

Sou daltônico, todos têm a mesma cor: o paradoxo do mito da democracia racial no imaginário cultural brasileiro

VAGNER MOURA*

Resumo: O manuscrito tem como objeto de estudo o processo de subjetivação e de individuação dos alunos do primeiro e do segundo ano do ensino médio do Município de São Paulo, zonal leste. Realizou-se uma etnologia durante o estudo de doutoramento em Letras no período de agosto e setembro de 2015. Foi utilizado o procedimento metodológico com base em uma perspectiva transdisciplinar com o aporte teórico da Antropologia, da Análise do Discurso Francesa, da Semiologia e da Psicanálise no momento de nomear, de descrever e de tematizar a interação contínua entre os dispositivos de investigação de campo, da descrição e do processo interpretativo dos fenômenos socioculturais. Conclui-se que a subjetivação do discente brasileiro trazem à tona os signos definidores do Estado-nação, os embates, os conflitos em sua psique em relação ao ideal de EU em uma sociedade que ainda valora a homogeneização.

Palavras-chave: escola brasileira; individuação; campo educacional.

I'm a colorblind, everybody has the same color: the myth's paradox of the racial democracy in the brazilian cultural imaginary.

Abstract: The manuscript has as an object of this study the subjectivation and individuation process of the students of the first and second year of the High School of São Paulo's Municipality, East zone. It was carried out an ethnology over the study of Linguistics Doctorate in the period from August to September 2015. It was used the methodological procedure based on transdisciplinary perspective with the theoretical contribution from Anthropology, French Discourse Analysis, Semiology and Psychoanalysis at the moment of naming, of describing, of thematizing ongoing interaction of sociocultural phenomena. The author concludes that Brazilian student's subjectivation brings up defining signs of nation-state, the clashes, the conflicts in his psyche in relation to ideal of I in a society which still values the homogenization.

Key words: brazilian high school; individuation; educational field.



* **VAGNER MOURA** é Doutor em Linguística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Antropólogo, Administrador, Engenheiro de inteligência artificial (em formação), Linguista, Semiologista, Psicanalista e Psicopedagogo Clínico e Institucional.

Considerações iniciais

O ato enunciativo do Presidente da República do Brasil, Jair Bolsonaro, em rede nacional, no dia 20 de dezembro de 2020, acerca dos conflitos raciais no país: “Sou daltônico, todos têm a mesma cor”, impele-nos a refletir sobre a representatividade do afrodescendente no imaginário cultural brasileiro, ao longo de uma narrativa linear e uníssona, permeada por vozes emudecidas pela marginalização e pela exclusão. Evidencia-se um país que vivencia, desde a sua colonização, uma distopia social em termos de grandiosidade (“o país do futuro”), de relações pacíficas, materializadas, nas obras do homem cordial, de Sergio Buarque de Holanda, da Casa Grande Senzala, de Gilberto Freyre e das relações laborais, baseadas no arquétipo da meritocracia, encapsuladas em relações coronelísticas e patrimoniais.

Essa leitura distópica da concretude da realidade brasileira mostra-nos que a palavra negro¹, no Brasil, gera, na sociedade coeva, ancorada nos diretos de liberdade, de igualdade e de respeito à diversidade, mal-estar, embates de resistências e embates discursivos de caráter polifônico. Tais embates são permeados por uma teia de significados e significantes emoldurados em uma relação assimétrica a qual insiste, ao longo do tempo, manter-se dual/dicotômica com o intuito de manter, de forma tênue, a rigidez de um processo de subjetivação que não valoriza a diferença dentro da igualdade, impossibilitando, assim, de coconstituir uma identidade por meio de um jogo de aparências distintas a qual possibilita o interacionismo simbólico entre os atores sociais. A rigidez tênue desse processo de subjetivação não só se perpetua, como

também modela e remodela em nosso imaginário cultural, em virtude de uma política de Estado que observa essa questão com um olhar adestrado e reducionista, a respeito das questões de raça, de cultura e de identidade entre seus cidadãos. Tal postura do Estado obscurece, na prática cotidiana dos discentes, a percepção do Outro no processo de singularização de sua subjetividade.

Baseando nessa premissa, nota-se, nos espaços escolares, que a relação entre o campo educacional e o processo de individuação dos discentes é formada por meio de um pensamento relacional que, de acordo Hanks (2008, p.46), aponta “para uma comparação entre diferentes campos em termos de suas posições, suas tomadas de posição, distribuição de valores e de recursos e habitus”. Tal pensamento permite-nos tanto estabelecer uma homologia aos modos de organização do discurso dos livros didáticos de História, quanto perceber, por intermédio das relações de incorporação/encaixamento, que o campo educacional está incorporado ao campo do poder e da manutenção dos signos definidores de uma identidade cultural una e indivisível que está incorporada ao campo das relações de gênero, de classe e de etnia.

Sendo assim, o campo deve ser compreendido pelo coenunciador como um fenômeno social que nos impele a dar atenção ao espaço de posições, ao papel dos enunciadores e dos coenunciadores no jogo de espelhos, ao processo histórico, ao percurso delineado dos discentes e o seu respectivo habitus, assumido pelo engajamento no campo. Nesse cenário, a instituição escolar deve ser vista como espaço antropológico e simbólico que constitui como ponto de

¹ De acordo com o IBGE, negro, no Brasil, é quem se autodeclara preto ou pardo, já que a

população negra é o somatório de pretos e pardos.

interseção que alimenta os eixos, os labirintos, onde os alunos e professores cruzam-se, trocam símbolos, linguagens, imagens e códigos por meio de um repertório cultural, materializado nos livros didáticos. Ressalta-se que tais livros estão atrelados ao simbolismo político que, de acordo com Augé (2012, p.60), joga “com a possibilidade de expressar o poder da autoridade, que unifica e simboliza, na unidade de uma figura soberana, as diversidades internas de uma coletividade social”.

Delimitações e objetivos

O estudo hermenêutico e investigativo deste manuscrito tem como objeto de estudo o processo de subjetivação e de individuação dos alunos do primeiro e do segundo ano do ensino médio do Município de São Paulo, zonal leste, São Paulo, que se coconstitui, no ambiente escolar, por meio da tríade: professor – livro didático de História – discentes, com a finalidade de demonstrar ao conenunciador não só a influência do papel da linguagem, dos símbolos nacionais e do imaginário cultural, mas também o impacto das reminiscências no processo de individuação.

