que contribui, de fato, para o fazer produtivo e tecnológico da sociedade, bem como demonstra expressividade artística e beleza.

Aliás, o corpo do negro como elemento carregado de valores culturais é apresentado, com detalhes, quando L2 desdobra as várias dimensões da capoeira: a) comunicativa: “a comunicação ocorre juntamente entre os movimentos do corpo, os sons de vários instrumentos, as ladainhas e cantigas” (ARRUDA, 2009, p. 54); b) de luta: “ela [a copeira] foi uma luta que colocou em evidencia a figura do(a) guerreiro(a) acima de tudo, treinando(a) para se defender e se proteger” (Ibidem, p. 54); c) de dança: “marcada por diversos movimento e ritmos, dos quais se destaca a ginga, além de músicas” (Ibidem, p. 54); d) de jogo: “revelando-se como combinação entre a dança e a

luta, com rituais que garantiram a perpetuação do grupo social negro no tempo” (Ibidem, p. 54); e) como base orquestral: “Na capoeira há uma base orquestral – espécie de bateria – composta por três berimbaus, denominados gunga, médio e viola, dois pandeiros, um reco-reco, um atabaque e um agogô” (Ibidem, p. 54).

Dessa forma, em L2, podemos constatar que o vocabulário utilizado confirma um investimento de Arruda (2009, p. 8) na demonstração das riquezas inerentes à história e à cultura negra (africana), de forma que os professores “possam receber alguns subsídios para o **enfrentamento** das atividades escolares cotidianas no que tange à construção de pedagogias e ações afirmativas” (grifo nosso). Contudo, o autor também indica, a partir de alguns lexemas, que existem pontos tensos vivenciados no cotidiano social e escolar do negro (e de outras minorias) que indicam situações de discriminação racial, tais como: *enfrentamento* (conforme segmento acima); *tensa*: “convivemos cotidianamente, de maneira **tensa**, com essas ‘diferenças/diversidades’ em sala de aula, pois a cultura que herdamos, de padrão europeu, desemboca nos espaços escolares tendo como base um currículo permeado por uma visão escravocrata, do mando e da seletividade” (ARRUDA, 2009, p. 7; grifo nosso); *preso*: “acrescentamos que na escola estamos ‘**presos**’ e não temos a opção de sair” (Ibidem, p. 65, grifo nosso) e nos vocábulos presentes no segmento “*Nossa cultura racista e discriminatória* tem feito com que crianças, adolescentes, jovens e adultos passem, cotidianamente, pelo desrespeito à DIVERSIDADE de SER e estar no mundo.” (Ibidem, p. 65, grifos do autor). Dessa forma, em L2 parte-se de um contexto social e de práticas escolares que devem ser transformados.

Cabe também traçarmos aqui um paralelo entre as seções *Glossário* (MATOS, 2004) e *Conceituações básicas* (ARRUDA, 2009), já que ambas se propõem a definir alguns termos-chave relacionados à temática do negro. Buscaremos apresentar esses termos e, ao mesmo tempo, identificar suas filiações discursivas e ideológicas. Tal empreendimento permitiu-nos perceber como o uso de verbetes contribui, de maneira decisiva, para os propósitos discursivos e ideológicos de cada obra. Em Matos (2004), constam 21 verbetes, enquanto, em Arruda (2009), há apenas nove. Ressaltamos ainda que, na primeira obra, aparecem, entre os verbetes, vários nomes de personalidades negras, o que não ocorre na segunda. Assim, em busca de uniformidade, optamos por

desconsiderar esses nomes, mantendo apenas os termos-chave, o que reduz o *Glossário* de Matos (2004) a quinze verbetes.

Assim, em L1, dos 15 verbetes examinados, sete – *apartheid*, *discriminação racial*, *Ku Klux Klan*, *preconceito*, *raça*, *racismo* e *xenofobia* – remetem, claramente, a uma FD racista e a uma FI hegemônica. Os termos *etnia*, *fenótipo* e *genótipo*, que, em princípio, poderiam ser tomados como neutros, não o são, devido ao tratamento superficial que lhes é conferido pela autora, o que indica o seu pertencimento, pelo menos na obra em foco, à FD racista/FI hegemônica. Os demais termos – *autoestima*, *movimento negro*, *negritude*, *tolerância* e *resistência negra* – que, em tese, se situariam numa FD antirracista/FI contra-hegemônica, nos contextos em que ocorrem ao longo da obra, acabam, via de regra, por mascarar a FD racista/FI hegemônica, devido, principalmente, a lacunas nas informações fornecidas ao leitor. Tomemos, a título de ilustração, o termo *movimentos negros*. Ao se furtar a discutir a importância, os objetivos e as trajetórias desses movimentos, L1 acaba por esvaziar o valor positivo que teriam, permitindo sua leitura pelo avesso.

Um outro exemplo: Matos (2004, p. 73) define *autoestima* como a “valorização de si mesmo, ter amor próprio, querer-se bem, ter uma imagem ou conceito positivo de si próprio”. Ao longo de L1, podemos identificar que a autora propõe ao negro resgatar sua autoestima, como acontece no Capítulo 1 - *Conhecimento: remédio indicado contra o racismo*, principalmente, na passagem: “Há de ser um compromisso da educação investir na autoestima de TODAS as crianças, para que gostem de si mesmas, ajudando-as a se libertar dos preconceitos e dos medos por seres que não existem [...]” (MATOS, 2004, p. 9, grifos do autor); no Capítulo 4 - *Mural da consciência negra*, no trecho: “resgatar a autoestima das crianças e jovens negros” (Ibidem, p. 32); e no Capítulo 5 - *Álbum da consciência negra*, apenas com a indicação de “resgatar a autoestima” (Ibidem, p. 38). Todavia, os padrões de que os alunos negros devem se valer para resgatar a autoestima são: a) no Capítulo 2 - *Concurso de bonecas negras*: “Mesmo que a maioria dos pais negros não possa comprar a boneca mais cara, as crianças vão se acostumar a vê-las nas prateleiras. E vendo-as, podem desejá-las e sonhar com elas. E sonhar só faz bem para o ego, além de elevar a autoestima” (Ibidem, p. 23); b) no Capítulo 4 - *Mural da consciência negra*: “No **Mural da Consciência Negra**, era visível a satisfação dos alunos em ver tantos negros com sucesso financeiro e

profissional. Bons exemplos sempre nos engrandecem e nos trazem esperança, otimismo e orgulho, o que deve ter colaborado para aumentar a autoestima dos ‘espectadores’” (Ibidem, p. 36, grifos da autora); c) no Capítulo 5 - *Álbum da consciência negra*: “Normalmente, gastava um aula para apresentar o Álbum da Consciência Negra aos alunos das 7ª e 8ª séries [...]. A cada página olhada deste caderno, a admiração e a satisfação destes alunos de periferia aumentavam, pois viam algo que nunca haviam visto: negros muito ricos e bem vestidos” (Ibidem, p. 38).

Ora, a partir de tais excertos, observamos que, apesar de a definição de *autoestima* defender uma valorização de si, os alunos tinham como solução para tal valorização, seja a constatação da impossibilidade de comprar bonecas negras, seja o raro sucesso profissional e financeiro de pessoas negras. A conduta/comportamento a ser adotado, portanto, indica um *modus vivendi* capitalista (ter poder aquisitivo e sucesso profissional), ou seja, o percurso a ser adotado para se ter autoestima elevada é aproximar-se ao máximo do estilo de vida da classe dominante (branca), o que vai de encontro à valorização da história e da cultura negra. Em suma: vemos, no Glossário de L1, uma clara preferência por termos filiados à FD racista/FI hegemônica.

Já, em L2, parece haver, num primeiro momento, um equilíbrio maior entre as FDs (e FIs correspondentes) do *espaço discursivo* que instauramos aqui. Dos nove termos, quatro – *ações afirmativas, africanidade, mito da democracia racial e diáspora* – filiam-se à FD antirracista/FI contra-hegemônica, quatro – *democracia racial, discriminação, preconceito e racismo* – situam-se na FD e na FI contrárias, mas, em seus contextos de uso, adquirem valor positivo – assim como *estereótipo*, como veremos mais adiante. Consideremos, por exemplo, o uso que se faz dos termos *democracia racial* e *preconceito* no seguinte contexto, em que o enunciador, citando a Professora Petronilha Gonçalves, afirma ser importante que os currículos: “discutam as relações étnicas no Brasil e analisem a perversidade da assim designada ‘democracia racial’.” e “encontrem formas de refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente” (ARRUDA, 2009, p. 23). No primeiro excerto, o termo “democracia racial”, além de estar acompanhado do vocábulo “perversidade”, vem entre aspas, sinalizando, polifonicamente, uma outra “voz” com a qual o autor não concorda. No segundo, o termo “preconceito” é contraposto à

“capacidade [do negro] de participar da sociedade, material e intelectualmente”, o que redireciona o seu sentido original.

