

ENTRE SENTIDOS E DISCURSOS: UMA ANÁLISE DE DADOS ETNOGRÁFICOS SOBRE AULAS DE LITERATURA AFRICANA

BETWEEN DISCOURSES AND MEANINGS: AN ANALYSIS OF ETHNOGRAPHICAL DATA ABOUT AFRICAN LITERATURE CLASSES

Hélio Márcio Nunes LACERDA

< helio.lacerda@ifto.edu.br >

Mestre em Ensino de Língua e Literatura

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantins, Brasil

Professor Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Tocantins, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/5262380256848582>

Dernival Venâncio RAMOS JÚNIOR

< dernivaljunior@gmail.com >

Doutor em História Universidade de Brasília

Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasília, Tocantins, Brasil

Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território

<http://lattes.cnpq.br/9941464654933458>

RESUMO

Esta pesquisa investigou a disciplina de *Introdução à Literatura Africana em Língua Portuguesa*, no curso de Letras em uma universidade pública. O objetivo do trabalho foi orientado pela seguinte pergunta de pesquisa: o que acontece na aula de Literatura Africana? A investigação aconteceu entre Agosto de 2014 e Junho de 2015, em 3 (três) turmas de licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Tocantins. Para geração de dados: 1) usamos, da História Oral, a técnica de entrevista semi-estruturada; 2) a observação participante direta; e 3) diário de campo. Os dados foram analisados a partir da Análise de Discurso de Pêcheux. A fim de nortear a investigação, a pergunta de pesquisa era: O que acontece na aula de Literatura Africana? Os resultados, aqui apresentados, apontam para choques discursivos que tornaram as aulas um espaço de constante tensão e embate ideológico.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Literatura Africana; Lei 10.639/03.

ABSTRACT

This research investigated the Introduction of African Literature in Portuguese Language in the course of Letras in a public university, in Tocantins. This work was based on the law 10.639/03, which made teaching Afro-Brazilian and African Culture compulsory. For data generation: 1) it was used the Oral History technique of semi-structured interview; 2) direct participant observation; and 3) field diary. This research took place between 2014 and 2015. The data were analyzed since Pêcheux's Speech Analysis theory. This research question was: What happens in African Literature class? The results of this work show a discursive fight that makes the classroom a place of constant tension and ideological struggle.

KEYWORDS: Speech; African Literature; Law 10.639/03.

INTRODUÇÃO

Este texto analisa dados produzidos durante pesquisa de mestrado, ocorrida em 2015. A mesma fez parte do projeto coletivo *Literatura africana na Universidade Federal do Tocantins* que tinha o seguinte objetivo: produzir pesquisas sobre as aulas de literatura africana nos cursos de Letras da UFT/Araguaína. No que concerne ao recorte a cargo dos autores, o objetivo foi investigar de forma etnográfica as aulas de Literatura Africana.

Guiamo-nos pela seguinte problemática: como são as aulas de Literatura Africana no curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins? Parecia-nos que o ensino na Universidade seria menos objetificado pelos cientistas, se, comparados com o que parece ocorrer com a educação básica, por esse não ser visto, como problemático e precário, ao contrário do que com a educação básica, conforme Aquino (2016). Assim, nosso *corpus* de estudo durante a pesquisa de mestrado foram as aulas de Literatura Africana em Língua Portuguesa no Ensino Superior. Ao todo foram observadas 48 aulas, durante 3 semestres da disciplina de Literatura Africana, correspondente a 2014.2, 2015.1 e 2015.2. Nesse ínterim, o professor da disciplina foi Manoel, quem, previamente contactado permitiu nossa presença e ajudou-nos a informar a turma dos objetivos da pesquisa.

Por outro lado, acreditávamos que a descrição e análise sobre o que ocorre em sala de aula revelaria a riqueza da experiência pedagógica no ensino superior, mas também alguns de seus limites e tensões, bem como a disputa discursiva entre as diversas posições-sujeitos em contato no decorrer das aulas. Um dos objetivos da disciplina de Literatura Africana em Língua Portuguesa foi apresentar autores de países Afro lusófonos e fazer a leitura de alguns romances. Por isso, o professor escolheu três livros. A cada aula ele passava uma parte para ser lido em casa e a discussão era feita em sala.

Para discutir os dados, tomamos a definição de discurso de Orlandi (2003), para quem, o discurso é o lugar onde língua e ideologia se encontram e nos filiamos à corrente teórica da Análise de Discurso pechêuxiana. A autora entende que as ideologias são formações aglutinadoras de significados e se materializam nas diversas posições em que os atores ocupam na interação social. Levando em conta a exterioridade ao discurso, a Análise de Discurso nos permite pensar a historicidade como fundamental na produção e compreensão de sentidos. O discurso é o veículo em que se percebe as formações ideológicas que, por conseguinte, ganham materialidade nas formações discursivas.