Nesse cenário de múltiplas vozes, por intermédio de uma escuta analítica e da observação participante em lócus, é possível perceber que o processo de figurativização/significação dos discentes em relação ao seu interlocutor não se refere a uma totalidade autônoma, visto que depende do capital cultural, dos filtros em relação aos valores cultural e simbólico que perpassam o processo de reconstrução das representações culturais atrelado ao ponto de vista do enunciador como também do sujeito interpretante.

Metodologia

Em termos de metodologia, o presente estudo, em virtude de sua temática

transversal, adota a etnologia, realizada durante o estudo de doutoramento em Letras no período de Agosto e Setembro de 2015, que valora a interação contínua entre os dispositivos de investigação de campo, de descrição, do processo interpretativo dos fenômenos socioculturais, com o intuito de não sobrepor a identidade coletiva e mutilar as identidades singulares, produto de um constructo social histórico.

Durante o percurso etnológico, foi aplicado um questionário aos discentes do primeiro e do segundo ano do ensino médio em São Paulo, por meio de palavras indutoras, com fulcro de capturar as imagens, os conteúdos, os arquétipos e mitos que perfilam em seu inconsciente coletivo. A segunda parte do questionário – Modos de apreensão da realidade – tem a finalidade de estabelecer uma relação de homologia entre o campo educacional e o processo de individuação dos discentes, tendo como base de análise os modos de organização do discurso: narrativo, descritivo e argumentativo, produzido pelos discentes acerca do contexto histórico de seu país.

Sendo assim, a materialidade linguística fornecerá os elementos necessários para identificar, no processo de heterogeneidade constitutiva dos textos, os signos definidores da nação brasileira: mito da democracia racial, embraquecimento e miscigenação, o simulacro da naturalização e da banalização das relações raciais.

O fazer etnológico em São Paulo

Situando o leitor que o percurso etnológico seguirá uma trilha multifacetada que perfilará o cenário socioeconômico da escola brasileira, o processo de individuação e os modos de apreensão da realidade, em prol de descortinar o jogo de espelhos entre o

campo educacional e o processo de subjetivação e individuação dos discentes brasileiros.

Cenário socioeconômico da escola brasileira: Escola Estadual Exército Brasileiro

Brasil é o país da ambiguidade, do não dito, do sincretismo, da cordialidade e do respeito às diferenças. Mas, nota-se, nas entrelinhas desse capital cultural e simbólico, a ausência de uma consciência crítica dos cidadãos para utilizar, em sua prática cotidiana, a liberdade de expressão que superabunda no território brasileiro com o intuito de descortinar o jogo de espelhos que se instaura e revela a poucos o seu caráter perverso: desigualdade hierárquica que aglutina a discriminação, baseadas em estereótipos, com a desigualdade social de caráter extremo, que legitima e favorece a invisibilidade de sua natureza perversa. (MOURA 2015, p. 249)

A instituição escolar: Escola Estadual Exército Brasileiro, está localizada na Rua Rebelo Silva, 127, Jardim São Nicolau² e pertence à diretoria de ensino

da zona leste. A respeito da comunidade, observam-se os seguintes dados: a) bairro dormitório onde 90% de seus habitantes exercem suas atividades laborais em outros bairros; b) comunidade participativa no que concerne às reivindicações com o intuito de melhorar as questões de infraestrutura do bairro: moradia, educação, saúde e lazer.

Para superar a condição de bairro dormitório, a Prefeitura de São Paulo desenvolve um programa de desenvolvimento econômico da zona leste, estruturado nos seguintes pilares: “integração físico territorial, formação de recursos em níveis técnico e universitário e articulação institucional para atração de investimentos e geração de empregos³”. No entanto, a sua implementação é uma tarefa árdua, visto que há uma estimativa, de acordo com a Prefeitura de São Paulo, que 39,62 de 904.089 trabalhadores desempregados residem na região da zona leste.

É relevante pontuar que apesar das dificuldades de infraestrutura, o bairro, ao longo dos anos, teve melhoras substanciais como demonstram as imagens abaixo:

Imagem 1: Zona Leste Artur Alvim



² Zona leste próximo ao metrô Artur Alvim e Patriarca.

³ Disponível em <http://ww1.prefeitura.sp.gov.br>

Imagem 2: Zona Leste Patriarca



Nesse processo investigativo do trabalho de campo etnológico, tive a oportunidade de esmiuçar as entrelinhas desse capital simbólico e cultural que perfila o imaginário cultural do discente do primeiro e do segundo ano do ensino médio. Sendo assim, a cada diálogo que se instaurava com os alunos na sala de aula ou no corredor, observava que alguns discentes preferem sobrepor a enunciação do outro e quando não a sobrepõem lhe oferecem uma atenção despretensiosa que a qualquer momento pode-se diluir, quando se debruçam de corpo e alma aos encantos da tecnologia portátil: smartphone, iPod, notebook etc.

Com o intuito de compreender o processo de individuação do discente brasileiro, será apresentado, no próximo subitem, ao leitor o resultado dos dados coletados relacionados à primeira e a segunda parte do questionário que compõe a proposta de modelo de análise de discurso.

Processo de individuação do discente brasileiro

Situo o coenunciador que o questionário foi respondido por 56 alunos divididos entre o primeiro e o segundo ano do ensino médio, conforme demonstram, abaixo, os dados e os gráficos da categoria analítica: nível escolaridade.

Dados (1): Categoria analítica: nível de escolaridade

Escolaridade

Alternativas	Porcentual de respostas	Número de respostas
Primeiro ano do ensino médio	39,3%	22
Segundo ano do ensino médio	44,6%	25

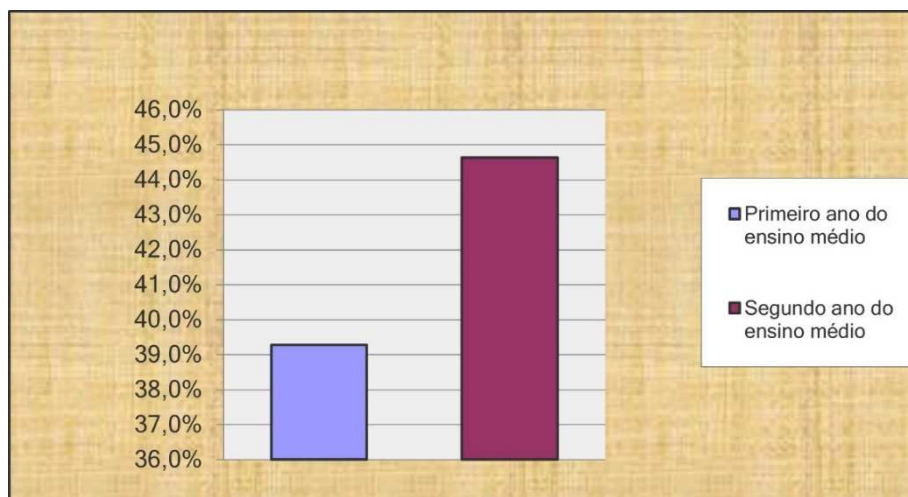
Total de respostas

47

Não respondidas

Fonte: Questionário

Gráfico (1): Categoria analítica: nível de escolaridade



Fonte: Questionário

A primeira pergunta – **Você se define no Brasil, um país multirracial, como** – tem a finalidade de observar o seu posicionamento em relação à classificação racial no Brasil, que corresponde, de acordo com Sansone (1997), a três sistemas de classificação racial: branco, negro, moreno/pardo, com a finalidade de enquadrar o maior contingente populacional. Nas palavras

de Telles (2003, p.106), a classificação racial brasileira representa “um continuum de cores do branco ao negro, sendo que cada sistema possui um conjunto de categorias que variam em número e grau de ambiguidade”.