Quanto ao vocábulo *estereótipo*, se ele pode, em tese, assumir um valor mais neutro, como em: “uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas” (SANT’ANA, 2004, p. 57), pode também ser definido negativamente como “uma opinião preconcebida, difundida entre os elementos de uma coletividade; conceito muito próximo de preconceito.” (*Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*/MEC, 2006, p. 218). Ora, em L2, o termo é, sobretudo utilizado para combater filiações ideológicas e/ou práticas sociais que representam o negro negativamente. Em outras palavras, Arruda (2009), ao empregar *estereótipo*, defende que o destinatário-professor (re)signifique o termo de maneira positiva, pois há uma constante apresentação de elementos históricos e culturais de uma coletividade permeada de riquezas e valores positivos. Portanto, espera-se que o destinatário-professor, além de reconhecer o emprego usual desse vocábulo na sociedade – que, no caso do negro, remete ao campo semântico da submissão/inferiorização –, adote uma nova postura: a de defender e valorizar a diversidade cultural e o respeito entre os povos, o que caracteriza a filiação discursiva-ideológica antirracista/contra-hegemônica do termo em questão, ao longo de L2.

Em Arruda (2009), portanto, os termos definidos assumem, via de regra, um valor positivo, em seus contextos de uso. Assim, no Capítulo 3 - *Uma perspectiva interdisciplinar*, afirma-se que, embora tenha ocorrido e ainda esteja em curso um processo histórico de alijamento, desapropriação e tentativa de aculturação e reificação do negro, um caminho diferente é possível, caminho esse também em curso e construído a partir de um conjunto de ações políticas que passam pela valorização da diversidade cultural do povo negro, pela investigação e consolidação de conhecimentos sobre a história e a cultura negra, bem como sobre a luta dos negros por liberdade e direitos civis, enfim, pelo combate à discriminação, via reconhecimento e fortalecimento da identidade do povo negro. Nas palavras do próprio autor:

[...] muitas das orientações e ações apresentadas trazem considerações comuns aos ensinamentos fundamental e médio, que perpassam algumas disciplinas, como Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação

Artística, entre outras. No entanto, ressaltamos que a cultura africana oferece elementos relacionados a todas as áreas do conhecimento, e, por isso, é importante a articulação das disciplinas para a transformação das relações, assim como a construção de propostas pedagógicas que respeitem e incorporem a realidade e a diversidade que compõem a escola a partir da vivência cotidiana dos professores e estudantes, de suas práticas sociais, de sua religiosidade, de suas opções de lazer e vivências socioculturais. (ARRUDA, 2009, p. 30).

Em suma: se em L1 predominam termos que indicam discursiva e ideologicamente uma posição racista de ver o mundo e compreender as relações entre as pessoas, em L2 ocorre justamente contrário. Nessa perspectiva, se, pelo menos, quatro dos nove vocábulos examinados podem ser caracterizados inicialmente como pertencentes a uma FD racista e a uma FI hegemônica, no contexto intradiscursivo da obra, todos os nove vocábulos cumprem a função de denunciar a discriminação racial na escola/sociedade, de se posicionar contra uma postura preconceituosa e elitista, de elucidar o jogo ideológico de manutenção e reprodução do racismo e do preconceito racial, a partir de uma abordagem que utiliza termos para valorizar a história e a cultura negra, bem como para convencer o destinatário-professor da necessidade de uma educação continuada que lhe permita inserir em sua prática pedagógica orientações da legislação vigente e resultados de pesquisas acadêmicas.

5.1.3 Os temas

Em L2, podemos observar, a partir da análise do modo de coesão e do vocabulário, que os termos/temas denominados tensos (vide Capítulo 1) – **raça, racismo, preconceito racial, discriminação racial e identidade** –, à semelhança de L1, também foram abordados. Contudo, como já apresentamos, a perspectiva adotada por ambas as obras é antagônica, ou seja, se em L1 temos temas que reforçam o racismo, em L2 temos um tratamento antirracista dos temas, de forma a valorizar a história e a cultura negra.

Nessa perspectiva, a FD antirracista, presente em L2, se vale de temas que sustentam os seguintes pontos: a) todos os seres humanos são iguais perante a lei (recorre-se, nesse caso, a intertextos do campo discursivo jurídico); b) não existe diferença biológica que determine e sustente diferentes raças humanas (recorre-se, nesse caso, a intertextos do campo discursivo da Biologia com pesquisas em Genética, em especial a partir do conteúdo das disciplinas Biologia/Ciências, presentes no Capítulo 3 - *Uma perspectiva*

Interdisciplinar); c) tratamentos inferiorizantes dispensados à história e à cultura negra devem ser combatidos com a apresentação de conteúdos que evidenciam a riqueza da história e da cultura negra (tratamento adotado, principalmente, no Capítulo 2 - *Sabores, Saberes e Fazeres* e no Capítulo 3 - *Uma perspectiva Interdisciplinar*, que aborda disciplinas como Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Ensino Religioso Escolar, Educação Artística e Musical, Educação Física, Matemática, Psicologia, Sociologia.); d) a leitura de pesquisas que valorizam a história e a cultura negra (recorre-se a discursos da FD acadêmica).

Uma vez que os temas **raça, racismo, preconceito racial, discriminação racial e identidade**, presentes em L2, são abordados na perspectiva de uma FD antirracista, sendo marcados tanto linguística quanto discursivamente, constatamos que os quatro primeiros – **raça, racismo, preconceito racial e discriminação racial** – tanto na seção *Conceituações Básicas*, quanto nas disciplinas Biologia/Ciências cumprem a função de demonstrar/instrumentalizar o destinatário-professor contra uma visão reducionista, vazia e fragmentada da história e da cultura negra disseminados via discursos racistas. Dessa forma, o termo/tema mais explorado pela FD antirracista e FI contra-hegemonia, em Arruda (2009), é **identidade**. Assim como propõe Hall (2007), o tema da identidade assume um caráter “estratégico e posicional” que visa restituir uma concepção de coletividade que acolhe diversidades culturais, língua/linguagem, religiosidade, etc. Trata-se do discurso da diferença e não da deficiência.

Compreendemos que o caráter “estratégico e posicional” também defende uma organização e identificação de indivíduos que reivindiquem o cumprimento dos direitos que lhes são assegurados em discursos do campo jurídico, assim como fortaleçam os movimentos sociais existentes para demonstrar sua representatividade e força política. Em outras palavras: em L2, a perspectiva de identidade do negro não confirmaria a tendência naturalizada de redescobrir um passado distante, fragmentado e sem articulação com práticas sociais presentes. Pelo contrário, a identidade do negro, construída e defendida ao longo dessa obra, busca demonstrar para o destinatário-professor o quanto elementos da culinária, do saber tecnológico e científico, da religiosidade, das artes, da movimentação territorial dos negros (diáspora), do registro sociocultural (principalmente, via oralidade e respeito aos mais velhos) afastam a defesa de uma identidade homogeneizante, unificadora e estável. A identidade defendida em

L2 é, pois, mutável, resultando de um trabalho produtivo, de um caminho negociado entre sujeitos portadores de tradições, de luta contra uma dada visão de mundo dominante. Relembrando as palavras de Hall (2007, p. 110, grifos do autor):

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade de excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em adjeto. Toda identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. A unicidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado. Laclau (1990) argumenta, de forma persuasiva, que a “constituição de uma identidade social é um ato de poder”.

Dessa forma, o tema **identidade** ocupa posição de centralidade em relação aos outros quatro termos tensos (raça, preconceito racial e discriminação racial), devido ao seu caráter político e de empreendimento de luta via língua/linguagem para que exista o reconhecimento de representações e tratamentos positivos do negro, sua história, sua cultura. A identidade negra, portanto, se constitui como um instrumento agregador de diversidades, podendo se transformar também num “ato de poder”.

Além dos temas já mencionados, podemos recuperar, em L2, outros temas, como, por exemplo, o tema **trabalho**: as diferentes funções assumidas pelos negros: **cantora** (Cesária Évora); **professor, sacerdote e ativista político** (Desmond Tutu); **marinheiro** (João Cândido Felisberto); **ativista política e professora** (Wangari Maathai); **escritores** (Machado de Assis, Solano Trindade, Judite Botafogo, Arani Santana, Vanda Machado, dentre outros). Outros temas recorrentes são: **herança africana** (culinária, língua, artes, tradição oral), **religiosidade** (comunidades de terreiro, orixás, entidades, etc), **importância da mulher negra** no Brasil enquanto guardiã da memória, **valorização dos idosos**, na sua condição de elementos vivos da memória histórica do povo negro, a **escravidão** negra no Brasil, dentre outros.

Assim como no tratamento dado ao vocabulário, apresentado na seção anterior, verificamos, em L2, a forte presença de uma FD antirracista, ancorada em temas como os já citados – religiosidade, herança africana, valorização dos idosos etc – e filiado a uma FI que contribui para a construção de uma imagem positiva do negro. Nesse aspecto, os temas específicos para a construção de uma imagem do negro não se

ancoram nos mesmos pontos que apreendemos em L1, aqueles que tomam o negro como: a) aquele que realiza trabalhos precários e operacionais; b) membro de uma família com pouca escolaridade e baixo poder aquisitivo; c) morador de favela etc. Pelo contrário, em L2 verificamos que o negro: possui riqueza cultural e linguística, valores civilizatórios que regem as relações interpessoais (respeito aos mais velhos, valorização da mulher, etc), culto a práticas sociais e artísticas, respeito à diversidade religiosa, representatividade numérica etc.