Por formação discursiva, então, entende-se como aquilo que “numa dada formação ideológica, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 1999, p. 43), assim, “os sentidos sempre são determinados ideologicamente” (*Idem*). “As palavras e os sentidos não são só nossos”, elas falam em outros lugares e os sentidos que elas trabalham “não existem em si, mas são determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico” em que se produzem o dizer (ORLANDI, 1999, p. 42), por exemplo, a categoria ‘religião’ não significa a mesma coisa para os sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Os discursos não têm donos, nem origem. Eles estão aí. Circulam, movem-se. Como observa Pêcheux, citado por Orlandi (2007, p. 20):

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

Assim, quando falamos de discurso, falamos de formação ideológica. Nesse sentido, as aulas de literatura puseram em movimento sujeitos que se posicionaram em distintas formações ideológicas e discursivas. Esse movimento de corpos, de sujeitos, de disputa de sentidos, materializados nas diversas linguagens que os sujeitos manipularam, oral, corporal, escrita, etc. Nessa interação, nem sempre cordial, os sujeitos foram se reposicionando, (re)constituindo subjetividades, negociando posições.

INTERAÇÕES ARRISCADAS

Nesta seção, serão analisados alguns dados recortados a partir do registrado em caderno e diário de campo dos dias 04/12/2014, 18/12/14, 05/02/2015, 26/02/2015, 19/03/15 e 25/05/2015. As aulas observadas permitiram pensar a sala de aula como um espaço de encontro de sujeitos e de narrativas sobre os sentidos construídos e/ou a se construir, a partir da experiência de cada um.

Os sentidos não estão prontos, mas sempre em construção, mesmo os mais sedimentados como aqueles que encerram em si o signo linguístico *religião* são passíveis de

movência discursiva, de mudança, de adquirir outros modos de significar. Em uma palavra, o signo linguístico na perspectiva teórica em que se inscreve esse trabalho é um devir. Como lembra Orlandi (2003), a Análise de Discurso compreende a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. É, pois, nessa mediação que o discurso encontra a possibilidade de permanência e continuidade, quanto o deslocamento e a transformação, sejam dos sujeitos, seja da realidade. Desse modo, os discursos mobilizados pelos sujeitos em sala de aula estavam em constante disputa pela possibilidade de alcançar, na arena discursiva, a hegemonia e poder enunciar o que são as coisas e quais sentidos carregam.

À título de exemplo, em nota¹ de campo registramos uma discussão que se enveredou pelo caminho da religião. O professor discorreu sobre o cristianismo que ele considera organizado em torno de certos mitos e fez a seguinte afirmação: “a religião é um mito e a gente não consegue enxergar o mito porque estamos dentro dele”. Então, uma aluna respondeu: - “professor, se fosse na Idade Média o senhor tava na fogueira”.

O diálogo suscitou algumas questões: o que estava em jogo? Qual o lugar a partir do qual esses sujeitos enunciaram? Quais os conflitos ideológicos atravessaram os enunciados? Na perspectiva da Análise de Discurso², os dois sujeitos ocupam posições enunciativas diferentes. Essas posições estão conectadas a Formações Discursivas distintas. Ocorreu uma polarização no que diz respeito ao discurso religioso, cada uma delas apresentando uma autorregulagem no sentido de não se poder fazer contraditória consigo mesma, a saber:

Discurso 1: o professor põe em xeque a crença religiosa judaico-cristã; por que ele relativizou ao mesmo que provocou seus alunos? Estaria agredindo aqueles que creem no cristianismo? Dito de outro modo, poderíamos considerar seu discurso uma provocação no sentido de deslocar as representações ideológicas e conduzi-los à reflexão?

Discurso 2: em relação a aluna que rebateu em certo tom de ameaça, seria cristã? Ou o que ela disse foi apenas uma constatação que confronta a liberdade de culto que existe hoje em relação ao período medieval? Estaria ela defendendo a religião mesmo dentro de um espaço laico

¹ Seguindo o vocabulário antropológico, nota de campo é uma entrada que o pesquisador faz em seu caderno de campo para registrar algo que julga relevante

² Doravante, usamos AD para Análise de Discurso.

como a universidade? Outra questão poderia ser colocada da seguinte forma: ela teria usado de uma linguagem figurada para dizer o que pensa sobre o professor? Isto é, resguardou-se ao mesmo tempo em que rebateu a fala do professor, resgatando as memórias discursivas da Idade Média para camuflar o que ela pensa sobre alguém que supostamente está atacando sua fé e, assim, dizer que pessoas que pensam assim deveriam ir para a fogueira?

O discurso 2, ao lembrar a perseguição religiosa dos dissidentes da fé cristã, resgata toda uma memória histórica de imagens de medo, intolerância, mortes violentas, conflitos sangrentos sob a bandeira da fé. E, essas imagens, ao serem evocadas, pareceu um eco de ameaça pela forma como foi dita, acompanhada da expressão corporal mobilizada. Temos aqui a força do discurso religioso que, em confronto com seu oposto, o laico, disputa legitimidade e voz social, dado que a universidade é, também, esse espaço de luta e embate ideológicos.

