O discurso educacional e a propagação de (pre)conceitos

Educational discourse and the propagation of (pre)concepts

Marcio Jean Fialho de Sousa*
Universidade Estadual de Montes Claros
Montes Claros, Minas Gerais, Brasil

Resumo: A responsabilidade do professor de educação infantil e das séries iniciais é decisiva para toda a carreira acadêmica da criança e para a formação da sua cidadania, claro que os pais têm maior responsabilidade nesse processo, porém não é possível ignorar a ação dos professores nesse ínterim, mas quanto a isso, seria necessário um outro espaço para essa discussão. Deste modo, o objetivo desta comunicação é promover um debate acerca dos discursos educacionais como formador de conceitos a partir de dois textos literários, a saber “A menina Vitória”, de 1965, escrito pelo angolano Arnaldo Santos, e “A menina do lápis de cor”, de Silvana Martins. Como base teórica, a justificativa se dá pela aplicação das leis 10,639, de 2003, e à 11.645, de 2008, e pelas questões de linguagem trabalhadas por Kabengele Munanga (2005-2006), Maria Antonieta Alba Celani (2005) e Ruth Amossy (2005).

Palavras-chave: Discurso Educacional. Questões Étnico-Raciais. Racismo. Preconceitos. Literaturas.

Abstract: The responsibility of the preschool and early childhood education teacher is decisive for the entire academic career of the child and for the formation of their citizenship, of course, that parents have greater responsibility in this process, but it is not possible to ignore the action of teachers in this time, but in this regard, another space would be needed for this discussion. Thus, the purpose of this communication is to promote a debate about educational discourses as a concept-builder from two literary texts, namely "A menina Vitória" of 1965, written by the Angolan Arnaldo Santos, and "A menina do lápis de cor", by Silvana Martins. As a theoretical basis, the justification is given by the application of laws 10.639, of year 2003 and 11.645, of 2008, and by the language issues worked by Kabengele Munanga (2005-2006), Maria Antonieta Alba Celani (2005) and Ruth Amossy (2005).

Keywords: Educational Discourse. Ethnic-Racial Issues. Racism. Prejudices. Literatures.

INTRODUÇÃO

Todo sistema educacional traz em si uma forma política de manter ou de libertar a apropriação de discursos, faz isso com o auxílio dos poderes controladores que trazem em sua essência institucional. Desse modo, o discurso educacional empregado nas salas de aula, pelos professores, são responsáveis por grande parte da formação das crianças em sua fase de formação cognitiva. Isso ocorre por que o professor, na escola, é o modelo de adulto que a criança tem referência, e nele se espelhará muitas vezes. Por isso, a responsabilidade do professor de educação infantil e das séries iniciais é decisiva para toda a carreira acadêmica da criança e para a formação da sua cidadania, claro que os pais têm maior responsabilidade nesse processo, porém não é possível ignorar a ação dos

* Doutor e Mestre em Letras, na área de Literatura Portuguesa, pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente na Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES. E-mail: pavlovfialho@usp.br.

professores nesse ínterim, mas quanto a isso, seria necessário um outro espaço para discussão.

Dito isso, o objetivo deste artigo é promover um debate acerca dos discursos educacionais como formador de conceitos a partir de dois textos literários, a saber “A menina Vitória”, de 1965, escrito pelo angolano Arnaldo Santos, e “A menina do lápis de cor”, de Silvana Martins, escritora afro-brasileira. Como base teórica, a justificativa se dá pela aplicação das leis 10,639, de 2003, e a 11.645, de 2008, e pelas questões de linguagem trabalhadas por Kabengele Munanga (2005-2006), Maria Antonieta Alba Celani (2005) e Ruth Amossy (2005).

Os estudos africanos e afro-brasileiros têm ganhado espaço nos diversos meios educacionais de modo progressivo. Esse fato deve-se, em grande parte, às leis 10,639, de 2003, e a 11.645, de 2008, que regulamentam e obrigam o ensino básico da educação nacional a incluir no currículo oficial da rede a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A lei de 2003, em seu inciso 2º, dispõe que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, “em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, o mesmo é dito no inciso 2 da lei 11.645. Deste modo, sendo a Literatura a expressão de um povo, ao mesmo tempo em que nasce de determinado povo, dando voz aos aspectos de sua identidade, de seus valores e crenças, é lícito que os professores deem voz ao povo que foi silenciado por séculos a fio, mas que ao mesmo tempo, de modo diferente ao realizado pelos europeus que aqui chegaram e se instalaram, foram também responsáveis pela formação da nação brasileira, passando desde a formação do português brasileiro, até às tradições, culinária e o jeito brasileiro de ser.