De maneira suscita, verificamos que, em L2, muitos temas contribuem para a construção de uma imagem positiva do negro, a partir de uma FI materializada numa FD antirracista, embora muitos desses temas não se desdobrem um a um, mas sejam recuperáveis em diversos momentos da obra. L2 não se furta, assim, a explicitar os temas silenciados em L1, principalmente aqueles que poderiam estabelecer polêmica/confronto entre a FD racista e a antirracista, como, por exemplo, temas envolvendo a resistência do negro no regime escravagista e no contexto contemporâneo. Ao longo de L2, constatamos que tanto os temas, quanto o vocabulário e o modo de coesão estabelecem polêmica/confronto entre as FD racista e antirracista, assim como entre as FI hegemônica e contra-hegemônica, principalmente, no Capítulo 3 - *Uma perspectiva Interdisciplinar*, com as pesquisas acadêmicas abordadas, as sugestões de atividades e as indicações de livros para aprofundamento (seção *Para compreender melhor*).

5.1.4 Os outros planos do discurso: breves apontamentos

Conforme foi dito anteriormente, passamos agora a tecer algumas considerações, de caráter amplo sobre os demais planos do discurso em L2: o estatuto do enunciador e do destinatário, o modo de enunciação, a dêixis enunciativa e a intertextualidade.

O estatuto do enunciador e do destinatário em L2 está claramente relacionado à dimensão institucional escolar que, assim, os ambienta, definindo seus papéis sociais, seus limites de atuação etc. Ou seja, na obra em exame, quando Arruda (2009) assume filiação a uma FD antirracista, torna-se porta-voz de um conjunto de conceitos, valores e argumentos que combatem concepções preconceituosas em relação aos negros e a

outras etnias, rompe com os valores hegemônicos que norteiam relações entre as pessoas (principalmente, brancas e negras) e utiliza argumentos que desestabilizam um discurso naturalizado de que a história e a cultura negra são fragmentadas, vazias, “menores”. Para legitimar seu dizer e credenciá-lo a tomar a palavra, o autor apresenta-se como docente atuante na rede de ensino de Pernambuco: “Temos trabalhado, desde os anos 90, com professores, adolescentes, jovens e adultos da região da Mata Norte e Mata Sul de Pernambuco [...]” (ARRUDA, 2009, p. 7).

Diferentemente de Matos (L1), que busca legitimar seu dizer com credenciais tais como experiência-tempo de exercício do magistério (dezessete anos em sala de aula), leitura de documentos norteadores da prática pedagógica, conhecimento de metodologias de ensino etc, Arruda (L2) não se vale da relação experiência-tempo como credencial legitimadora do seu dizer, embora isso esteja indicado, por exemplo, na passagem: “Foi na terra dos Câmaras – Camaragibe – que tudo começou, com as Semanas de Estudos Psicopedagógicos (SEPP), no curso de Magistério, atualmente Curso Normal Médio.” (ARRUDA, 2009, p. 7). Ou em: “Temos trabalhado, desde os anos 90, com professores, adolescentes, jovens e adultos da região da Mata Norte e Mata Sul de Pernambuco [...]” (Ibidem, p. 7), passagem que nos permite inferir que o autor atua há mais de quinze anos na educação. Logo, o enunciador, em L2, estabelece com o destinatário ideal – o professor –, uma relação equânime, sem destacar uma possível superioridade decorrente da experiência/tempo de exercício do magistério, como faz Matos.

A estratégia que Arruda utiliza para legitimar seu dizer está centrada na validade das informações sobre a história e a cultura negra que ele apresenta ao seu destinatário-professor, numa relação de parceria, de diálogo entre profissionais da área da educação, visando a uma tomada de consciência para a educação continuada, para o estudo da história e da cultura negra, para o engajamento diário na construção de uma identidade negra positiva etc. Do ponto de vista linguístico, para construir esse efeito de proximidade com o destinatário, o enunciador usa, em grande parte da obra, um “nós” que dialoga, aconselha e transmite conhecimentos, de forma a sugerir para o professor leituras e posicionamentos sobre literatura, língua, presença e atuação do negro no espaço geográfico brasileiro, reconstrução de uma história negra via pesquisas acadêmicas, ou seja, o enunciador desenvolve e articula competências linguística (o domínio da língua), enciclopédica (o conhecimento do mundo) e comunicativa. O

enunciador mobiliza, assim, suas competências para engajar o destinatário-professor numa luta antirracista, como mostra o trecho abaixo:

Esperamos que, com *as indicações aqui apresentadas*, os professores possam reconhecer alguns *subsídios para o enfrentamento* das atividades escolares cotidianas no que tange à construção de pedagogias e ações afirmativas, atentas para que todos – negros, indígenas, afro-brasileiros, africanos e demais etnias – tenham *acesso a conhecimentos básicos*, tidos como fundamentais para a vida social, o exercício profissional competente, recebendo, assim, uma formação que possa despertar e sensibilizar os educando, para que possam construir novas relações étnico-raciais. E, finalmente, que possam construir, juntos, caminhos nas diferentes áreas de conhecimento, mostrando-se sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre as pessoas. (ARRUDA, 2009, p. 8, grifos nossos.).

Nessa perspectiva, mais pelo *éthos mostrado* (o tom que assume, o vocabulário e as modalizações que utiliza etc) do que pelo *éthos dito* (as afirmações que faz sobre si mesmo), o “eu enunciador” vai construindo a imagem de um educador experiente, crítico e atualizado. Como, por exemplo, no trecho abaixo (retirado da Justificativa), quando ele menciona documentos que resultaram de várias organizações políticas:

Que cada educador(a) seja sensibilizado(a) por essas orientações para excluir do espaço escolar as posturas racistas, discriminatórias, seletivas e sentenciadoras que reforçam o fracasso escolar. É importante redefinir posturas e rever metodologias, na busca constante/conjunta da construção de um projeto de educação de reconhecimento de nossa formação e de programas de ações afirmativas alicerçados nas diversidades de cada educando, como tão bem pontuam a Convenção da Unesco de 1960, o Programa Nacional de Direitos Humanos, a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminação Correlata, datada de 2001, na África do Sul, as Orientações do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial e Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (FIPIR – SEPPIR) do Governo Federal, bem como as Orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), no que tange à Educação Básica Brasileira, a Lei 10.639/2003, as Orientações da Construção de um País sem Homofobia, o Plano Nacional de Promoção de Igualdade Racial, as políticas públicas da Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura, e as orientações da SECAD-MEC. (ARRUDA, 2009, p. 9-10).

Consideramos pertinente trazer um terceiro exemplo, em que o enunciador reforça esse *éthos* crítico e politizado ao estabelecer polêmica com o *modus operandi* escolar. No trecho a seguir, a partir do relato de uma visita que fez a uma escola da capital pernambucana, Arruda mostra que a instituição escolar, ao desconsiderar a diversidade religiosa, exerce o papel de sustentar e reproduzir relações de dominação de um discurso racista filiado a uma ideologia hegemônica. Vejamos:

Numa visita que fizemos a uma escola na capital pernambucana, fomos convidados a ficar na secretaria da escola enquanto esperávamos o grupo de educandos da comunidade para trabalhar o tema – Diversidade religiosa, cultura, educação e sexualidade. Deparamo-nos, ali, com duas imagens sagradas – duas imagens de santos católicos. Perguntamos aos alunos e à direção, após sair da sala, o que poderíamos refletir sobre a presença tão forte de imagens de Nossa Senhora e de São Judas, que passam, no mês de maio, de sala em sala. Onde ficavam os alunos evangélicos, não-católicos, umbandistas, não-crentes, de religiões de matriz africana etc?

Para alguns alunos, estávamos sendo intolerantes com a diversidade religiosa, mas começamos a conversar sobre tudo aquilo. Defendemos que a escola não é o lugar de fazer proselitismo religioso ou de qualquer natureza, seja política, sexual, de raça, de cor, de etnias, mas que era lugar de produção do conhecimento, dentro das normas da convivência entre as pessoas, como vêm anunciando a ONU e todos os signatários dos direitos humanos e da educação no mundo. (ARRUDA, 2009, p. 65).

Os excertos apresentados, além de contribuírem para a construção da imagem do enunciador, evidenciam um não-apagamento do destinatário-professor, assim como do interlocutor deste: o aluno. A situação de visibilidade de quem são os atores e agentes de transformação em L2 é contrária ao que ocorre em L1, em que, conforme constatamos, há um sistemático apagamento do destinatário-professor e um deslocamento sobre a responsabilidade do fazer transformador na educação, que deixa de ser do professor, do aluno, da equipe pedagógica e/ou da comunidade, para ser uma responsabilidade da educação (que, por si só, educa). Relembremos o exemplo: “Se realmente queremos um País justo e sem violência, **a educação** deve fazer sua parte, **educando** para a paz por meio do incentivo à prática de relações interpessoais éticas.” (MATOS, 2004, p. 7; grifos nossos).