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

Na aula do dia 05/02/2015, o professor chegou e as alunas receberam-no com alguma euforia por causa do livro *Niketche: uma história de poligamia*. Uma aluna, casada, pentecostal da Assembleia de Deus, 27 anos aproximadamente, disse bem empolgada que “quando eu tava lendo, mostrava umas partes pro meu marido a submissão extrema de Rami e ele disse: -Tá vendo, aprenda com ela” (risos). Para contextualizar o romance cabe dizer que:

Niketche: uma história de poligamia, de Paulina Chiziane (2004), narra a trajetória de Rami, uma mulher negra que vive na parte norte de Maputo, capital de Moçambique. Ela é mãe de cinco filhos e casada com Tony, chefe da polícia local. A história é contada por um narrador-personagem que relata, além dos desencantos de uma mulher monogâmica diante da infidelidade do marido, as diferenças e conflitos existentes em Moçambique. A obra pode ser dividida em duas partes: na primeira, o mote literário se pauta na ausência do marido, entendido aqui como representante de uma coletividade, de uma forma de ver/sentir/pensar o mundo a partir de uma ótica falocêntrica; a segunda poderia ser percebida como ‘a subversão de papéis’, já que Rami, também, interpretada como símbolo de uma

coletividade, eclipsada pela então 'superioridade masculina', aos poucos, alcança certa autonomia. Essa parcela de autonomia que Rami vai construindo na narrativa e no contexto é o suficiente para roubar a cena literária e ocupar seu lugar de sujeito histórico, ativo, capaz de provocar reflexões e minar a lógica macho-sexista que permeia a primeira parte da narrativa (LACERDA; AQUINO, 2015, p. 172-3).

Um número considerável de alunos e alunas leu o romance. No extremo oposto da sala, uma aluna de meia idade falava com certo ar de desabafo: *"a mulher nova é obrigada obedecer os pais, aí casa e passa obedecer o marido"*. Ela disse que: *"é um absurdo o que acontece com Rami"*. Diferente de outros momentos, a turma, de um total de 18 alunas, estava atenta, ouvindo ao professor que perguntava: - *"a poligamia [é] a solução?"* A pergunta do professor fez todas se entreolharem. Elas apresentaram certa simpatia por Rami.

Pareceu que se identificaram com a história, talvez, por terem se sentido representadas em algum momento com a opressão a que a mulher é submetida em uma sociedade patriarcal. Do contrário, qual a explicação para tanta comoção? De novo a pergunta, -*"E a poligamia como solução?"*. *"O lugar da mulher na sociedade é de refém"*, diz outra aluna. A discussão se acirrou porque duas alunas discordaram se, a poligamia, seria ou não o problema das mulheres no romance. (Alguém à porta. Atrapalha a aula. Intervalo. A discussão para).

Findo o intervalo, a discussão sobre o divórcio de Rami foi retomada. As alunas acharam o máximo quando Rami foi *"Kutchingada"*, ou seja, após a suposta morte de Tony, se deu o *kutchinga*, a cerimônia em que o irmão se deita com a esposa do falecido. Todas riram quando alguém lembrou o episódio da moela, em que a mesma simboliza um forte emblema do poder que *"o homem tem de vida e de morte, em sociedades patriarcais"*. O professor se pôs a falar que:

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

A turma foi unânime em concordar com a leitura do professor acerca desse episódio. De suas falas percebemos a raiva do Tony. Uma delas disse: *"Eu me senti vingada quando Rami engravidou"*. Terá ela se sentido representada 'na volta por cima' que Rami articulou com maestria? Houve um envolvimento tão profundo com a trama, por quê? Chama a atenção o apego

das leitoras com esse texto em específico. Todas empolgadas. Uma delas lê em voz alta o final do romance. Todas ouvem avidamente.

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

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

Maria continuou citando sua avó como exemplo de submissão feminina. Ela relatou que:

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

A aula enveredou-se pelos conflitos familiares. Esses últimos surgiam com alguma frequência, flutuavam ao sabor dos sentimentos pouco afáveis que algumas alunas casadas pareciam nutrir pelas sogras, que por sua vez, queriam que as “noras tratem os filhos como príncipes”. Essa aula sobre o livro de Paulina Chiziane foi, talvez, a mais provocativa de todas. Em partes, pelo modo como se deu a recepção do texto literário, bem como pela forma como foi conduzida a discussão. Seria razoável dizer que houve considerável grau de envolvimento, o que, talvez, tenha faltado em outros encontros.

Na aula do dia 26/02/2015, o romance a ser discutido fora *O Vendedor de Passados*, do angolano José Eduardo Agualusa. Diferentemente do outro romance, apenas 2 alunas leram o livro completo. Algumas, leram partes, alegaram ter passado o carnaval escrevendo o TCC. Duas alunas tomaram a palavra e começaram a aula falando “que a todo instante o texto angolano dialoga com autores brasileiros, Machado de Assis, Paulo Coelho, etc”. Disseram ter achado interessante “alguém que ganha a vida de vender passado”. Então, o professor questionou: “Pra quê inventar um passado?” “É possível apagar o passado?”