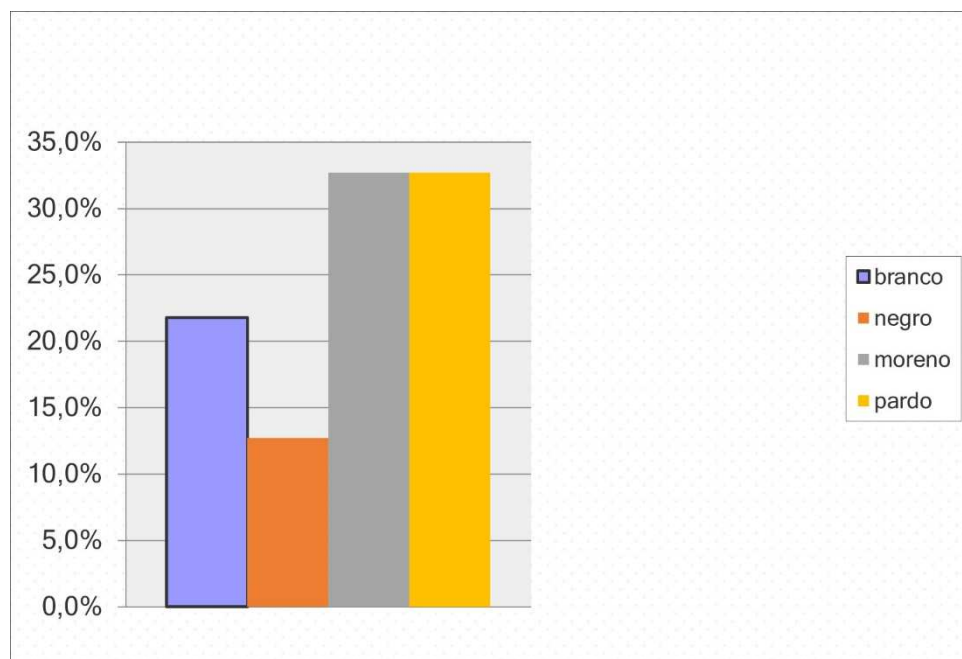
Situo o leitor os dados e os gráficos abaixo:

Dados (2): Categoria analítica: autoclassificação

Você se define no Brasil, um país multirracial, como:		
Alternativa	Percentual de respostas	Número de respostas
branco	21,8%	12
negro	12,7%	7
moreno	32,7%	18
pardo	32,7%	18
Total de respostas		55
Não respondidas		1

Fonte: Questionário

Gráfico (2): Categoria analítica: autotclassificação



Fonte: Questionário

A percentagem de pardo/moreno totaliza 65,4% demonstrando que o termo pardo/moreno exerce um papel fulcral tanto no processo classificatório brasileiro, quanto em seu processo de individuação. Em relação ao processo classificatório, observa-se a ambiguidade e a propensão a subestimar as distinções raciais, destacando, assim, uma característica em comum, onde se nota que não há processo classificatório um limite de cor, mas uma grande área cinza ou marrom. Por outro lado, os 7%, que se autodeclaram negros, almejam diminuir a ambiguidade e desestigmatizar a negritude.

É essencial pontuar que o sistema autotclassificatório, adotado no Brasil, pode engendrar a refutação ou a aceitação de símbolos, de tradições e de estilos de vida relacionados a determinadas categorias. Nas palavras de Telles (2003, p.114), a refutação ao termo negro está associada “às características negativas tais como pobreza, preguiça e violência”.

A respeito do processo de individuação, os símbolos: branco, negro, moreno/pardo, evocam, no inconsciente coletivo e individual dos discentes, um processo de alteridade, de acordo com Moura (2012, p.02):

[...] sem opostos, sem contraste, em virtude de uma política de Estado, de uma ideologia que impeliram a psique do negro a flutuar em uma fronteira, lócus em que não há demarcação de uma linha de cor; mas apenas uma aglutinação, formando um mosaico étnico, onde a identidade negra brasileira diluiu-se e fragmentou-se gerando um racismo escamoteado, uma visibilidade versus invisibilidade na sociedade brasileira contemporânea.

A questão número dois – **Ser mestiço no Brasil é** – vem ao encontro da discussão acerca do autoentendimento da nação brasileira, de seus signos definidores e de cada um de seus membros, “pondo a nu a contradição entre, de um lado, o festejamento discursivo do país livre de preconceitos e, de outro, as práticas

sociais e culturais que insistem em reproduzir as hierarquias sociais”. (HOFBAUER 2006, p.09)

É fundamental pontuar ao leitor que a palavra *moreno*, oriunda de processo histórico cultura, expressa, de acordo Hofbauer (2006, p.09), “intencionalidades individuais e coletivas e, conseqüentemente, pode e deve ser visto como intimamente ligado à construção da realidade social”. Guillaumin (1988, p.159 apud HOFBAUER 2006, p.16) enfatiza que “as palavras e ações não pertencem a mundos diferentes e independentes entre si: são elementos de uma mesma situação. A autora pondera que:

As palavras e a maneira de usá-las, sua história, suas derivações, suas associações e significados implícitos, tal como seu significado explícito, são elementos das relações sociais e dos fenômenos sociais. [...] Como instrumento das tradições, tanto do conhecimento quanto daquela concepção de mundo difusa que caracteriza uma sociedade ou grupos desta sociedade, marcam a percepção e a ação. Como unidade

de significado são módulos concretos das ideologias: o que um falante de latim do mundo ocidental XVI entende, quando escuta, lê ou usa palavra “*raça*”, distingue-se muito daquilo que essa palavra significa para um ocidental do século XX independentemente da língua que este fala. (GUILLAUMIN 1998, p. 161 apud HOFBAUER 2006, pp.16/17)

Sendo assim, quando os discentes escutam e leem a palavra *moreno*, indagam-se acerca de sua identidade e da mobilidade em um país que incorpora em suas relações o racismo às avessas. Em contrapartida, os discentes podem refutar esse racismo que se manifesta em nossa sociedade, graças à possibilidade de trazer, à tona - por meio do eixo temporal e de sua memória coletiva e discursiva-, a palavra *moreno* como símbolo da fusão de negros, de indígenas e de europeus constituindo, assim, nas palavras de Gilberto Freyre, uma metarraça única e brasileira.