Devido à postura adotada por Arruda (L2) ao construir seu dizer, podemos compreender que o discurso pedagógico assume um tratamento diferenciado em relação à obediência às leis do discurso (ORLANDI, 2009 - vide Capítulo 1, subtítulo 1.3). Ora, mesmo que L2 apresente elementos de um discurso autoritário, como foi dito, nele também se faz presente o discurso polêmico, pois o objeto de discurso – a história e a cultura negra – é colocado no palco de disputa em que se encenam tanto a atuação de uma sociedade em que “*as escolas ainda guardam resquícios singularmente racistas, seletivos e discriminatórios* quanto à diversidade religiosa, sexual, de gênero, de [...], que permeiam nossas relações sociais dentro e fora da sala de aula e em todo âmbito escolar.” (ARRUDA, 2009, p. 64; grifos nossos), quanto uma proposta de fazer pedagógico, na qual “*cada educador(a) seja sensibilizado(a) por essas orientações para*

excluir do espaço escolar as posturas racista, discriminatórias, seletivas e sentenciadoras que reforçam o fracasso escolar” (Ibidem, p. 9, grifos nossos.).

Diante disso, consideramos que não é possível circunscrever o discurso pedagógico de L2 nos limites do discurso autoritário, pois nele não existe contenção da polissemia (observam-se várias vozes que dialogam e se complementam, dada a diversidade do objeto de estudo), uma vez que o enunciador não se pretende único nem visa mascarar e/ou ocultar os motivos de se estudarem a história e a cultura negras. Ele, ao contrário, investe no rompimento com o ponto de vista único de naturalização/reificação do negro. Em suma: em L2 estabelece-se um movimento de luta, via discurso pedagógico.

A partir de tal posicionamento discursivo (e ideológico), não é possível sustentar que, em L2, o discurso pedagógico proferido cumpra a função de mascarar a história e a cultura negra de maneira a desencadear a quebra das leis do discurso, como foi constatado em L1. De forma sucinta, relembremos que as três leis sintetizadas por Orlandi (2009), com base em Ducrot (1987), são: a) a lei da informatividade; b) a lei do interesse; c) a lei da utilidade.

Podemos constatar que, no discurso pedagógico de L2, a lei da informatividade é obedecida quando o enunciador apresenta, ao longo de todos os capítulos, informações sobre a história do povo negro, suas contribuições na formação da sociedade brasileira, algumas personalidades negras importantes no cenário nacional e internacional etc. Portanto, o enunciador apresenta um projeto de fala a partir de um lugar de questionamento, politização, crítica e motivação para a transformação das relações vigentes no espaço escolar. Ele não fala apenas por falar; toma a palavra para se posicionar contra um processo de inculcação regulado, hegemônico e racista. A lei do interesse também é obedecida, pois tanto o destinatário direto (o professor) quanto o indireto (o aluno) são conduzidos a perceber, a partir do ponto de vista do autor (e dos argumentos de autoridade que lhe servem de apoio), a pertinência das informações fornecidas para a situação descrita. A exemplo das outras duas, a lei da utilidade não é quebrada, pois cumpre a função de elucidar quais seriam os motivos que levam o enunciador a tomar a palavra: romper com discursos racistas, com filiações ideológicas hegemônicas, com um discurso reducionista, fragmentado, que inferioriza a história e a

cultura negra. Podemos dizer, portanto, que o papel do destinatário-professor como participante do cenário educacional reforça, em L2, o projeto de fala do enunciador. Contudo, à semelhança de L1, em L2 também se constata que alguns representantes da classe profissional da gestão dos processos educativos são silenciados: coordenadores, supervisores e orientadores educacionais. Ressaltamos que a figura do diretor está presente quando Arruda (2009, p. 65) questiona-o sobre o caráter laico da escola “Perguntamos aos alunos e à direção, após sair da sala (secretaria), o que podemos refletir sobre a presença tão forte de imagens de Nossa Senhora e de São Judas, que passam, no mês de maio, de sala em sala.”, passagem que exemplifica também um enfrentamento à figura da autoridade máxima na escola, que representa e se coaduna, portanto, com mecanismos que estabelecem e sustentam relações de dominação no espaço escolar.

Em resumo: o tom de polêmica assumido em L2 contribui para que o enunciador se estabeleça discursivamente com um *éthos* de competência, criticidade e leitura atualizada, posicionamento discursivo que se constrói desde o início da obra, com o texto Caro(a) Professor(a), passando pelos conteúdos de diversas disciplinas curriculares da Educação Básica, até o Capítulo 4 - *Somos Iguais e Diferentes*. Os elementos linguísticos e discursivos mobilizados (que, por sua vez, remetem aos ideológicos) delineiam, pois, um modo de enunciação que se fortalece e revela a opção inequívoca do enunciador pela FD antirracista e FI contra-hegemônica, constatação contrária à observada em L1, pois nele a enunciativa acaba resvalando para um FD racista, apesar de afirmar que espera “contribuir para a democratização de conteúdos, somando esforços na luta por um ensino justo e, portanto ético, no qual não mais se omita nenhum dos grupos raciais construtores deste País.” (MATOS, 2004, p. 8).

Em relação à dêixis enunciativa, o negro é situado na África, Europa, Américas, em organizações como quilombos e num tempo tanto relacionado ao passado quanto à contemporaneidade. No excerto a seguir, Arruda (2009, p. 37) registra a defesa por uma nova leitura historiográfica do negro e de sua falsa docilidade:

Essa ideia (a escravidão do negro por se mais dócil e menos rebelde que o indígena) está presente em muitos livros didáticos e precisa ser revista urgentemente. Ainda se omite a grande contribuição do povo negro escravizado que, na história, inserida num contexto de acumulação de bens

de capital, ocorreu em meados dos séculos 16 e 19, envolvendo a África, a Europa e as Américas. É bom lembrar que, no nosso País, há uma história de organizações e resistência que começou já nos navios negreiros, nas fugas individuais e coletivas para os quilombos, que eram/são espaços de presença/resistência negra para a organização de irmandades, resistência da cultura nas manifestações religiosas dos batuques (no sul do país).

A presença atuante do negro, portanto, “descola” dele a imagem de ser inferiorizado e, via de regra, passivo. Os vocábulos *resistência*, *fugas individuais e coletivas*, *organização de irmandades* exemplificam a construção de uma imagem positiva do negro habituado a resistir a injustiças, calúnias, omissões, escravidão, marginalização etc.

Se, em L1, temos trechos que reforçam a situação contemporânea de fragilidade e inferioridade sociais vivenciadas pelos negros – “depoimento de uma pessoa negra da comunidade que já foi discriminada” (MATOS, 2004, 18); “Mesmo que a maioria dos pais negros não possa comprar a boneca negra mais cara, as crianças vão se acostumar a vê-las e sonhar com elas.” (Ibidem, p. 23); “O primeiro passo para se combater o racismo é reconhecer que ele existe. [...] pergunte aos negros de seu convívio ou vá a qualquer escola de periferia e pergunte às crianças e aos jovens” (Ibidem, p. 57) –, em L2, é possível destacar, via sugestão de atividades, a necessidade de investigação e reflexão sobre da situação contemporânea do negro – “Estudo da organização espacial das aldeias africanas (questões urbanísticas), fazendo um paralelo com as nossas periferias e favelas. Em que medida se parecem? Como estão sendo tratadas essas questões pelo poder público brasileiro?” (ARRUDA, 2009, p. 40); “Estudo das práticas corporais da cultura negra em diferentes momentos históricos” (Ibidem, p. 55); “Realização de pesquisas com os alunos usando dados do município, do Estado, da nação brasileira e da diáspora africana em relação à população negra, à presença de indígenas e outras etnias.” (Ibidem, p. 57); “Existe um sentimento positivo em ser negro?” (Ibidem, p. 60), dentre outros.

O último plano do discurso é o da intertextualidade. Em L1, constatamos que a autora recorre a documentos da FD jurídica em forma de fragmentos de discurso (intertexto). Já em L2, há um conjunto mais amplo de intertextos, principalmente: a) da **FD jurídica** (a Lei 10.639/2003, a Resolução 001/2004, o Parecer nº CNE/CP 003/2004, a Constituição Federal, em seus Art. 3, § IV e Art. 208, § IV, dentre outros), b) da **FD**

acadêmica (Luís dos Santos Vilhena, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Ana Lúcia Silva Souza etc), c) da **FD musical** (Dorival Caymmi, Paulo Vaz & Cissa, Caetano Veloso, Chico César etc).