As perguntas retóricas de hoje pareceram provocar pouco os alunos, houve um silêncio; rompido pelo professor que respondeu às próprias perguntas:

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

Às vezes em que se tocou na religiosidade, as alunas revidaram rapidamente, pareceu estarem a todo instante na defensiva, nessa aula especificamente. O professor, em seus discursos, ventilou uma tendência filosófica de razoável ceticismo, ou, ao menos, um tanto crítico quanto ao sistema religioso cristão, tendo em vista que malhava o universo religioso e seus dogmas que, se, por um lado, ajudam a dar sentido à vida e conforto no sofrimento, por outro, parece diminuir a capacidade crítica dos sujeitos, produzindo um emaranhado de teias discursivas difíceis de se sair impunemente, uma vez que os sistemas religiosos buscam normatizar o comportamento, regrá-lo, domesticá-lo. “A igreja é uma possibilidade de apagar o passado”. Essa frase foi rebatida pelo argumento de que “se alguém está em Cristo, nova criatura é. As coisas velhas já passaram”.

O enunciado de se refugiar na religião não foi totalmente aceito, porque soou como crítica às pessoas que “aprontam, aprontam e depois vão pra igreja”, como se o fato de fazer parte do “corpo de Cristo” (passar a frequentar a igreja) anulasse a vida anterior. A decisão de alguém de aderir à igreja sugeriria o apagamento de um passado histórico e a adesão à inscrição mítica no tempo? Se levamos em conta que, se por um lado, o sujeito aparenta rejeitar sua historicidade, por outro, busca se inscrever em um pretérito abraâmico, passando a compor, espiritualmente, a descendência eleita por adoção à nova fé, alcançando a remissão dos possíveis erros cometidos anteriormente.

No dia 06/03/2015, houve a discussão acerca do romance *As Aventuras de Ngunga*, de Pepetela, houve um episódio em que o garoto Ngunga, protagonista da história, matou o chefe da milícia colonial combatida pelos guerrilheiros libertários. Janaína, então, disse: “Ngunga cometeu um pecado ao matar o chefe, ele é uma criança”. Nesse momento, percebemos um exercício que o professor vem realizando reiteradamente, o de relativizar algumas questões que, para nossos sujeitos, parecem difíceis assimilar. Ele diz: “Olha menina, sua leitura está infectada pelo cristianismo”, “você está usando um óculos religioso para julgar um fato bem distante de nós” (Grifos do autor).

O professor fez menção de “negociar a leitura” para evitar equívocos de julgamentos pautados em valores morais de quem lê, tidos, geralmente como verdadeiros e legítimos. Sua fala relativizou o olhar, “a chave de leitura do romance”, em seus termos. Estabeleceu-se uma disputa pelo sentido a prevalecer. Cada sujeito pretendeu desmobilizar discursivamente o outro, a fim de que seu discurso se impusesse. Acerca disso, Orlandi (2007, p.134) postula que “[...] se os sentidos não têm donos, não é menos verdade que cada um os quer para si”.

O esforço discursivo mobilizado pelo professor para provocar os sujeitos a ocupar outras posições discursivas que dialoguem com a diversidade de gênero e com outras matrizes culturais, ganham materialidade na escolha de textos, teóricos e literários, marcados pelo apelo à diversidade, interpelando os sujeitos para outras formas de dialogar com a diferença, sobretudo, racial.

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

Na aula do dia 19/03/15, fora selecionado dois textos do escritor moçambicano, Mia Couto. Antes de chegar à sala, o pesquisador conversara com o professor sobre *A Insustentável Leveza do Ser*, do escritor tcheco, Milan Kundera, trocando algumas impressões leitoras, chegamos à sala justo na cena em que falávamos de um episódio em que duas mulheres se beijam.

Já em sala, o professor fez da cena de Kundera o gancho para começar a aula. Alguém citou a novela da Globo, *Babilônia*, que apresentou personagens lésbicas em grande destaque na trama. A polêmica que seguiu alterou os ânimos da turma, o que dificultou identificar todos os argumentos levantados. Uma aluna disse: “a Globo é muito satânica, porque já passou dos limites”. Esse enunciado advém do fato de, a novela, das 21h, apresentar no enredo um casal de mulheres, na terceira idade, que vivem juntas. Esse núcleo da novela *Babilônia*, que estreou em 16/03/15, trouxe o romance de Teresa (Fernanda Montenegro) e Estela (Nathalia Timberg). “Elas viveram por anos um relacionamento homoafetivo e depois de anos decidem oficializar esta união. No entanto, sofrerão muito preconceito devido a suas opções sexuais” (SINOPSE, 2015, s/p.).

Naquele mesmo dia, em conversa no intervalo, o pesquisador ouviu alguns alunos falarem que a Globo teria pacto com “entidades demoníacas”. Já outros diziam que a emissora adotou a causa *gay*, outros ainda, sugeriam que ela queria “acabar com a família”.