Ocorre que essas leis são apenas os primeiros passos para uma mudança profunda nas estruturas educacionais, e essa transformação não ocorrerá de uma hora para outra, será necessário ainda percorrer um grande caminho para a mudança de toda uma estrutura cultural que há séculos vinha sendo propagada, vivenciada e perpetuada na e pela história.

Segundo Ruth Amossy, a construção de um discurso e sua aceitação se desenvolvem por meio de estereotipagem, ou seja, o destinatário do discurso avalia a mensagem veiculada a partir de um modelo pré-construído dentro de categorias por ele difundida e no interior da qual ele a classifica. Em outras palavras, o público não avalia apenas o discurso, mas o lugar do qual ele é produzido (AMOSSY, 2005, p. 125-126). Sendo assim, se o produtor do discurso é um professor, socialmente, seu posicionamento estereotípico é de autoridade, por isso tem grande peso e importância o que ele diz. Daí a autoridade, a validação e o compromisso do discurso do profissional da educação.

Nesse sentido, estão de acordo Kabengele Munanga e Maria Antonieta Alba Celani ao afirmarem que a constituição da identidade de um indivíduo e de um povo se dá por meio da linguagem. Para Munanga, a linguagem é também uma das manifestações mais próprias de uma cultura, pois longe de ser apenas um veículo de comunicação objetiva, é testemunho das experiências adquiridas por um povo, compõe sua memória coletiva e seus valores (MUNANGA, 2005-2006, p. 48). Celani, por sua vez, endossa essa perspectiva na medida em que afirma ser a linguagem uma ferramenta psicológica,

necessária para o estabelecimento das práticas sociais, e é nessas práticas que o indivíduo se constitui como ser humano (CELANI, 2005, p. 43). É nessa perspectiva que será analisado o discurso educacional presentes nas narrativas selecionadas para este estudo, elencadas no início desta comunicação.

DOIS OLHARES COM DISTÂNCIA DE TEMPO E ESPAÇO

Os contos “A menina Vitória”, de 1965, do angolano Arnaldo Santos, e “A menina do lápis de cor”, de 2015, da escritora afro-brasileira Silvana Martins, apresentam narrativas ficcionais de formação que exemplificam situações que representam a realidade nas escolas quanto ao poder do discurso pedagógico, recorrentes em sala de aula, e que precisariam ser repensadas pelos profissionais da educação com o intuito de promover o respeito e a convivência com a diferença.

No texto de Arnaldo Santos é apresentada a história de uma menina negra que ascende socialmente ao se tornar professora, ficando conhecida como a menina Vitória, professora da 3ª classe.

[Ela] era uma mulatinha fresca e muito empoadada, que tinha tirado o curso na Metrópole. Renovava o pó-de-arroz nas faces sempre que tivesse um momento livre, e durante as aulas gostava de mergulhar os dedos nos cabelos alourados e sedosos de uns meninos que se sentavam nas primeiras filas (SANTOS, 1985, p. 83).

Vale notar que este conto foi escrito no período em que Angola ainda era colônia portuguesa, visto que a independência do país se deu, oficialmente, no dia 11 de novembro de 1975 e o texto é de 1965. Fato importante a ser notado, pois isso implica dizer que saber que a menina Vitória é uma negra que teve acesso à educação formal e, além disso, ter estudado na Metrópole, unido ao esforço de se parecer branca, sempre renovando o pó-de-arroz, e a preferência pelos alunos com fenótipos europeus a coloca no lugar de uma *assimilada*.

Essa categorização do termo assimilado foi designada pelo governo português, no ano de 1926, atualizada em 1929, e reforçada no Acto Colonial, promulgado em 1930. Segundo consta, e a critério do governo, o assimilado

[...] tinha de ter 18 anos de idade, demonstrar que sabia ler, escrever e falar português fluentemente, ser trabalhador assalariado, comer, vestir e ter a mesma religião que os portugueses, manter um padrão de vida e de costumes semelhante ao estilo de vida europeu e não ter cadastro na polícia (ZAU, 2015).