A intertextualidade em L2, portanto, ao definir tais conjuntos de relações intertextuais que a competência discursiva (no campo educacional/pedagógico) reconhece como legítimas, propõe o estudo da cultura e da história negra, por meio de uma visão de mundo contrária à de L1. Há, em L2, um “diálogo” com disciplinas curriculares da Educação Básica, além da indicação de obras literárias e de textos de outros gêneros que enriquecem as atividades de sala de aula, com a finalidade de valorizar aspectos que retratam a cultura negra (culinária, arte etc), embora, como dissemos, tais atividades nem sempre sejam indicadas com muita clareza. Contudo, nas seções Caro(a) Professor(a), Apresentação e Justificativa, bem como nos capítulos 1 - *Conceituações Básicas* e 5 - *Bibliografia*, não se apresentam questões para ser exploradas em sala de aula, exatamente como ocorre em Matos (2004), com os capítulos de 10 a 15.

Podemos constatar, com os sete planos do discurso aqui examinados que, em L2, a imagem do negro adquire significação positiva, uma vez que o discurso antirracista o apresenta como: a) corresponsável na formação da sociedade brasileira; b) integrante de um povo dotado de riquezas culturais; c) um lutador, ao longo de séculos, por liberdade e dignidade; d) um cidadão contemporâneo com direitos quanto à reparação das desigualdades que lhe foram historicamente impostas.

Tal movimento linguístico e discursivo delinea em L2 um processo que culmina na construção de uma imagem de valorização do negro, situando-se o discurso pedagógico que a veicula numa FD antirracista que, no âmbito do *espaço discursivo*, estabelece polêmica com uma FD racista. As outras FDs (jurídica, acadêmica e musical) cumprem a função de legitimar e sustentar a posição do enunciador, ou seja, elas “dialogam” harmonicamente com a FD antirracista, fortalecendo-a e enriquecendo-a, e, portanto, também polemizam – por tabela – com a FD racista. Isso mostra que L2 destoa, completamente, de L1, em que, como vimos, há predominância de uma FD racista, que vai se insinuando nas brechas do discurso, apesar de a autora se autodeclarar antirracista.

Após a análise dos planos do discurso de L2 e de seu cotejo com L1, a fim de evidenciar as principais semelhanças e diferenças entre a imagem do negro encontrada em cada obra, passemos ao exame dos aspectos ideológicos presentes em L2, a partir das FDs já apontadas, e, como fizemos neste item, à sua comparação com L1.

5.2 Análise dos aspectos ideológicos em L2

A partir da análise de *Africanidade e afrobrasilidade: orientações metodológicas para a implementação da lei 10.639/03 (2009)*, de Jorge Arruda, com a “lente” da semântica global, verificamos que a obra filia-se a uma FD antirracista, situação discursiva comprovada em inúmeros trechos até aqui reproduzidos. Agora, o foco da análise é compreender como a ideologia se manifesta em L2, de forma a elucidar como são construídos, via marcas linguísticas e recursos discursivos, os aspectos ideológicos combatidos e defendidos.

Em L1, a enunciativa, para legitimar seu dizer e persuadir o destinatário-professor de suas credenciais, bem como da validade da obra, apóia-se, principalmente, em dois modos de operação da ideologia, tais como foram descritos por Thompson (2009): 1º) legitimação - com as estratégias de racionalização e universalização; 2º) dissimulação - com estratégias de deslocamento sobre os motivos sociais da presença do racismo em nossa sociedade e uso de linguagem figurada (metáfora). Já em L2, o enunciador busca desencadear a legitimidade de seu dizer, ao desenvolver e articular as competências linguística (o domínio da língua), enciclopédica (o conhecimento do mundo) e comunicativa, e não ao insistir na sua experiência como docente e conhecedor de procedimentos pedagógicos (como faz Matos em L1). Esses procedimentos levam o destinatário-professor a construir e fortalecer sua adesão/identificação com o enunciador, a partir da leitura da obra.

O centro do dizer tanto de L1, quanto de L2, continua na ação pedagógica (em atividades a serem desenvolvidas em sala de aula), mas a ênfase ideológica do fazer do professor em Matos (2004) fundamenta-se: a) na defesa do conhecimento ético e científico como solução idealizada para que o racismo não aconteça, ou seja, do conhecimento científico/ocidental/branco apontado como caminho a ser trilhado no

ambiente escolar em detrimento de outros tipos de conhecimento hierarquicamente inferiores (popular, indígena, filosófico, religioso etc; b) numa desarticulação entre i) o conjunto de conhecimentos produzidos sobre a história e a cultura negra e ii) as propostas de atividades pedagógicas, o que não propicia o rompimento, de fato, das relações de dominação ou, mais especificamente, de uma postura racista no âmbito escolar.

Em Arruda (L2), por outro lado, a postura ideológica do fazer do docente é constituída via: a) defesa de conhecimentos que articulam diferentes disciplinas curriculares da Educação Básica (Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Ensino Religioso Escolar, Educação Artística e Musical, Biologia/Ciências, Educação Física, Matemática, dentre outras); b) respeito e valorização de vivências da diversidade (religiosa, cultural etc) no cotidiano escolar; c) incentivo à educação continuada do docente, uma vez que se constata lacunas na sua formação no Ensino Superior, o que contribui para a manutenção do *status quo*; d) investigação, leitura e análise de pesquisas que versam sobre contribuições da história e da cultura negra.

Dessa forma, o destinatário ideal – o professor esperado em L2 – é um leitor crítico, que investiga a “história oficial” apresentada nos livros didáticos e na sociedade, que trabalha conteúdos em colaboração e com a colaboração de outros professores (perspectiva interdisciplinar), que dialoga com aluno e com a comunidade nas análises de materiais didáticos e paradidáticos. Ora, a partir de tais constatações, vemos que L2 não veicula uma ideologia que estabelece e sustenta relações de dominação (FI hegemônica); pelo contrário, assume, predominantemente, uma posição antirracista, com o objetivo de desencadear pensamentos críticos e reflexivos sobre as relações vigentes na sociedade/na escola (FI contra-hegemônica). Assim, os aspectos ideológicos defendidos e combatidos não encontram correspondência com os modos de operação da ideologia propostos por Thompson (2009) – legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação –, o que nos levou a recorrer a Brandão (2004), como se verá mais adiante.

O único modo de operação da ideologia que poderíamos aventar em Arruda (2009) seria a unificação, quando, no nível simbólico, se reconhece uma unidade positiva que interliga indivíduos dotados de uma diversidade cultural, que é apresentada como rica,

aglutinadora de tradições, de valores civilizatórios, de luta e resistências. Porém, não temos aí estratégias de padronização ou de simbolização da unidade com a função de estabelecer limites territoriais e/ou de permitir a identificação cultural que “sentenciaria” o uso de símbolos de unidade como “parte integrante da narrativa das origens que conta uma história compartilhada e projeta um destino coletivo” (THOMPSON, 2009, p. 86). É possível verificar que, em L2, a ideologia (no caso, contra-hegemônica) visa muito mais a questionar uma “história oficial”, a incentivar a politização de seus destinatários (professores e alunos); a resistir à imposição de valores e práticas que sentenciam a imobilidade econômica, social, política e de produção cultural. O processo de “negociação” contemporânea em curso envolve movimentos de resistência e organizações político-sociais que, a partir da mobilização de uma grande massa (que representa a população negra), pode determinar – ou, pelo menos, contribuir para – uma transformação social.

A luta entre ideologias dominantes e dominadas retoma o tema da **identidade**, pois, lembrando Hall (2007), em trecho já citado (vide seção 1.2):

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo de que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como podemos representar a nós próprios”. Elas têm a ver tanto com a *invenção* da tradição quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração, mas como “o mesmo que se transforma” [...]: não o assim chamado “retorno às raízes”, mas uma negociação com nossas rotas. [...] É precisamente porque as identidades são construídas dentro e fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2007, p. 108-109, grifo do autor).

Essa retomada do tema da **identidade** também reforça o ponto de partida da FI contra-hegemônica: i) a construção de “quem nós podemos nos tornar”; ii) uma noção de ideologia que, de acordo com Brandão (2004, p. 30), “é definida como uma visão, uma

concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica”; iii) o percurso dinâmico da construção de sentidos do reconhecer-se negro, de forma a situar a história e a cultura negra no sujeito e no processo histórico.

Lembramos que, para Brandão (2004, p. 18-32), podemos pensar em ideologia num sentido específico (ligado à vertente marxista) ou num sentido amplo (como foi visto em ii) acima. É essa segunda concepção de ideologia que acreditamos poder aplicar a L2, já que ele procura veicular uma outra visão de mundo, diferente daquela que é dominante em nossa sociedade (a que legitima a inferioridade e a subordinação do negro). Afinal, a obra em foco contempla os valores, as tradições, a história do negro, conferindo-lhe uma imagem positiva, que destoa daquela apreendida em L1. Assim, como já afirmamos, os modos de operação da ideologia propostos por Thompson (2009) não contribuem para a apreensão da(s) FI(s) em L2, razão por que não os abordaremos aqui.