Não é de hoje que a temática homoafetiva é abordada pelas telenovelas da já referida emissora³. Sobre isso, uma aluna enfatizou sua pouca aceitação em relação aos casais gays, daí sua menção de desaprovação de programas da mesma emissora que mostraram outras formas de organização familiar, diferentes daquela de matriz judaico-cristã.

Ao ouvir o comentário, Janaína revidou: [como é possível] “em pleno século XXI, as pessoas acharem estranho um beijo *gay*”. Se, aquela se mostrou pouco disposta em discutir o assunto da homoafetividade, esta mostrou um olhar mais aberto ao diálogo quanto à possibilidade de duas pessoas de mesmo sexo viverem juntas.

Nessa aula de 19/03/2015, há no posicionamento de Janaína, certa capacidade em relativizar a questão da homoafetividade que, não poucas vezes, se mostrou delicada, tendo em

³ Em momentos anteriores, ela trouxe ao grande público personagens homo-afetivos que causaram polêmicas, por exemplo, Rafaela (Christiane Torloni) e Leila (Sílvia Pfeifer), em *Torre de Babel* (1998/1999), de Sílvio de Abreu, que formavam um casal de namoradas que morreram juntas em uma explosão de um shopping. Em *Duas Caras* (2007/2008), Bernardinho (Thiago Mendonça) era um rapaz incompreendido pela família e por alguns amigos por causa de seu jeito delicado. Apaixonou-se por Carlão (Lugui Palhares), que, a princípio, o desprezou. Mas no final os dois terminaram juntos. *Ti-Ti-Ti* (2010/2011), remake assinado por Maria Adelaide Amaral, trouxe Julinho (André Arteché), um cabeleireiro que namorava Osmar (Gustavo Leão), que morre logo no início da trama. Na história, Julinho também se envolveu com o surfista Thales (Armando Babaióff). Outras emissoras também exploraram a temática. Em *Bela, A Feia* (2009/2010), de Gisele Joras, da Rede Record, Diogo (Sérgio Menezes) era um publicitário arrogante que teve um caso com Diego (Daniel Erthal). Isso para citar apenas algumas de muitas produções televisivas que ventilaram a discussão acerca da homoafetividade.

vista o combate e a luta constante por parte de alguns segmentos sociais e religiosos que costumam aceitar relações homossexuais e que se materializam discursivamente no ambiente da aula. Há aqui um reposicionamento discursivo?

Vale notar que, no enunciado: “em pleno século XXI, as pessoas acharem estranho um beijo *gay*”, o termo “século XXI” sugeriu uma concepção linear do tempo, como se, o fato de vivermos esse momento histórico implicasse, necessariamente, uma mudança de perspectiva por parte dos sujeitos sociais. Esse enunciado nos permitiu inferir que, na cabeça de alguns sujeitos história seria marcada por uma linearidade, de modo que a sociedade avançaria evolutivamente até alcançar um estágio em que quaisquer tipos de preconceitos ou posições conservadoras seriam superadas. A estudante aderiria ao discurso cientificista mobilizado pela universidade?

Importante ressaltar que Janaína defendeu a causa *gay* nessa aula. Chama a atenção, porque na aula de 18/12/14, a mesma dissera: “poligamia não é cultura é safadeza”, em uma das aulas que se discutiu *Niketché, uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane. O que mudou em pouco mais de 3 meses de aula? Poderíamos considerar a fala de hoje um avanço no sentido dela ter aprendido, minimamente, a se abrir para outros saberes diferentes do seu? Há que se questionar qual seria seu posicionamento, agora, sobre a poligamia de que trata o romance; continuaria achando “uma safadeza”?

O professor direcionou uma pergunta à aluna que demonstrou, anteriormente, certa indisposição quanto ao assunto: “O que você responderia ao aluno que te perguntasse: professora, o que você acha da Fernanda Montenegro?” Ao que ela respondeu: “Eu diria o que ele quer ouvir”. O professor questionou de volta: “e o que o aluno quer ouvir?” Essa pergunta tensionou a fala da aluna de modo que ela não conseguiu formular uma resposta, abrindo brecha para que outra falasse: “Ah! Eu sou muito difícil de aceitar *essas coisas*”. Os termos em destaque se referem às relações homoafetivas que ela preferiu usar “*essas coisas*”, evitando, assim, nomear. Ao não dizer um nome o sujeito diz outros. Evitou-se o nome por qual razão? Estaria ela preocupada em não parecer pouco tolerante? Ou não sabia que categoria usar?

O professor questionou novamente: “como a escola pode conviver com a diversidade? Tô me referindo aqui não só a diferenças raciais, sociais, mas também a diferença de gênero. Imagina se esse fosse o tema do ENEM.”. Essa pergunta ecoou na sala e pareceu não haver ninguém

disposto a respondê-la. Outra aluna rompeu o silêncio da sala: “Pensamento pode, a gente num pode é falar”, se referindo ao seu posicionamento de achar errada uma união homoafetiva. Aqui ela se referiu a uma possível tendência de que, mesmo não concordando com o casamento *gay*, a pessoa não poderia externar sua insatisfação para não parecer homofóbico.