Os que não se encaixassem nessa descrição eram designados indígenas. Deste modo, ainda que negra, a menina Vitória sentia-se branca e agia como uma europeia, inclusive humilhando e rebaixando seu povo, como se tivesse esse direito e como se não pertencesse a ele. Ao receber o novo aluno Gigi, que tinha uma pronúncia ruim do português, mas que consegue acessar a escola por meio do muito esforço feito pelo pai que queria vê-lo secretário, a professora olha-o com desconfiança e o coloca no fundo da

sala junto a outra criança negra, chamado Matoso e que se tornara adjetivo, na boca da professora, para determinar tudo o que fosse ruim e desprezível na sala de aula: “ ‘Pareces o Matoso a falar...’, ‘Sujas a bata como o Matoso...’, ‘Cheiras a Matoso...’ – e ele [o Matoso] guardava-se cada vez mais à carteira, transido por aqueles comentários impiedosos” (SANTOS, 1985, p. 83) da professora, tudo isso porque, além dela tê-lo recebido mal, desde a primeira aula, “não escondera a sua má impressão, com alusões veladas à sua bata de brim grosso” (SANTOS, 1985, p. 83). O relacionamento da professora piorou ainda mais quando, certa vez, Matoso a respondeu em quimbundo dizendo “O quê, julgas que eu sou da tua laia...!?” (SANTOS, 1985, p. 83).

Desse modo, a afronta à professora assimilada seria excessiva, afinal, além de não se reconhecer entre os seus, ela ainda teria sido insultada em uma língua destinada aos indígenas, classe subalterna, colonizada e pobre. Porém, deixando de assumir seu papel de educadora, afinal estava apenas para promover a manutenção do *status quo*, o que fazia ela era ir jogando pela sala o nome do aluno com crueza, “criando um símbolo maldito” a partir da figura da criança.

Mediante a indiferença da professora, Matoso acaba por exteriorizar sua real cultura, seus valores, ao utilizar o quimbundo dirigindo-se a ela. Desse modo, assim como dito por Munanga, a língua representou naquele ato o testemunho de suas experiências, de seu povo (MUNANGA, 2005-2006), logo, mais que o significado das palavras proferidas, o que mais afrontou a menina Vitória foi a língua utilizada, pois esta demarcou a identidade daquele povo, a qual ela também estava inserida e que, de certa forma, fazia parte de sua essência, mas que foi rejeitada por ela.

Por outro lado, sendo a professora a autoridade reconhecida socialmente naquele espaço, restaria ao aluno o recolhimento e a insatisfação por fazer parte daquele lugar. Outros alunos, vendo a situação, acabavam por se retrair também, limitando sua participação nas aulas o quanto podiam. Gigi, por exemplo, retraiu-se:

Olhava para os colegas de soslaio, inseguro. [...] não respondia quando a menina Vitória o chamava à lição, receando o despropósito que o identificasse com o Matoso. [...] diminuía-se ainda mais para não ser notado, esforçando-se num mimetismo impotente por imitar gestos dos meninos da baixa, [e dizia] Tenho que ser como eles (SANTOS, 1985, p. 83).

Em “A menina Vitória”, o aluno Gigi acaba se limitando cada vez mais no seu desenvolvimento cognitivo, resultado do medo provocado pelas risadas dos colegas diante das correções grosseiras feitas pela professora, sendo assim, “Esvaziava-se das pequeninas realidades insignificantes que ele vivia, das suas emocionantes experiências de menino livre, agora proibidas e imprestáveis” (SANTOS, 1985, p. 84), apenas em casa externava toda a sua insatisfação e insultava com muita fúria a professora. Matoso, com o passar do tempo, já não se debatia, nem chorava, “Apenas no rosto as suas feições endureciam sob a pressão dos maxilares contraídos. Exasperava-a” (SANTOS, 1985, p. 84).