Em suma, identificamos, em L2, com a “lente” da semântica global, cinco FDs (FD antirracista, FD jurídica, FD pedagógica, FD acadêmica e FD musical), que materializam, via linguagem, uma FI contra-hegemônica, e uma FD racista, que, pertencente à FI hegemônica, é “acolhida”, na obra, mas apenas para ser questionada e combatida. Retomaremos a Figura 1, elaborada inicialmente no Capítulo 3 (seção 3.3), para atualizá-la de acordo com a análise de L2 desenvolvida neste capítulo e, em seguida ao cotejo entre as obras analisadas:

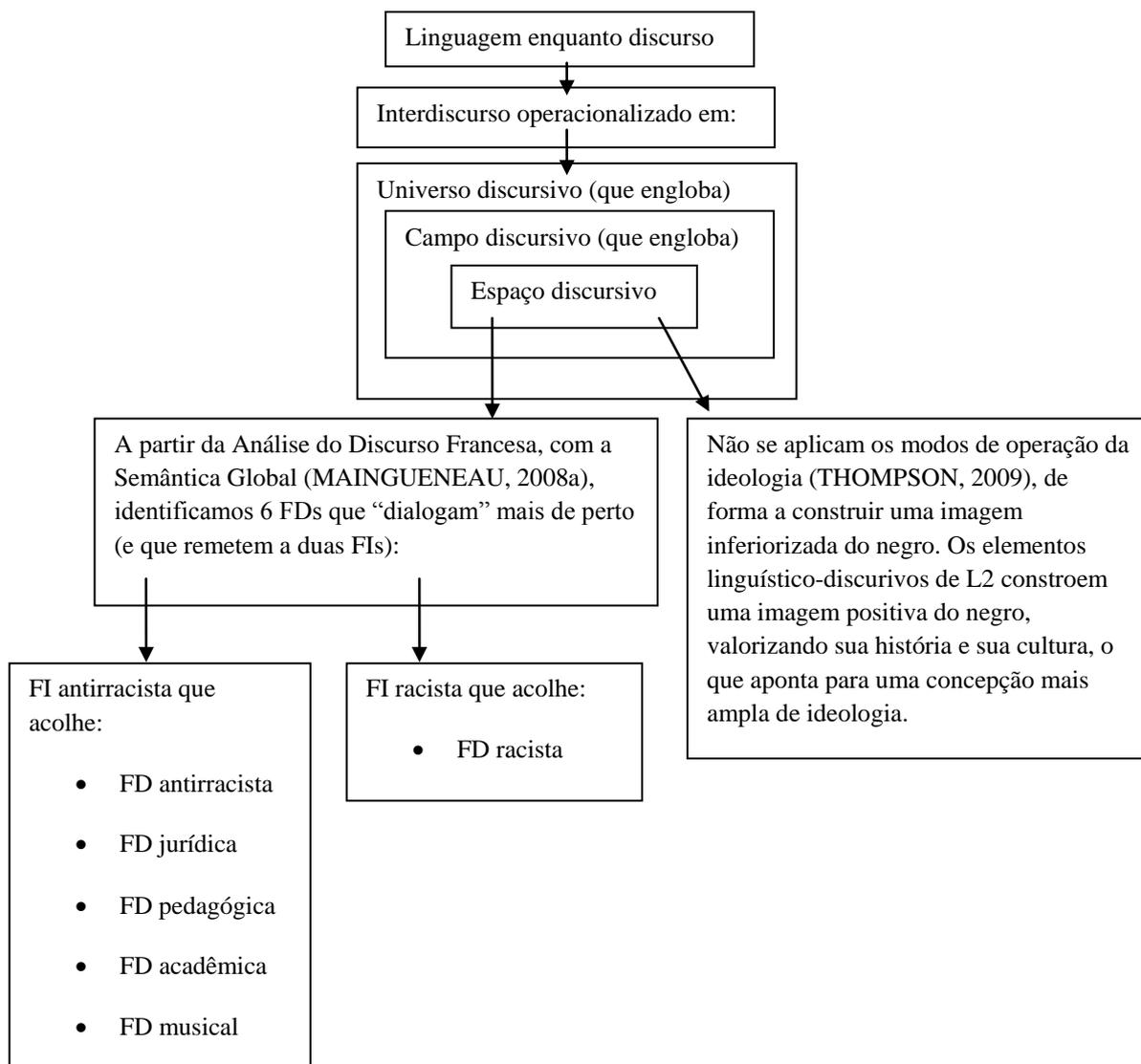


Figura 3: Esquema de resultados da análise dos aspectos ideológicos de L2

Conforme dissemos na introdução deste capítulo, retomaremos, no Quadro 3, os principais aspectos observados no cotejo entre L1 e L2. Vejamos, portanto, o panorama linguístico-discursivo e ideológico que as análises apontam na constituição da imagem do negro em cada livro.

Quadro 3

Cotejo entre as obras analisadas

Aspectos linguístico-discursivos/ Planos do discurso	Matos (2004)	Arruda (2009)
Modo de coesão	<p>Simulacro de registros de planejamento de aula, via projetos desenvolvidos pela autora.</p> <p>Ausência de diálogo com o destinatário (o professor) ao longo da obra.</p>	<p>Organização que aponta para a intervenção do destinatário-professor em sala de aula.</p> <p>Diálogo com o destinatário (o professor): polêmica sobre conteúdos e discursos vigentes na sociedade.</p>
Vocabulário	<p>Imagem negativa do negro como alguém que precisa ser ajudado, que pertence a uma raça inferior, que possui uma vaga história etc</p> <p>Abordagem da discriminação, mas sem polemizar com ela.</p>	<p>Imagem positiva do negro como parte de um povo rico culturalmente, portador de tradição/memória e de atuações importantes na sociedade etc,</p> <p>Combate à discriminação, via (re)conhecimento e fortalecimento da identidade do povo negro.</p>
Temas	<p>Temas (raça, racismo, identidade, preconceito racial, discriminação racial, trabalho, geografia etc) filiados a uma FD racista.</p>	<p>Temas (raça, racismo, identidade, preconceito racial, discriminação racial, trabalho, herança africana, religiosidade, importância da mulher negra, valorização dos idosos etc) abordados segundo uma FD antirracista.</p>
Estatuto do enunciador e do destinatário / Modo de enunciação.	<p><i>Éthos</i> de competência, experiência e atualização da enunciadora, calcado em dezessete anos de magistério e nos projetos que desenvolveu.</p> <p>Posição dita antirracista.</p> <p>Destinatário/professor: sistematicamente apagado; voz silenciada.</p>	<p><i>Éthos</i> de crítico, pesquisador, politizado, leitor de produções acadêmicas e de legislações norteadoras, conhecedor da cultura afro-brasileira, da dinâmica escolar (relações professor-aluno).</p> <p>Posição antirracista.</p> <p>Destinatário/professor: parceiro no estudo da história e da cultura negra (engajamento diário na construção de uma identidade negra positiva).</p>
Dêixis enunciativa	<p>Negro situado principalmente no espaço brasileiro e num tempo relacionado ao passado e à contemporaneidade.</p> <p>Reforça a condição de inferioridade do negro.</p>	<p>Negro na África, Europa e Américas, em organizações como quilombos e num tempo tanto relacionado ao passado quanto à contemporaneidade.</p> <p>Negro participante de uma dinâmica de resistência a injustiças, omissões, escravidão, marginalização etc.</p>
Intertextualidade	<p>Presença de intertextos jurídicos, músicas, textos publicados em mídia impressa etc.</p>	<p>Presença de intertextos jurídicos, músicas, receitas culinárias etc que contribuem para um “diálogo” com disciplinas curriculares da Educação</p>

	Contudo, sem indicações de como utilizá-los no contexto de sala de aula.	Básica, com a finalidade de valorizar aspectos da cultura negra, embora as atividades a serem realizadas nem sempre sejam indicadas com muita clareza.
Aspectos ideológicos	<p>Modos de operação da ideologia: dissimulação, legitimação, fragmentação, reificação - concepção de ideologia + próxima da vertente marxista.</p> <p>Imagem negativa do negro, apesar das “boas intenções” da autora.</p> <p>FI hegemônica.</p>	<p>Não se aplicam os modos de operação da ideologia (THOMPSON, 2009).</p> <p>Imagem positiva do negro, valorizando sua história e sua cultura - concepção mais ampla de ideologia.</p> <p>FI contra-hegemônica.</p>

O trabalho de análise desenvolvido nos Capítulos 4 e 5 e sintetizado no Quadro 3 acima, procurou identificar a imagem – e as (sub)imagens do negro – em cada um dos livros que compõem o *corpus*. Embora não possamos generalizar os resultados aqui obtidos sem novas e mais extensas pesquisas, o lapso temporal de cinco anos entre um livro e outro (2004/2009) parece apontar para uma maior conscientização dos autores de manuais do/para o professor quanto à necessidade de uma abordagem que valorize o negro, sua história e sua cultura, de modo a combater, mais eficazmente, o preconceito e a discriminação ainda vigentes em nossa sociedade e de garantir, assim, o cumprimento da legislação vigente.

Resta-nos buscar um diálogo com as produções acadêmicas, apresentadas no Capítulo 2 - *O negro como objeto de pesquisa*, o que será feito na *Conclusão* (vide Quadro 4), visando, sobretudo, contribuir para que novas produções destinadas à Educação Básica sejam compreendidas nas suas especificidades e intencionalidades. Passemos, pois, às considerações finais.