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

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

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

Após extensa discussão sobre cenas homoafetivas, iniciou-se a leitura do conto *O Menino que escrevia versos*, de Mia Couto (COUTO, 2009). As estudantes, ao receberem o texto com uma foto do autor, ficaram surpresas ao ver que “o autor é homem, e não uma mulher”, como pensavam. Outra surpresa foi o fato dele ser “branco”, “olhos azuis”, e ter “cabelo bom”. Havia uma aluna que já lera o texto em outra disciplina e que ressaltou a beleza do conto, corroborando para que os demais se interessassem.

A leitura arrebatou a atenção das alunas, todas, à exceção de uma, ao celular, leram o texto. Ao fim da primeira leitura, alguém indagou: “esse menino era *gay*?”. Algumas alunas sugeriram que sim, outras, disseram que: “é o pai que acha que o menino é *gay*”, outra, diz que o médico é pedófilo, por isso aceitou tratar do garoto de graça.

Para contextualizar: o mote literário do conto gira em torno de um “miúdo” que rabisca um caderninho de poesia. Um dia aparecem nos cantos da casa uns versos que o garoto assume ser o autor. “Tudo corria sem mais, (...) Mas eis que começaram a aparecer, pelos recantos da casa, papéis rabiscados com versos. O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito”. O ambiente, a princípio, pouco suscetível ao surgimento de uma sensibilidade literária, pode ser visto como, de algum modo, hostil, já que o núcleo familiar é composto pelo pai, representante de uma ordem simbólica dominante, aquele que organiza, administra, em uma palavra: o provedor, seja pela categoria de gênero, seja pela profissão: mecânico, uma função que demanda força, virilidade, macheza. O que contribui para asfixiar o filho, que não parece demonstrar interesse por seguir a profissão paterna.

Do outro lado, temos a figura da mãe, apresentada pelo narrador como submissa, passiva e obediente ao marido. O pai do garoto, “mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página (...)”. Em vez de incentivar os estudos do filho, fazia exatamente o oposto, afirmando que “aquilo [a escrita de versos] já era demais, (...) Havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias”. Em conversas de corredor, um colega me falou algo muito parecido. O pai dele dizia que:

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

Interessante notar como o enredo cativou os leitores. Esse texto, em particular, teria sido bem recebido por dialogar com a realidade de alguns sujeitos daquela turma? O tom amistoso de recepção ao conto se deu, porque “é mais ou menos isso que a gente vê”, disse uma aluna, se referindo à forma como algumas pessoas veem os estudos. Não raro, alguns sujeitos parecem ver pouca importância na escola, o que, em partes, poderia explicar que a primeira reação do pai foi de “tirar o miúdo da escola”.

O trecho a seguir do conto de Mia Couto elucida o(a) leitor(a) acerca do texto: “Pois o rapaz, em vez de se lançar no esfrega-refrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda, escrevia versos”. É-nos sugerido que a atitude de homem, mesmo para um garoto em pré-adolescência, é “se lançar no esfrega-refrega com as meninas”, “ser homem” seria, então,

dialogar, constantemente, desde a mais tenra idade com a virilidade, “seduzir e conquistar garotas?” Alguém perguntou.

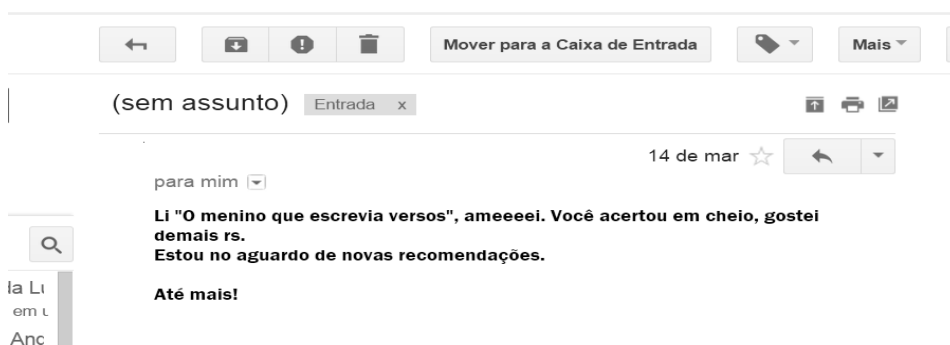
Se um jovem assim não se porta, sua masculinidade poderia ser questionada, é o que dizem. “O que se passava: mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto?” (COUTO, 2009, p. 132). A aula se encaminhou para a discussão de gênero e uma aluna perguntou “por que o homem desde pequeno é levado a ser pegador e a mulher, se fizer isso é galinha?”