O texto de Arnaldo Santos é capaz de levar o leitor à realidade do contexto da escrita. Por meio de Gigi e de Matoso é possível perceber o sofrimento de um povo

oprimido e explorado, tendo como seus maiores algozes não propriamente os colonos portugueses, mas os próprios colonizados trabalhando para a estabelecimento dos poderes aos quais também eles estavam subjugados, tendo, neste caso, o discurso da professora como chancela para a permanência da discriminação e rebaixamento da maioria.

No texto de Silvana Martins, por seu turno, publicado cinco décadas depois, a violência é aparentemente menor que a apresentada por Arnaldo Santos, porém simbolicamente perpetua, de modo camuflado e sutil, os mesmos valores racistas presentes em “A menina Vitória”.

Em “A menina e o lápis de cor”, Silvana Martins retrata o conflito vivido por uma criança negra que mediante a tarefa de desenhar sua família se dá conta de que o lápis “cor de pele” não condiz com a cor de seus familiares, o que traz à discussão sobre o valor dos discursos presentes em termos e referências escolares aparentemente despretensiosas e sem valor ideológico.

“A menina e o lápis de cor” narra uma situação vivida por uma criança ainda no período da alfabetização, “Ela ainda estava aprendendo as primeiras letras”, informa a primeira linha do conto. Nesse período a criança adorava ir à escola e aprender coisas novas. Era um momento de grandes descobertas que ela levaria para a vida toda. Certo dia, a professora propôs que cada um desenhasse sua própria família. A menina toda contente e satisfeita desenhou toda a família por ordem de altura: o pai, o irmão, a irmã, a mãe e ela. O grande dilema, porém, apareceu no momento em que ia começar a colorir. Foi então que ela perguntou:

- Professora, que cor eu uso para pintar minha família?

A professora se aproximou com cuidado, parecia que as palavras ficaram dentro dela. Ela pensou muito e me disse: “Use o cor de pele para pintar sua mãe e você e o marrom ou preto para pintar os outros”.

- Mas professora, esse cor de pele é rosado, e o preto é muito escuro, eu nunca vi gente dessas cores. A senhora já viu?

A professora balançou a cabeça e sorriu. Disse docemente:

- Eu nunca vi (MARTINS, 2015, p. 175).

De fato, esta cena é, ou já foi, bastante corriqueira nas escolas, porém, por traz da doçura da professora, ainda que ela não endossasse diretamente a ideia pressuposta, há naquela frase uma classificação racial e preconceituosa de que a cor da pele deve ser aquela cor clara, cuja proximidade estaria na cor rosada, tal como o estereótipo europeu e norte-americano. O problema gerado na discussão, no entanto, não foi resolvido. A criança teve que levar a questão para casa:

- Mamãe, tenho um problema...

- Qual, querida?

- Como faço para pintar minha família, se cada um aqui em casa tem uma cor?

Minha mãe sorriu e disse:

- Teremos que comprar uma caixa de lápis com mais cores, que tenha vários tons de marrom.

No caminho para casa eu lhe perguntei por que cada pessoa tem uma cor, e minha mãe me explicou, do jeito dela, que papai do céu fez as pessoas assim para que elas pudessem entender que são as diferenças que tornam cada ser especial. (MARTINS, 2015, p. 176).

Diferente da história de Gigi, a menina do lápis de cor teve como contar com a ajuda da mãe que prontamente e com simplicidade, e como a educadora primeira, ensinou à filha que as diferenças existem e sempre existirão, e que cada pessoa se torna especial por suas especificidades, tarefa que a professora poderia ter contribuído.

Chegando a escola a menina mostrou o cartaz à professora:

- Pronto, professora, agora como eu escrevo os nomes?
- Ela pegou meu cartaz e sorriu.
- Sua família é colorida assim?
- Sim, temos negros de todos os tons lá em casa.
- E você, de que cor você é?
- Eu sou negra, professora, como todos os outros lá de casa. (MARTINS, 2015, p. 176).

Como se pode notar, o discurso racista embutido no lápis de cor “de pele” não foi o suficiente para rebaixar e/ou promover maiores problemas para o desenvolvimento cognitivo da menina questionadora, pelo contrário, justamente por características próprias, a inquietação da aluna fez com que ela fosse a procura de respostas com outra pessoa imbuída de autoridade, neste caso, a mãe.