CONCLUSÃO

A pesquisa aqui proposta não foi da ordem do “sim ou não”, mas de compreender *como* determinada imagem do negro é construída em obras destinadas aos professores da Educação Básica da Rede Municipal de Belo Horizonte. Investimos numa dupla aposta para identificar o *como* no *corpus*: 1ª) avaliando os aspectos linguístico-discursivos, via “Análise do discurso de linha francesa” (ADF), principalmente com a noção de “semântica global” (MAINGUENEAU, 2008a); 2ª) apreendendo os aspectos ideológicos nos discursos/livros em foco, por meio das contribuições de Thompson (2009), no âmbito da “Análise crítica do discurso” (ACD), e de Brandão (2004), no quadro da ADF.

Relembrando o resultado da pesquisa de Fonseca (2005), em que, nos 33 Livros Didáticos de Língua Portuguesa (vide Introdução), o autor identificou situações de reprodução e veiculação de discursos racistas, podemos também confirmar que, em Matos (2004), tal situação foi encontrada. Assim, podemos supor que a prática pedagógica do professor, ao reproduzir o racismo em sala de aula, está legitimada institucionalmente pela Prefeitura de Belo Horizonte, via L1 (II Kit de Literatura Afro-Brasileira). Essa situação não se verifica em Arruda (2009) – L2 –, pertencente ao IV Kit de Literatura Afro-Brasileira, justamente pelo posicionamento discursivo e ideológico de polêmica em relação às relações sociais vigentes.

Retomando as metáforas do *quadro negro* e do *giz branco*, compreendemos que elas exemplificam ambiguidades no debate e na implementação de políticas públicas (demandas legitimadas socialmente) e políticas de governo (propostas estabelecidas por um governo eleito pela maioria). Ora, a escolha dos materiais para a composição dos Kits de Literatura Afro-Brasileira não foi feita de comum acordo com os docentes (conforme seção 1.2), não representando, portanto, uma demanda desses profissionais para o dia a dia da sala de aula. Então, a proposta dos Kits e dos materiais que os integram não evidencia uma política pública, mas, sim, uma política de governo, o que

implica uma contradição da Secretaria Municipal de Educação (SMED) cujos ecos se fazem ouvir nos próprios Kits, a partir do material aqui analisado.

No que diz respeito ao cumprimento da legislação, ressaltamos que L1 deve ser analisado apenas em referência à Lei n.º 10.639/03, considerando que essa obra foi publicada em 2004 (data da 1ª edição). Já L2 (2ª edição, publicada em 2009) deveria estar de acordo com a Lei n.º 10.639/03 e com a Lei n.º 11.645/08. Ora, em L1 não há o cumprimento da legislação vigente, dado o tratamento racista conferido ao negro (ainda que a autora se diga, explicitamente, antirracista), enquanto, em L2, há obediência no que diz respeito ao negro, mas não em relação ao índio. Lembremos que a lei de 2008 propõe que sejam abordadas questões que versam **tanto** sobre a cultura e a história negra, **quanto** sobre a cultura e a história indígena.

Nessa perspectiva, em ambas as obras analisadas, o objeto do dizer é somente o negro. Constatamos, portanto, que, em *Bonecas negras, cadê?*, constrói-se uma imagem negativa do negro, enquanto, em *Africanidade e afrobrasilidade*, a imagem é, ao contrário, positiva: o negro se vê dotado de um passado e de um presente de lutas e riquezas. Portanto, somente em L2 foi possível identificar uma abordagem de conteúdos que apresentam uma nova leitura da história e da cultura negra e destacam a importância do negro na formação da sociedade brasileira.

Conforme verificamos no Capítulo 2 - *O negro como objeto de pesquisa*, muitas foram as imagens negativas do negro apontadas por pesquisadores como Vaz, Mendonça e Almeida (2002), Silva (2008), Menezes (1998), Corrêa (2006) e Correa (2000). Tais imagens serão retomadas neste momento para que possamos apresentar um paralelo com as imagens encontradas no *corpus* desta pesquisa.

Quadro 4

Paralelo entre papéis sociais e/ou estereótipos atribuídos aos negros no Capítulo 2 e no *corpus*

Principais papéis sociais/estereótipos dos negros encontrados nas pesquisas acadêmicas	Principais papéis sociais/estereótipos atribuídos aos negros em L1 e L2	
	Em Matos (2004)	Em Arruda (2009)
Sujeitos no trabalho	Escritores (Cruz e Souza, Machado de Assis etc.), cantores (Maurício Tizumba, Pixinguinha etc), Pelé etc.	Cantores (Dorival Caymmi, Chico César etc.), escritores (Cruz e Souza, Lima Barreto, Machado de Assis etc.), bispo anglicano sul-africano Desmond Tutu , etc.
Sujeitos sofredores	Moradores de favela, com precárias condições financeiras, vítimas de violências físicas e simbólicas; negros escravizados etc.	
Sujeitos sem cidadania	Famílias que moram na favela, alunos que desconhecem a riqueza da cultura negra, que não têm acesso à cultura e à leitura fora do espaço escolar etc.	
Sujeitos da resistência e possuidores de cultura	Diva Moreira, Nelson Mandela, Netinho (cantor), Aleijadinho, Zumbi, Cartola, Leci Brandão etc.	Cesária Évora, Desmond Tutu, João Cândido Felisberto, Wangari Maathai, Lima Barreto, Leci Brandão, Solano Trindade etc.
Sujeitos que estudam	Sujeitos negros escolarizados Diva Moreira, Nelson Mandela, André Rebouças, Milton Gonçalves etc.	Cesária Évora, Desmond Tutu, Wangari Maathai, Judite Botafogo, Arani Santana etc.
Sujeitos com aspectos valorizados	Consumidores de bens, produtos e serviços, sofisticados; vencedores pela intelectualidade; possuidores de <i>status</i> social e sucesso profissional etc.	Negros com religiosidade, ativos participantes do cenário político e cultural, dotados de saberes, fazeres e sabores (culinária) etc.
Sujeitos acrílicos	Negros com autoestima fragilizada, sem escolarização, desconhecedores do conhecimento científico etc.	

A partir das análises linguístico-discursivas e ideológicas empreendidas em Matos (2004) e em Arruda (2009) e comparadas com as pesquisas acadêmicas do Capítulo 2 (vide Quadro 4), é possível afirmar que, na primeira obra, a identificação dos negros, principalmente, com sujeitos sofredores, acrílicos e sem cidadania remete a uma FD racista e a uma FI hegemônica, que atuam na perspectiva de um cerceamento e de uma

exploração do negro, postulando sua inferioridade (cultural, econômica, política e social) em relação ao branco. Ou seja, há a recorrência de um encadeamento lógico de manutenção, reprodução e sustentação das relações de poder vigentes em nossa sociedade. Já na segunda obra, observamos que a representação positiva do negro (sujeitos do trabalho, do estudo, com aspectos – culturais, religiosos etc – valorizados) implica, ao contrário, uma FD antirracista e uma FI contra-hegemônica. Dessa forma, os cinco termos tensos que apontamos no Capítulo 1 – raça, racismo, identidade, discriminação racial e preconceito racial – são ressignificados em L2, evidenciando, para os negros, um encadeamento lógico de conhecimento, reconhecimento, valorização e reivindicação por um passado/presente, além de acesso (anteriormente negado) à cultura, à escolarização, ao trabalho, à atuação política, o que, conseqüentemente, lhes permitirá ascender social e economicamente.

O Quadro 4 também nos permite visualizar, a exemplo do Quadro 3 (vide Capítulo 5), que existem semelhanças e diferenças entre as obras – realizadas as devidas ressalvas em relação ao posicionamento ideológico dos papéis sociais e/ou estereótipos atribuídos aos negros. Ambas se aproximam ao considerar os negros como sujeitos que trabalham, que estudam, que possuem aspectos que devem ser valorizados (ainda que esses aspectos não sejam os mesmos). Contudo, há um distanciamento entre L1 e L2, quando o primeiro inscreve o negro num quadro de fragilidades (sociais, econômicas, políticas e culturais): negro sofredor, acrítico, sem cidadania, ao passo que, no segundo, existe a construção discursiva e ideológica de uma imagem positiva do negro, de forma a evidenciar suas contribuições na formação da sociedade brasileira e de combater os papéis sociais/estereótipos negativos que lhes são atribuídos.