Um aluno colocou a seguinte questão: “por que se um cara der um fora em cinco meninas vão dizer que ele é *gay*, mas se uma menina disser ‘não’ pra dez caras ninguém vai achar que ela é *gay*?”. Discutiram por algum tempo e a única conclusão óbvia que chegaram foi a de que esse seria um ônus do machismo, uma vez que o homem, por ser homem, não poderia ‘perder’ nenhuma chance de se mostrar viril. Assim, caso ele apresente algum comportamento diferente que não a virilidade esperada, sua sexualidade pode, eventualmente, ser questionada. E o inverso não acontece, já que as meninas seriam educadas para serem ‘difíceis’, porque se ela for ‘fácil’, possivelmente, será mal vista, concluímos.

Murmúrios de aprovação em relação ao texto dizem que a construção do enredo é formidável, “linguagem simples, economia de palavras”, dizem alguns. O texto cativou a turma. Como hipótese, poderíamos pensar que os leitores se viram espelhados no conto, ou que o texto emula comportamentos sociais, em alguma medida, recorrentes.

Algum tempo antes, entre conversas de intervalo, o pesquisador comentou com uma colega escritora acerca desse conto e prometeu enviar-lhe. Dias depois recebeu a resposta reproduzida a seguir aqui:

Figura 1: Reprodução de E-mail



Fonte: levantamento de campo. Março de 2015

Naquele momento, houve uma unanimidade em relação ao texto: ninguém poderia ser agredido, física e/ou verbalmente, por sua orientação sexual. Percebemos aqui um reposicionamento discursivo por parte dos sujeitos: as provocações teóricas que o professor fez surtiram algum efeito que se materializou em um certo grau de relativismo no que se refere à questão de gênero? Iriam os estudantes aderir à posição enunciada pelo professor?

Na aula do dia 25/05/2015, Manoel⁴, o professor, falou a respeito do romance *A Rainha Ginga*, de José Agualusa⁵, cuja narrativa gira em torno de uma rainha que teve 40 maridos (o espanto da turma com um “Urrah!”, expressão linguística seguida de uma incredulidade que se externou no rosto dos alunos, provocou alguns risos). Com certo espanto o encontro com o *Outro*, o diferente do ‘eu’, ou seja, o ‘*não-eu*’, sugeriu um misto de estranheza nesse episódio da aula. O contato com outras formas de organização e núcleo familiares soaram exóticos.

A expressão “Urrah!” sugeriu certo tom de desaprovação, uma vez que o mais comum seria o homem ter várias mulheres, não o oposto. Vale mencionar que as aulas não pareciam seguir um roteiro rígido, em alguns casos alguém fazia um comentário, uma ponderação que guardava certa relação com a discussão, e isso mobilizava outro comentário e assim por diante. Caso não tivesse assistido todas as aulas poderia incorrer em um juízo apressado e pensar que as mesmas não possuíam uma sequência didática.

Após caretas seguidas de risos, o professor, tratando de leitura, citou uma pesquisa que afirmava ser “leitor aquele que, nos últimos três meses, leu um livro ou partes de um (e não vale a Bíblia, ele enfatizou), porque a Bíblia não se lê por prazer, mas por obrigação”. Uma aluna revidou com certa inquietação pelo que ouviu e disse, com ênfase e altivez, que lia a Bíblia por prazer. Seus comentários no decorrer das aulas mostraram sua crença filiação religiosa a uma igreja protestante. A observação do professor pareceu ter sido interpretada como um tipo de agressão sutil aos dogmas religiosos, dado o fato de outro aluno sair em defesa da Bíblia e dizer: “eu leio a Bíblia por prazer, só não do gosto do Pentateuco, mas das histórias eu gosto”.

⁴ Nome fictício.

⁵ Romance do escritor angolano Agualusa que narra a vida da Rainha Ginga (1583-1663), cujo título real em quimbundo, “Ngola”, deu origem ao nome português para aquela região da África. A história gira em torno da Rainha e das guerras que lutou contra a invasão portuguesa. O romance é narrado por um padre pernambucano que sai de Olinda e vai fazer missão na África.

Próximo a mim, havia um senhor, de mais ou menos 40 anos, que afirmou [a Bíblia] “é o alimento espiritual pra quem crê”. O professor reforçou o que disse sobre a leitura e outro rebateu: “É o que o senhor acha” [se referindo à fala do docente], “por exemplo, algumas pessoas leem histórias de guerras porque gostam, eu leio os livros históricos [se referindo o Antigo Testamento] porque gosto”.

Esse tema atçou a aula. Novamente os ânimos afloraram. Mesmo nos encontros ‘mais mornos’, com pouca participação, como foi esse acima referido, o fato de questionar doutrina religiosa ou colocá-la em questão fomentava certa tensão em que, não poucos, queriam tomar parte, o que expressava a luta pelos sentidos que cada sujeito mobilizou para prevalecer.