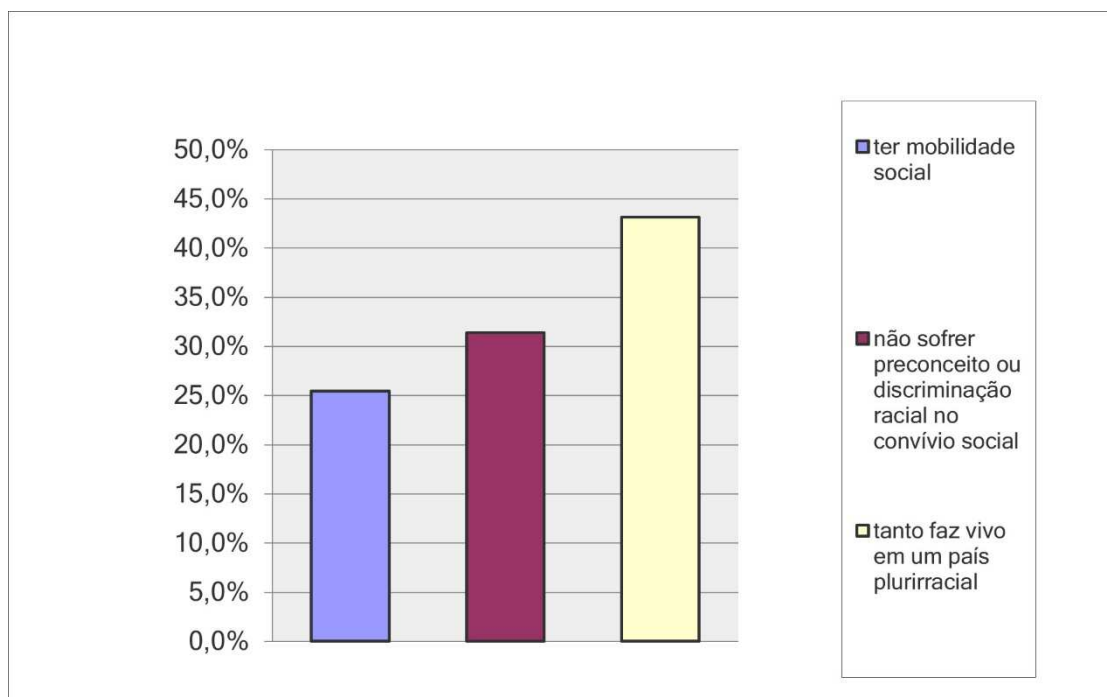
Conforme demonstram os dados e os gráficos abaixo:

Dados (3): Categoria analítica: mestiço

Ser mestiço no Brasil é:			
Alternativas	Porcentual de respostas		Número de respostas
ter mobilidade social	25,5%		13
não sofrer preconceito ou discriminação racial no convívio social	31,4%		16
tanto faz vivo em um país plurirracial	43,1%		22
<i>total de respostas</i>			51
<i>não respondida</i>			5

Fonte: Questionário

Gráfico (3): Categoria analítica: mestiço



Fonte: Questionário

A questão número três – **A relação entre brancos e negros sempre foram harmoniosas** – tem a finalidade não só de evocar a imagem das representações coletivas que o discente vivencia em seu cotidiano, mas também descortinar, de

seu imaginário cultural, um dos signos definidores da nação brasileira: o mito da democracia racial.

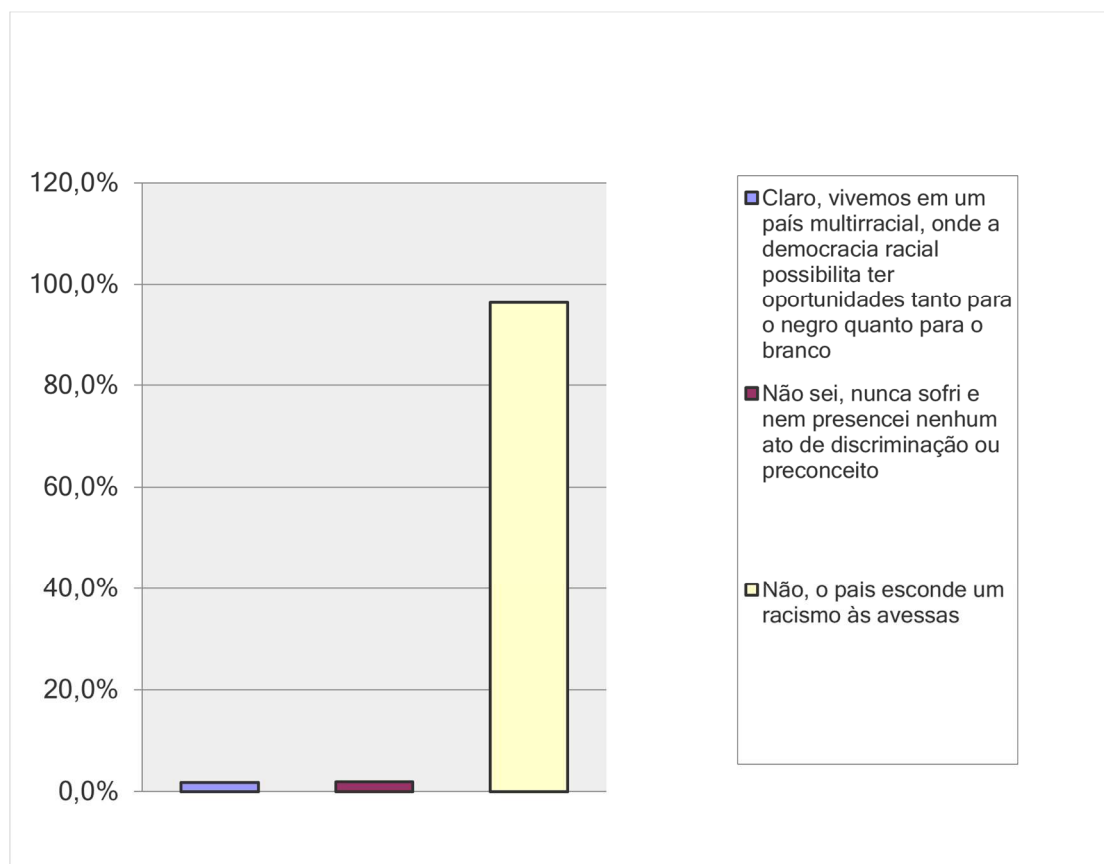
Situando os dados e os gráficos abaixo:

Dados (4): Categoria analítica: mito da democracia racial

A relação entre brancos e negros sempre foram harmoniosas:		
	Percentual de respostas	Número de respostas
Claro, vivemos em um país multirracial, onde a democracia racial possibilita ter oportunidades tanto para o negro quanto para o branco	1,9%	1
Não sei, nunca sofri e nem presenciei nenhum ato de discriminação ou preconceito	1,9%	1
Não, o país esconde um racismo às avessas	96,3%	52
Total de respostas		54
Não respondidas		2

Fonte: Questionário

Gráfico (4): Categoria analítica: mito da democracia racial



Fonte: Questionário

Os dados e o gráfico demonstram-nos que 96,3% dos discentes asseveram que, no país, existe um racismo às avessas, possibilitando estabelecer, por meio das relações de incorporação/encaixamento do campo autônomo e não-autônomo, a relação entre o campo institucional formal que legitima o mito da democracia racial como forma de sociabilidade e de representação coletiva do povo brasileiro e o campo das relações de gênero e 'identidade nacional'.

Observa-se que o campo institucional incorpora o campo das relações de gênero e de 'identidade cultural', configurando, assim, no campo não-autônomo, o mito da democracia racial como uma fachada que por grande período da História brasileira

impossibilitou o cidadão brasileiro de perceber o racismo em sua sociedade. Além disso, o ideário da democracia racial representou a consolidação de uma exclusão racial que, segundo Gore e Figueredo (1997, p. 16), corresponde "à falta de integração social que se manifesta por meio de regras que limitam o acesso de grupos particulares ou pessoas aos recursos ou aos direitos da cidadania".

A pergunta número quatro –**Você se considera luso-brasileiro, em virtude de ter a língua a língua materna o português-** tem a finalidade de recuperar, na memória discursiva e coletiva, a estrutura discursiva sobre a questão da língua portuguesa como fator determinante da identidade cultural

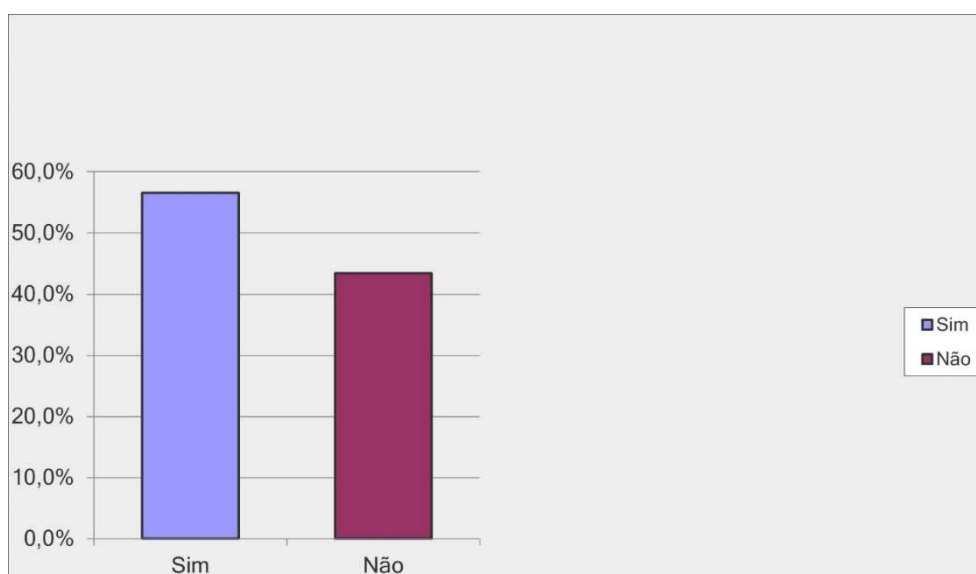
brasileira. Situando os dados e os gráficos abaixo:

Dados (5): Categoria analítica: língua portuguesa

Você se considera luso-brasileiro, em virtude de ter a língua materna o português.		
Alternativas	Percentual de respostas	Número de respostas
Sim	56,6%	30
Não	43,4%	23
<i>Total de respostas</i>		53
<i>Não respondidas</i>		3

Fonte: Questionário

Gráfico (5): Categoria analítica: língua portuguesa



Fonte: Questionário

Os dados corroboram a língua como um fator identitário e demonstram que ainda persiste, na memória discursiva dos discentes, a imagem de um “país monolíngue, onde todos os habitantes se entendem perfeitamente e vivem, por isso, em total harmonia”. (BAGNO e RANGEL 2005, p. 77) Essa imagem é constructo social-cultural do mito da língua única que, segundo Bagno e

Rangel (IBIDEM), constituiu-se por meio de uma política linguística “essencialmente autoritária, consubstanciada em medidas repressoras que incluíram, por exemplo, a proibição, por parte da metrópole portuguesa, no século XVIII, da utilização da língua geral de origem tupi (a mais falada, então, em todo o território) com finalidades pedagógicas”.

A questão número cinco: **Qual a personagem, na História do Brasil, você se identifica e por quê?** – tem o intuito de trazer, à tona, a influência do livro didático de História, já que por meio deste artefato cultural, o discente brasileiro começa encenar a sua relação consigo mesmo e com o Outro⁴ no mundo figurativo/da significação. Essa encenação materializa-se em dois momentos: o primeiro refere-se à recuperação das imagens e dos signos definidores da identidade ‘cultural’ brasileira, situados no substrato

inconsciente mais profundo e comum a todos os discentes por intermédio das respostas de múltipla escolha. O segundo refere-se ao momento em que o aluno articula e rearticula os saberes em seu processo de cognição para conceituar a personagem escolhida que se torna, no mundo figurativo o discente, o arquétipo que deve ser reproduzido em termos de ideal de Eu⁵.

Situando o leitor os dados e os gráficos que correspondem à primeira etapa da pergunta número cinco:

Dados (6): Categoria analítica: personagem

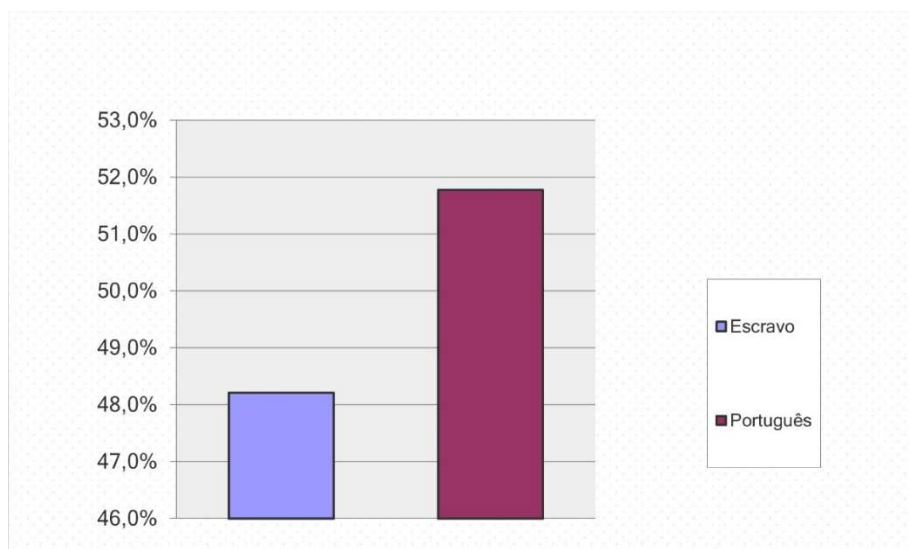
Qual a personagem, na História do Brasil, você se identifica e por quê?		
Alternativas	Porcentual de respostas	Números de respostas
Escravo	48,2%	27
Português	51,8%	29
<i>Total de respostas</i>		56
<i>Não respondidas</i>		0

Fonte: Questionário

⁴ Outro corresponde a um registro simbólico, como marca do sujeito, ao efeito da discursividade do grande Outro que é o inconsciente, enquanto as determinações simbólicas do sujeito, elementos que o constituem e posicionam em um determinado lugar singular, a partir de uma cadeia de significantes e significados que compõem o mosaico da teia discursiva da subjetivação. Nas palavras de Quinet (2012, p.22), “as cadeias significantes do sujeito se articulam

determinando o que o sujeito pensa, fala, sente e age. Nada do sujeito escapa ao Outro: sua mente e seu corpo, seus movimentos e seus atos. Seus sonhos e sua vigília”.

⁵ É uma instância separada do eu que tem a capacidade de entrar em conflito com ele. Dentre suas funções, como instância simbólica que modela nossas ações de como deveríamos ser no mundo, encontramos a auto-observação, a consciência moral, a censura onírica e a influência no processo de recalque.

Gráfico (6): Categoria analítica: personagem

Fonte: Questionário

Dentre os 51,8% que se identificam com a personagem portuguesa, foi selecionada uma amostra significativa com seis conceitos do segundo ano do ensino médio, com o intuito de apresentar ao leitor as imagens, os conteúdos e os arquétipos que emergem no processo de cognição/simbolização no momento de instaurar um TU no mundo figurativo/da significação.

Situando os conceitos acerca personagem escolhida pelos discentes do primeiro ano do ensino médio:

Português:

Porque eles trouxeram a língua portuguesa e entendimento da língua que hoje é falada no País. (2ano do ensino médio)

Pois quem trouxe a língua portuguesa foi os portugueses e hoje em dia por isso é nossa língua nativa. (2ano do ensino médio)

Porque sem ele o Brasil não seria descoberto tão cedo e não se desenvolveria como ele foi (2ano do ensino médio)

Porque ele revolucionou o Brasil. (2ano do ensino médio)

Porque eles revolucionaram o Brasil (2ano do ensino médio)

Porque eles revolucionaram a história do Brasil (2ano do ensino médio)

Em relação aos 48,2% que se identificaram com a personagem escravo. Foram selecionados três conceitos do primeiro ano do ensino médio e um do segundo ano:

Escravo:

Porque não gosto de desmerecer as pessoas. (2ano do ensino médio)

Pois são pessoas trabalhadoras, que trouxeram cultura para o nosso país. (1ano do ensino médio)

Porque sou negra. (1ano do ensino médio)

Porque sua determinação e sua vontade de querer mostrar ao mundo que ninguém é melhor nem pior que ninguém e ganhar o seu espaço, seu melhor e seu respeito em todo o mundo, sempre com este objetivo. (1ano do ensino médio)

Os conceitos dos alunos do ensino médio possibilitam-nos por meio das palavras recuperar os seguintes indícios da estrutura discursiva que perfila em seu inconsciente coletivo, a saber: **língua portuguesa, descoberto, revolucionou o Brasil**. Tais palavras demonstram-nos que os discentes do segundo ano do ensino médio evocam e projetam a personagem portuguesa como o déspota esclarecido que tinha a função “histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendem, exercendo também influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente”. (DECRETO LEI nº. 22.465)

Em contrapartida os 43,4% que se identificaram com a personagem escravo apresentam-nos, por meio das palavras: **pessoas trabalhadoras, cultura, sou negra, determinação**, que o seu processo de individuação não está alicerçado na ambiguidade, tampouco na ausência de percepção e valoração de suas raízes histórico-culturais no momento de se confrontar com o Outro. Deve-se ressaltar que essa percepção e valoração dos discentes, na era da supermodernidade, são oriundas de um de um processo da implementação da Lei 10.639/2003 que visa a retomar a discussão do papel do afro-brasileiro na formação da sociedade por um viés valorativo e não depreciativo.

Modos de apreensão da realidade

Situando ao leitor o corpus para análise das narrativas:

Foi selecionada uma amostra de sete narrativas que corresponde, segundo Charaudeau (2008, p. 156), às narrativas de testemunho histórico, já que “reconstroem o mais objetivamente possível uma parte da realidade passada”. Sendo assim, esses discentes correspondem ao TUD do campo

autônomo da instituição escolar, visto que se tornaram o eco, ampliado e materializado do Outro.

Seguem as narrativas abaixo:

Narrativa1:

Em 1500, Pedro Alvarez Cabral encontrou um pedaço de terra que mais tarde apelidou de Brasil. Quando ele chegou com sua embarcação, só avistou índios e com isso buscou conquista-lo para montar uma nova nação como descendência deles (2ano do ensino médio)

Narrativa 2:

O Brasil foi descoberto em 1500 22 de abril, pelos os portugueses, que após presentear os índios o fizeram eles de escravos depois foi chegando mais imigrantes maioria negros da África e foi aumentando depois em 1888 a Princesa Isabel declarou o fim da escravidão. (1ano do ensino médio)

Narrativa 3:

Que ele foi descoberto pelos Portugueses em 1500 por Pedro Alvares Cabral e quando chegaram se depararam com o índio e foi onde começou a escravidão do Brasil. (2ano do ensino médio)

Narrativa 4:

O Brasil em sua colonização, os negros eram escravos, até a princesa Isabel decretar a lei Aurea. (1ano do ensino médio)

Narrativa5:

22 de abril o Brasil foi descoberto pro Pedro Alvares Cabral, quando ele pisou no Brasil encontrou vários índios que foram escravizados em 1500. No ano de 1800, os portugueses trouxeram os negros, que também foram escravizados. (2ano do ensino médio)

Narrativa 6:

O Brasil foi colonizado pelos portugueses onde começou o processo de recursos naturais (que foi extraídos). Como os índios não aceitaram a escravidão. Foram mortos e trouxeram escravos da África para trabalhar no Brasil. (1ano do ensino médio)

Narrativa 7:

Um país habitado por índios que com a chegada dos Portugueses aceitaram mercadoria de origem portuguesa em troca de trabalho escravo. Os portugueses colonizaram o Brasil dando origem a um novo povo. (1ano do ensino médio)

Situando o leitor o corpus de análise da descrição das personagens, composta por sete descrições relacionada à personagem portuguesa e ao escravo ao longo da História do Brasil.

É essencial pontuar ao coenunciador que o ato de qualificar uma personagem corresponde, conforme Charaudeau (2008, p. 116):

[..] uma atividade que ao sujeito falante manifestar o seu imaginário, individual e/ou coletivo, imaginário da construção e da apropriação do mundo (outros dirão ‘predação’) num jogo de conflito entre as visões normativas impostas pelos consensos sociais e visões própria ao sujeito.

Esse jogo de conflito aflora por meio das descrições das personagens e, assim, possibilita-nos compreender o imaginário individual e/ou coletivo dos discentes acerca dos protagonistas da História do Brasil: português e o escravo. Situando ao leitor as descrições abaixo:

Descrição 1:

Escravo: pessoa negra vinda de família pobre com o destino traçado a viver prestando serviços a seus

superiores em troca de comida e moradia. (1ano do ensino médio)

Português: pessoa branca, nascida em família rica com sobrenome conhecido, predestinado a tomar posse de terras e heranças. (1ano do ensino médio)

Descrição 2:

Escravo: ele era aquele que é privado da liberdade, está submetido à vontade de um senhor, a quem pertence como propriedade. (2ano do ensino médio)

Português: foram que colonizaram os índios e escravizaram os mesmos, porém, ajudaram a formar novas línguas. (2ano do ensino médio)

Descrição 3:

Escravos: eram escravizados a trabalhar de graça, e só comiam os restos de comida que eles davam, foi aí que fizeram a famosa feijoada, e para completar eram espancados. (2ano do ensino médio)

Português: os portugueses fizeram a colonização do Brasil e também fizeram a mistura de línguas e eles maltratavam muito os escravos. (2ano do ensino médio)

Descrição 4:

Escravo: trazido pelos portugueses por conta da mão-de-obra barata, eram trazidos em navios, eram responsáveis por todo trabalho pesado sem gratificação nenhuma, podendo apanhar caso não obedece. Eles também eram vendidos. (2ano do ensino médio)

Português: no princípio colonizaram os índios para ensinar a falar a mesma língua, tomaram conta das terras dos índios para morar e colonizar, fazendo do Brasil um país deles, com regras deles. (2ano do ensino médio)

Descrição 5:

Escravos: eram pobres, forçados a trabalhar e apanharam quando não cumpriam suas tarefas e não tinham direito a nada. (2ano do ensino médio)

Português: eles eram brancos e descobriram o Brasil, eram egoístas e ruins forçaram as negras a serem escravas. (2ano do ensino médio)

Descrição 6:

Escravos: foram vendidos e tratados com indiferença pelo fato da cor. (2ano do ensino médio)

Português: orgulhosos, mas também inteligentes pelo fato de usarem seus estudos e armas como fundamento para fazer os negros de escravos. (2ano do ensino médio)

Descrição 7:

Escravo: negro que teve que fazer trabalho forçado e pesado onde era maltratado pelo patrão. (1ano do ensino médio)

Português: safado, oportunista e explorador. (1ano do ensino médio)

As descrições apresentadas demonstram, em sua heterogeneidade constitutiva, uma memória discursiva que perpassa a descrição das personagens de maneira estereotipada. O negro é visto pelos discentes com a rubrica da inferioridade, da submissão e da cordialidade, reconstruindo, desta forma, o termo figurativo negro como um ser coisificado, visto que o anseio e expectativas da personagem negro diluíram com o processo de aculturação. Além disso, a personagem negro era objeto de trabalho o qual não tinha posicionamento/atitude, em outras palavras, seres bestializados que não possuíam outra alternativa, a não ser aceitar sua condição de viver com os maus tratos, como demonstra o excerto

da descrição 5 “**não tinham direito a nada**”.

As descrições 5, 6 e 7 acerca da personagem portuguesa evocam e projetam em seu imaginário a desmitificação da imagem do déspota esclarecido, uma vez que pontuam o seu caráter oportunista e explorador. Deve-se pontuar que essas três descrições possibilitam a esses alunos transitar do Tud (destinatário) ideal condizente ao campo autônomo que se constitui na esfera escolar, para se tornar um Tui (interpretante) no campo não-autônomo, uma vez que rompe com olhar contemplativo e sem questionamentos sobre o repertório cultural e ideológico do livro didático de História do Brasil.

Situando o corpus de análise dos argumentos, composto por dezesseis argumentos:

Argumento 1:

Ser negro no Brasil é: sofrer discriminação em qualquer lugar, independente do cargo da pessoa. (2ano do ensino médio)

Argumento 2:

Ser negro no Brasil é: ter orgulho da pessoa que é, ter orgulho da raça. (2ano do ensino médio)

Argumento 3:

Ser negro no Brasil é: naturalmente ter uma personalidade forte e em certos casos ter que enfrentar uma onda de pré-conceitos e julgamentos. Mas em outros casos isto é apenas um detalhe é fácil e melhor vivermos todos juntos. (2ano do ensino médio)

Argumento 4:

Ser negro no Brasil é: muita das vezes sofrer preconceitos, discriminação por causa da cor. Vivemos num país que 80% das pessoas são mestiças entre branco e

negros, racismo no Brasil é Burrice.
(1ano do ensino médio)

Argumento 5:

Ser negro no Brasil é: às vezes um pouco difícil, porque em pleno século 21 ainda existe muitas pessoas que cometem o crime de racismo, porém, aos poucos esse crime vai desaparecendo (2ano do ensino médio).

Argumento 6:

Ser negro no Brasil é: muito difícil, pois o negro sofre muito preconceito por causa da sua cor e não tendo muitas oportunidades de crescer na vida pro causa do preconceito. (2ano do ensino médio)

Argumento 7:

Ser negro no Brasil é: ser uma pessoa feliz que se sente bem, mesmo com tantos preconceitos. (1ano do ensino médio)

Argumento 8:

Ser negro no Brasil é: carregar as marcas que seus descendentes sofreram no Brasil, como todos nos que somos 60% mestiços no Brasil. (1ano do ensino médio)

Argumento 9:

Ser negro no Brasil é: conviver com um racismo velado. (1 ano do ensino médio)

Argumento 10:

Ser negro no Brasil é: ter orgulho da sua cor e orgulho de seus descendentes. (2ano do ensino médio)

Argumento 11

Ser negro no Brasil é: poder provar para o mundo que para ser negro não precisa ser discriminado ou sofrer. Mostrar que todos somos iguais. (2ano do ensino médio)

Argumento 12:

Ser negro no Brasil é: viver ameaçado diariamente por conta do racismo que toma conta do país. (1ano do ensino médio)

Argumento 13:

Ser negro no Brasil é: ser uma pessoa comum mas com tanto preconceito acabam os tornando pessoas de outro mundo, como se não pertencesse a sociedade, mas independente do racismo, preconceito, as injúrias são pessoas como qualquer um outro tendo os mesmos direitos. (1ano do ensino médio)

Argumento 14:

Ser negro no Brasil é: buscar seu respeito e sua dignidade por mais que digam que o Brasil não é um país preconceituoso, sempre tem aquele que são preconceituoso pode não ser todo mundo mais algum sim (1ano do ensino médio)

Argumento 15:

Ser negro no Brasil é: sofrer preconceito mais um preconceito diferente um preconceito que hoje em dia é mascarado e escondido (1ano do ensino médio).

Argumento 16:

Ser negro no Brasil é: ser um ser humano como todos os outros. (1ano do ensino médio)

Os argumentos – produto do entrecruzamento entre o simulacro da ação do afro-brasileiro e do português ao longo da História (narrativa) e o testemunho e a qualificação de suas ações (descritivo) – e, demonstram que os alunos do primeiro e do segundo ano do ensino médio questionaram-se (quem sou?) ao longo desse processo, com o intuito de estabelecer uma verdade singular que perpassasse por um processo de individuação “socialmente

construído, dialógico, descentrado, múltiplo, nômade, situado e inscrito na superfície do corpo, produzido pela linguagem”. (SANTAELLA 2007, p. 86)

Considerações finais

O livro didático, como meio de expressão simbólica, compõe um repertório cultural que não só aglutina um vasto conjunto de valores: étnico, religioso, político e social, como também são portadores de símbolos definidores da nação. Tais símbolos possibilitam aos discentes do ensino médio projetar e encenar sua relação consigo e com o Outro, para estabelecer laços de pertencimento com os seus sinais diacríticos, já que o discente, eco ampliado dos livros didáticos, não nasce cidadão torna-se um cidadão.

É essencial lembrar meu leitor que o livro didático tem o papel de recontar memórias “ditas oficiais” que ajudam a compor a identidade do discente brasileiro, uma vez que memória e identidade nutrem-se mutuamente no processo de reconstrução de um metadiscorso sobre as experiências históricas. Esse metadiscorso pode valorar as vozes dissonantes e marginais, ou ocultá-las, em outras palavras, torná-las invisíveis em prol de uma unidade nacional por meio da homogeneidade em termos linguístico e cultural.

Durante a etnologia no espaço escolar em São Paulo, nota-se, por meio da análise do discurso de linha francesa, que os livros de História potencializam, por meio dos signos definidores da nação: mito da democracia racial, embranquecimento e miscigenação, o simulacro da naturalização e da banalização das relações raciais. Além disso, foi observado que os discentes não trazem à tona somente os signos definidores do Estado-nação, mas também os embates, os conflitos em sua

psique em relação ao ideal de EU em uma sociedade que ainda valora a homogeneização, em vez de acolher a diferença dentro da igualdade para construir um metadiscorso que perpassasse vozes dissonantes e singulares.

Por conseguinte, os signos estão em evidência nas narrativas, nas descrições e nos argumentos, produzidos pelos discentes brasileiros. Levando-me a concluir que o livro didático, como artefato cultural, é um instrumento de poder que regula as relações sociais, atribui valores simbólicos e constrói comportamento/postura dos discentes em prol de uma “formação” una e indivisível. Deve-se ressaltar que o livro didático configura-se tanto na escola moderna, como também na escola da era da supermodernidade, como um cenário ideal “para fundamentar os interesses que movem os grupos sociais e que o fazem buscar no passado justificativas para seus projetos futuros, no caso do livro por meio de uma narrativa histórica.” (CUNHA e XAVIER 2014, p. 135)

Referências

- AUGÉ, M. **Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**, tradução Maria Lúcia Pereira, - 9ª ed. – Campinas, SP; Papirus, 2012.
- BAGNO, M; RANGEL, E. O. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em 27.08.2015.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.
- CUNHA, M. F; XAVIER, E.S. Entre a indústria editorial, a academia e o Estado: o livro didático de história em questão. **Caderno do CBOM**, 2014.
- GORE, C; FIGUEREDO, J. B. **Social exclusion and anti-poverty Policy: A debate**. Geneva: International Labor Organization 1997.

HANKS, W.F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou negro em questão**. São Paulo: Editora, UNESP, 2006.

MOURA.V.A. Refletindo a relevância da práxis docente, na contemporaneidade, por meio de questões étnico-raciais na sociedade brasileira. **Revista Vozes dos Vales (UFVJM)**, nº.02, pp. 01-13, 2012.

MOURA, V.A.DE. **Discurso pedagógico versus identidade cultural: Estudo comparado entre Brasil e Angola**. *Tese (Doutorado):Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Presbiteriana Mackenzie. (2015)*

QUINET, A. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SANSONE, L. The new politics of black culture in Bahia, Brazil, In.: Cora Govers e Hans Vermuellen (eds). **The politics of Ethnic Consciousness**, New York: St. Martins Press (1997)

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus 2007.

TELLES, E. **Racismo à brasileira – Uma nova perspectiva sociológica**/tradução Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen, Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação, Ford, 2003.

Recebido em 2021-06-10
Publicado em 2022-02-01