Essas duas imagens distintas – uma positiva, outra negativa – de atuação/participação social do negro implicam, por tabela, posturas diferenciadas do professor – destinatário maior das obras analisadas – no seu fazer pedagógico: 1ª) a perpetuação de uma imagem negativa do negro no contexto escolar é coerente com uma conduta que reproduza, no dia a dia da sala de aula, o racismo, a discriminação e o preconceito racial; 2ª) já a construção de uma imagem positiva do negro implica um professor que contextualize sua prática pedagógica, de forma a questionar as informações vigentes, desenvolvendo atividades de estudo e pesquisa sobre aspectos culturais (língua/linguagem, religiosidade, expressões artísticas, produções literárias etc.) do negro, sobre legislações

norteadoras, sobre atuações dos negros no cenário político, econômico, social etc. Dessa forma, o professor deve reconhecer que as condições objetivas (mesmo que cerceadoras, excludentes e/ou racistas) não se sobrepõem a mudanças subjetivas que ele mesmo pode empreender para reverter ou, pelo menos, polemizar com as relações de poder vigentes em nossa sociedade. Temos, portanto, retomando Fiorin (2007, p. 48), a escola enquanto uma instituição social que pode ser “um palco de acordos”, seguindo a sua vocação de Aparelho Ideológico de Estado (AIE), se o seu propósito é o de sustentar e manter relações de poder, perpetuando o *status quo*, ou, ao contrário, uma “arena de conflitos”, se o que se busca é a construção de um país pautado em relações de equidade e de valorização do outro.

A partir desse cenário escolar, que evidencia diferentes visões de mundo para ler o passado e o presente do negro, julgamos ter atendido aos objetivos propostos neste/para este trabalho que se organizaram nas seguintes etapas (vide seção 3.2): 1ª) identificar, por meio dos diferentes planos da “semântica global”, as formações discursivas (FDs) que atravessam o discurso e a forma como elas se inter-relacionam, de modo a apreender um ou mais espaço(s) discursivo(s); 2ª) examinar os principais aspectos ideológicos defendidos e combatidos no discurso dos dois livros com o objetivo de se chegar à(s) formação(s) ideológica(s) (FIs) para delinear as representações e papéis sociais atribuídos ao negro nos livros em questão; 3ª) avaliar se o tratamento dado ao ensino da história e da cultura negra, nos dois livros selecionados, atingiu (ou não) os objetivos estabelecidos pela Lei nº 10.639/03 (os resultados de tais etapas se encontram diluídos ao longo dos Capítulos 4 e 5).

Restam as – muitas – perguntas que foram pontuando nossas reflexões. Algumas foram respondidas; outras não. Para as perguntas cujas respostas foram apontadas ao longo do trabalho, reconhecemos que, ainda sim, são provisórias, pois podem ser enriquecidas e, problematizadas à luz de outras teorias/abordagens metodológicas – daí o caráter não definitivo do saber científico. Para as perguntas ainda em aberto, vislumbram-se novas oportunidades de pesquisa acadêmica.

Assim, inserida num percurso de estudos que visa compreender as potencialidades de interpretação de elementos fundantes das práticas escolares (aqui os livros destinados a professores da Educação Básica da Rede Municipal de Belo Horizonte, pertencentes ao

II e ao IV Kit de Literatura Afro-Brasileira), por meio das “lentes” da ADF e da ACD, a pesquisa aqui desenvolvida buscou dar sua – modesta – contribuição para o atual panorama de estudos da linguagem/do discurso e da educação, envolvendo a temática do negro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 128 p.
- ARRUDA, Jorge Bezerra. *Africanidade e afrobrasilidade: orientações metodológicas para a implementação da lei 10.639/03*. São Paulo: Diáspora, 2009. 80 p. (Livro temático I - Livro do Professor)
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 78 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).
- BANTON, Michel; MILLES, Robert. Racismo. In: CASHMORE, Ellis *et al.* *Dicionário de relações étnico-raciais*. São Paulo: Summus, 2000, p. 458-463.
- BARBUJANI, Guido. *A invenção das raças. Existem mesmo raças humanas? Diversidade e preconceito racial*. São Paulo: Contexto, 2007. 171 p.
- BARCELOS, Luiz Cláudio. O(s) centenário(s) da abolição. *Estudos afro-asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 20, p. 197-212, jun. 1991.
- BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. 95p.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ED.). A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: _____. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 2, p. 39-63.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 395 p. (Coleção Humanitas).
- BOGDAN, Robert; BIRLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 2006. p. 46-74.
- BONNAFOUS, Simone. Ideologia. In: CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. (eds.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 268-269.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004. 122 p.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 02 out. 2011.

BRASIL. *Lei n. 10.678*, de 23 de maio de 2003. D.O.U. de 26 de maio de 2003. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10678.htm>>. Acesso em: 02 out. 2011.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008. D.O.U. de 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm>. Acesso em: 02 out. 2011.

BRASIL. *Lei n. 12.288*, de 20 de julho de 2010. D.O.U. de 21 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 02 out. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394. LDB (1996). *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei n. 9.459*, de 13 de maio de 1997. D.O.U. de 14 de maio de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm>. Acesso em: 02 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos – 5ª a 8ª séries*. Brasília, PNLD, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Petry, 2009. 80p.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPP/PR. *Resoluções da II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR)*, de 25 a 28 de junho de 2009. 148p.

BRAZ, Júlio Emílio. *Zumbi: o despertar da liberdade*. São Paulo: FTD, 1999. 72p.

BRAZ, J. E. *Pretinha, eu?* São Paulo: Scipione, 1997. 63p.

CASHMORE, Ellis *et al.* *Dicionário de relações étnico-raciais*. São Paulo: Summus, 2000. 598p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF. *Parecer CNE/CP 003/2004*, de 10 de abril de 2004. D.O.U. de 19 de maio de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF. *Resolução do CNE/CP 01/2004*, de 17 de junho de 2004. D.O.U. de 22 de junho de 2004.

CORRÊA, Laura Guimarães. *De corpo presente: o negro na publicidade em revista*. Orientador: Paulo Bernardo Ferreira Vaz. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Sociabilidade Contemporânea) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CORREA, Sílvio M. de Souza. O negro e a historiografia brasileira. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 1, p. 87-106, jan./jun. 2000.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Metodologia do trabalho intelectual*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000. 123p.

DIDÁTICO. In: BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1980. p. 368.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987. 222 p.

FIORIN, J. L. Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos. Oficina Editorial – Instituto de Letras – UNB, 2002. p. 39-73.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. 8. ed. (rev. e atualizada). São Paulo: Ática, 2007. 87 p. (Série Princípios; 137).

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/São Paulo, n. 13, p. 11-50, jan. 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 93-103.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*. v. 9, p. 38-47, dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. Para entender o negro no Brasil hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. 254p. (Coleção Viver, Aprender).

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. São Paulo: FTD, 1994. 96p.

GUIMARAES, Luciano. *A cor como informação: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores*. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2004. 147 p.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2003. 434 p. (Coleção Humanitas).

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 103-133.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-134.

LISBOA, Alaíde. *A Bonequinha Preta*. Belo Horizonte: Lê, 1997. 58p.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1997. 198 p.

_____. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a. 184 p.

_____. *Análise de textos de Comunicação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008b. 238 p.

MATOS, Maria Zilá Teixeira de. *Bonecas negras, cadê?* O negro no currículo escolar: sugestões práticas. Mazza: Belo Horizonte, 2004. 78 p.

MENEZES, Maria Edna de. *Reflexos negros: a imagem social do negro através das metáforas*. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 1998. 93 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. 261 p.

MOURA, Dácio Guimarães de; BARBOSA, Eduardo Fernandes. *Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 246p.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. 224p. (Coleção para entender).

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009. 276 p.

PAIVA, Clotilde Andrade. *População e economia nas Minas Gerais do século XIX*. Orientador: Eni de Mesquita Samara. 1996. 229f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1990. p. 61-105.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009. 287p.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, n. 25. p. 159-177, jan. 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. (Org.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-88.

RODRIGUES, João Carlos. *O negro brasileiro e o cinema*. Rio de Janeiro: Globo: Fundação do Cinema Brasileiro, 1988. 110p.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2004. p. 39-67.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (SMED) – Núcleo de Educação Matemática (EdMat)/Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação. *Cadernos de Educação Matemática: Matemática e Cultural Africana e Afro-Brasileira*, 2008, v. 5. 39p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (SMED). Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação Relações Étnico-Raciais e de Gênero. *Ofício 550/2009*, de 01/09/2009, expedido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. (Não publicado).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (SMED). *Portaria SMED nº 085/2009*, de 05 de junho de 2009. Publicado no Diário Oficial do Município (DOM) em 09 de junho de 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (SMED). *Portaria SMED nº 154/2011*, de 27 de junho de 2011. Publicado no Diário Oficial do Município (DOM) em 29 de junho de 2011.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa*. Orientadora: Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg. 2005. 243f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. *Racismo em livros didáticos: estudos sobre negros e brancos em livros e Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Cultura Negra e Identidades). 223 p.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 427p.

Van DIJK, Teun A. (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008a. 383 p.

Van DIJK, Teun A.; HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina. (Org.). *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008b. 281p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003. 205 p. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VAZ, Paulo Bernardo Ferreira; MENDONÇA, Ricardo Fabrino; ALMEIDA, Sílvia Capanema Pereira de. Quem é quem nessa história? Iconografia do livro didático. In: FRANÇA, Vera Regina Veiga (Org.). *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 47-85 (Comunicação & Cultura, v. 2).

ANEXO 01

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO 02

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“[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.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ
Fernando Haddad

INÁCIO

LULA

DA

SILVA

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.