Dessa forma, a linguagem foi efetiva e afirmativamente empregada para o estabelecimento das convivências sociais, de modo que a criança pode, nesse processo, reconhecer-se como indivíduo distinto, assim como todos os outros o são, mas de modo algum inferiorizada como ser humano, tal como já refletira Maria Antonieta Alba Celani ao discursar sobre o papel da linguagem na constituição do sujeito (CELANI, 2005, p. 43). Pelo contrário, “a identidade do indivíduo vai se constituindo pelo contato com o outro e por meio de uma troca contínua que permite a ele estruturar-se e definir-se pela comparação e pela diferença em um processo de reconhecimento”, acrescenta Alcione Carvalho (2012, p. 88).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentando esboçar algumas considerações finais, vale lembrar que a história da cultura e da valorização do negro no Brasil aos poucos tem ganhado espaço significativo, particularmente, desde o ano de 1933, quando Gilberto Freyre publica a obra *Casa-grande & senzala*. Sem, no entanto, ter a pretensão de analisar essa obra neste curto espaço que cabe este estudo, essa obra de Gilberto Freyre, de certo modo, foi a responsável por mostrar uma vida real e verdadeiramente humana dos negros, e não distinta das dos outros brasileiros, àqueles que ainda os ignoravam. Claro que muitas questões já foram levantadas sobre a obra, mas não vêm ao caso, o que vale aqui é a ressignificação do negro que a obra propôs.

Depois dessa divulgação promovida por Freyre, a década de 1970 é a que apresentou novos movimentos sobre as questões étnicas e raciais no Brasil: “Movimentos sociais e a permanência da comunidade negra em revelar o abismo social entre cidadãos brancos e negros existente no país” (CARVALHO. LIMA, 2012, p. 10), inspiradas no movimento pelos direitos civis dos Estados Unidos. Particularmente a partir dessa época, muitas ações positivas surgiram e tem surgido para a valorização da cultura e da história do negro como essencial para a formação da cultura brasileira.

As mais recentes dessas ações formais deram-se com as leis 10.639 e a 11.645, que têm por fim último a promoção formal e obrigatória dos estudos culturais negros e afro-brasileiros nas escolas de todo o Brasil. De fato, não será, porém, uma ou duas leis que se responsabilizarão para que o que se propõe seja cumprido, mas sua aplicação efetiva, que só serão possíveis se houver profissionais comprometidos e conscientes da importância e do reconhecimento do estudo e da valorização de todos os saberes que compõem a cultura brasileira, particularmente, daqueles que, literalmente, construíram este país com mãos de ferro e costas marcadas.

Os professores neste processo não são culpados pela disseminação de inverdades sobre os negros e negras escravizados e violentados, e, por muitas vezes, reproduzirem discursos (pré) conceituosos. Mas, fazendo jus ao seu ofício de ensinar e, muitas vezes, de educar, precisam atentar-se às artimanhas da língua, que por si é ideológica, para que não sejam também os responsáveis pela propagação do ódio, do racismo e da separação entre as pessoas dentro do próprio país e no mundo, pois como disse a mãe da menina do lápis de cor, em sua simplicidade: “papai do céu fez as pessoas assim para que elas pudessem entender que são as diferenças que tornam cada ser especial”.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CARVALHO, Francione Oliveira. LIMA, Dulcilei da Conceição. *Relações Étnico-raciais: A presença negra no Brasil*. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. “Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada”. In: *Linguagem & Ensino*. Vol. 8. N. 1. Pelotas, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24ª ed. SP: Edições Loyola, 2014.
- MARTINS, Silvana. “A menina e o lápis de cor”. In: *Cadernos Negros – Contos afro-brasileiros*. Vol. 38. São Paulo: Quilombhoje, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. “Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos”. In: *Revista USP*. N. 68. SP: USP, 2005-2006.
- SANTOS, Arnaldo. “A menina Vitória”. In: SANTILLI, Maria Aparecida. *Estórias Africanas: História e Antologia*. São Paulo: Ática, 1985.

ZAU, Filipe. “Definição de Assimilados”. In: *Jornal de Angola*. 26 de abril de 2015. Disponível em: http://jornaldeangola.sapo.ao/opinioao/artigos/definicao_dos_assimilados Acesso em: 2 de agosto de 2018.

Recebido em: 21/08/2018

Aprovado em: 15/11/2018

Publicado em: 31/12/2018