Os efeitos de sentido do discurso religioso cristão pentecostal se apresentaram, às vezes, com mais ou menos fervor, não se deixando passar despercebido em nenhuma aula que acompanhamos. Nos termos de Orlandi (2007), “relação de forças” como marca da discursividade dos sujeitos estabelecendo o sentido, fossilizando-o, ressignificando o “já-lá” para produzir, no deslocamento, novos efeitos de sentidos. A autoridade intelectual do professor pareceu não intimidá-los. Se, assim o fosse, não haveria os conflitos que aconteceram ali: o choque de percepções de mundos distintos.

Os alunos trazem seu repertório de casa e, ao que parece, alguns traços religiosos ganharam certo destaque, deixando transparecer que tinham opinião própria e que não se deixavam influenciar por ninguém, nem mesmo pelo professor universitário com doutorado. Sobre isso, Orlandi (1999, p. 35) afirma que, “embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, narramos a trajetória de uma disciplina que vem ganhando espaço e se constituindo relevante área do conhecimento histórico e literário para que se entenda a história do Brasil: os saberes de matrizes africanas em Língua Portuguesa. Ressaltamos ainda os conflitos pelo espaço privilegiado que é o currículo, ganhando contornos uma disputa político-ideológica que aponta para a violência histórica com que se opera no Brasil, em se tratando da população negra.

Parafraseando Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 15), qual o projeto de cidadania se tem em mente quando selecionamos e/ou privilegiamos certos saberes em detrimento de outros? Quais critérios um dado saber deve atender para ser considerado digno de entrar para o cânone curricular? Entre as junções e dissensões em torno da lei 10.639/03 nossa pesquisa caminhou. Ora travando luta no campo jurídico para se tornar lei, ora se digladiando com os saberes hegemônicos para entrar na escola: na caminhada foi-se constituindo caminho.

O cotidiano das aulas revelou-se atravessado de conflitos e disputas em torno dos sentidos produzidos e interpretações que se imprimiam nas obras. As interações entre professor⁶ e estudantes produziam embates discursivos em torno de temas e problemas que a leitura literária fazia emergir: religião, poligamia, diversidade étnica, sexual e política. Munidos de caderno de campo, aqui recortamos alguns momentos que aconteceram nas aulas e também apresentamos trechos de entrevistas realizadas com discentes durante a pesquisa. Apresentamos, então, dois conjuntos mais significativos de dados produzidos durante a pesquisa. O texto está organizado da seguinte forma: na primeira parte, discutimos alguns eventos ocorridos em aula; no segundo, algumas experiências de leitura quando os estudantes leram dois autores alguns autores(as) africanos.

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

Verificamos uma tendência influente dos Estudos Culturais informando e formando a orientação discursiva em classe. Tal postura sugere uma oxigenação no curso no sentido de historicizar o discurso, descristalizando, em alguma medida, o olhar religioso que perpassa os

⁶ Esta pesquisa é, também, fruto dos diálogos e reflexões com o professor da disciplina de Literatura Africana em Língua Portuguesa, sem o qual não teria sido possível a realização da mesma.

sujeitos. Daí o choque que se instaura na aula e, silenciosamente, se manifesta em caretas, em sutis olhares, comentários nos corredores, e, por fim, em algum tipo de depreciação discursiva direcionada ao professor. A sala de aula como lugar de embate discursivo foi a tônica dessa disciplina. Reitera-se ainda que a tensão social alcança a sala ao falar de religião, de sexualidade e de tabus. O papel da universidade, então, seria o espaço de pensar as relações sociais como construtos discursivos que operam poderes que favorecem certos grupos em detrimento de outros? Se, sim, a disciplina aponta o caminho para o diálogo com a diferença e se apresenta o espaço privilegiado para avançar nas discussões de raça e de gênero.

REFERÊNCIAS

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

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

COUTO, Mia. *O fio das missangas: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DESIDÉRIO, Plábio Marcos Martins. *O Discurso sobre a homossexualidade em Insensato Coração: ressonância nos comentários - fragmentos discursivos - dos internautas em websites*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12965>. Acessado em: 10/08/2019.

FERREIRA, Jonatas; HAMLIN, Cynthia. *Mulheres, negros e outros monstros: um ensaio sobre corpos não civilizados*. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2010, vol.18, n.3, p. 811-836. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2010000300010>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

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

LACERDA, Hélio Márcio Nunes; AQUINO, Lianja Soares. Tradição e Modernidade em Moçambique: Uma reflexão a partir de Niketche, de Paulina Chiziane. In: *Evidência, Araxá*, v. 11, n. 11, p. 171-88, 2015. Disponível em: <<https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/download/477/456>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

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

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

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SINOSPSE NOVELA BABILONIA. **Gshow**, Rio de Janeiro, [2015?]. Disponível em: <<http://babilonianovela.com/sinopse-novela-babilonia-globo/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.



Submissão: 14 de maio de 2019
Avaliações concluídas: 21 de outubro de 2019
Aprovação: 25 de novembro de 2019

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

LACERDA, Hélio Márcio Nunes; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio. Entre sentidos e discursos: uma etnografia das aulas de literatura africana. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. v. 19, n.1, p. 1-19, e-190102, jan./jun., 2019. Disponível em: < <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive> >. Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >