

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO SABER ESCOLAR CONTEMPORÂNEO: ARTICULANDO HISTÓRIAS, LINGUAGENS, MEMÓRIAS E IDENTIDADES

Gustavo Manoel da Silva Gomes¹
Luiz Domingos do Nascimento Neto²

RESUMO: Neste trabalho, discute-se o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em sala de aula, refletindo-se sobre a importância da linguagem como instrumento de configuração de novos saberes. Para tanto, faz-se uma abordagem histórica alusiva aos processos de aprendizagem acerca da história da África e da cultura afro-brasileira, situando-os em diferentes momentos. As perspectivas teórico-metodológicas adotadas correspondem ao Interacionismo Lingüístico e à Nova História Cultural, o que possibilita maior variedade de abordagens e interpretações sobre as relações entre os signos e os sujeitos em seus contextos históricos específicos. Ao final deste artigo, apresentam-se algumas possibilidades de ação que podem favorecer a ressignificação dos saberes, das memórias e das identidades, a partir de uma articulação entre a História e a Linguagem que favoreça novas práticas docentes no ensino de História da Cultura Afro-Brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; História Afro-brasileira; Memória; Identidade e Ensino.

ABSTRACT: In this work, the history of both Africa and the Afro-Brazilian culture is discussed in classroom and a reflection is made on the importance of language as a tool for the configuration of new forms of knowledge. For this, a historical approach is made as regards the process of learning these subjects focusing on them in different periods. The theoretical background incorporates the Linguistic Interacionism and the New Cultural History. It makes possible a greater variety of approaches and interpretations about the relations among signs, signifiers and individuals in their specific historical contexts. At the end of this paper, some action possibilities are presented which might help the ressignification of the diverse knowledge, memories and identities from an articulation between History and Language which enhance new practices for teachers in the realm of the teaching of both History and the Afro-Brazilian culture.

KEY WORDS: Language, Afro-brazilian History, Memory, Identity and Teaching.

¹ Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco; membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem (NIEL/UFRPE), do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco (NEPHEPE/UFPE) e do Grupo de Estudos sobre Ensino e Saberes Históricos (GRESH/UFRPE); e pesquisador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFRPE).

² Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), membro do Grupo de Estudos da Cultura Afro-Brasileira (GECAB/UFRPE) e do Grupo de Estudos sobre Ensino e Saberes Históricos (GRESH/UFRPE).

*Meus avós foram queimados
Pelo sol da África
Minh'alma recebeu o batismo dos tambores
Atabaques, gonguês e agogôs.*

Solano Trindade

1. Palavras ao vento, uma história que incomoda: os embates discursivos em sala de aula sobre a cultura afro-brasileira

O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira tem sido tema de inúmeros debates e problematizações em instituições do saber. Desde que o estabelecimento da Lei nº 10.639/03 tornou obrigatórios esses temas nos componentes curriculares³, diversos professores têm-se empenhado em estudá-los a fim de adequar as suas metodologias a essa nova demanda sociocultural. No entanto, se, por um lado, urge a necessidade de formação continuada por parte dos docentes, de outro, se configura uma resistência do alunado em discutir e assimilar novas idéias no que tange a esses saberes que não são novos, mas que agora emergem com outras possibilidades de interpretação.

No cotidiano de sala de aula, um professor que aborda a história da África e da cultura afro-brasileira pode perceber no discurso de muitos alunos algumas marcas de um preconceito engendrado na falta de um sentimento de pertencimento ou de proximidade com os grupos afro-descendentes. Em geral, esses estudantes mal reconhecem que a matriz africana foi fundamental no processo de formação da cultura nacional, uma vez que na sociedade brasileira caracterizou-se por muito tempo a herança negra como uma mera contribuição pitoresca, exótica, que compõe o folclore brasileiro. Esse comportamento parece ser contraditório em salas de aula de comunidades populares, onde não são poucos os alunos que possuem um fenótipo afrodescendente. A falta de identificação com a negritude resulta, entre outros fatores, de um preconceito construído historicamente, tendo suas matrizes na dinâmica de relações tensas e complexas entre a “casa grande” e a “senzala”, visto que se construiu um discurso histórico de que há uma cultura do homem branco colonizador, erudito e civilizado, que é superior à cultura do homem negro, escravizado e primitivo.

Essa concepção foi difundida na educação formal, projetada de acordo com os interesses dos grupos (brancos) dominadores da política, da economia e da cultura nacional e persiste até hoje em práticas culturais. Segundo Itani (1998), a escola formal possui um forte caráter seletivo, discriminatório, excludente; trata-se de um lugar de diferenciação social. O que acontece, de fato, é que a sociedade brasileira se comporta como se essa discriminação fosse normal e até mesmo necessária. A autora afirma ainda que:

³ Levou-se em consideração a reformulação da referida lei, que passou, em março de 2008, a ser de nº 11.645/08, tornando obrigatório, além do ensino da história da África, dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, o ensino de história e da cultura dos povos indígenas. O objeto deste artigo, contudo, restringe-se à primeira área do conhecimento citada.

Nossa diferença quantitativa na escola pode estar contendo um racismo potencial ou uma distinção decorrente da prática escolar seletiva. Isto é, essa restrita quantidade de negros nas escolas é parte ou resultado de uma desigualdade praticada pela escola como instituição. (p. 121).

Pode-se, então, reconhecer a herança cultural disseminada na prática escolar como uma construção histórica de um conjunto de representações que perdura até os dias de hoje. Mas, essa discussão será feita na próxima sessão deste artigo, na qual se realizará uma análise histórica dos fundamentos que influenciaram essa ideologia excludente levada ao espaço escolar.

Discutir a história da África não constitui um exercício fácil, pois uma abordagem que situe uma África distante, tanto num tempo quanto no espaço, traz o risco de difundir a concepção de um passado desarticulado do presente; um passado acabado, cristalizado, sem conflitos, longe de possibilidades, de problematizações. Evitar esse caminho é o primeiro cuidado que o professor deve tomar.

Sabe-se dos valores excludentes que embasam a cultura nacional e se, hipoteticamente, fosse perguntado a uma turma de alunos: *“Como vocês vêem a África? O que sabem dela? Como acham que vivem os povos de lá?”*, possivelmente obter-se-iam entre as respostas alguns dos estereótipos “clássicos”: uma selva ou uma savana repleta de animais exóticos, tribos primitivas, roupas de peles e penas de animais, práticas religiosas “demoníacas”, um “país” (ficando o docente feliz quando algum aluno lembra que a África é um continente), cheio de guerras e doenças, onde a Aids devasta multidões. Esses estereótipos, construídos historicamente a partir de relatos europeus, são reforçados ainda hoje, circulando socialmente por meio de variadas formas de linguagem vinculadas à cultura de massa: filmes, reportagens, fotografias, gibis, músicas. Até mesmo a escola e os livros didáticos em seu discurso e métodos tradicionais de ensino produzem determinados sentidos, determinadas representações do que seja a África, “um local, em geral, de cultura atrasada até hoje”. Essa concepção preconceituosa nega a diversidade, as potencialidades e os jogos de múltiplos interesses que circulam por lá.

Quando se abordam as práticas, representações, simbologias e expressões em torno das religiosidades, entre outros bens culturais, sejam de natureza material ou imaterial, alusivas aos africanismos reinventados no Brasil, as reações costumam ser repressivas. As piadinhas, os jargões e as represálias que são lançadas sobre a cultura afro-brasileira apenas variam em graus de violência, sendo reflexo de uma tradição pautada sobre um discurso depreciativo, repressivo e disciplinador que impôs estigmas de marginalidade, inferioridade e nocividade às práticas transmigradas com as etnias da África. Em razão disso, percebem-se como um dos efeitos desse processo a falta de conhecimento e/ou o pouco interesse em relação à cultura afro-brasileira por parte do alunado como marcas distintivas de uma concepção pré-forjada, não pelo indivíduo em si, mas pelo poder de um discurso disciplinador que atua sobre si (FOUCAULT, 2004).

Em contraposição a tal realidade, vêm-se configurando entre os jovens alguns projetos culturais com temática “afro”, por iniciativa e esforços de alguns professores, líderes comunitários, culturais e religiosos, mas essas atividades constituem ainda em

iniciativas desarticuladas umas das outras. É verdade que, em algumas escolas públicas dentro e fora da Região Metropolitana de Recife, existem projetos socioculturais que trabalham com a cultura afro-brasileira, mas isso ainda não constitui um aspecto escolar comum e permanente. Há também os casos de crianças e jovens que integram grupos mais tradicionais ligados não só às manifestações artísticas, mas também às religiosas, nos terreiros de suas comunidades, no entanto, eles são poucos, principalmente quando se pensa na quantidade deles em salas de aula.

Os alunos vinculados aos cultos afro-brasileiros constroem, pela educação extraescolar, outros significados a respeito dessas práticas, desvencilhando-se de preconceitos e de ações discriminatórias. De outro lado, no entanto, os estudantes que desconhecem essas práticas culturais portam-se com indiferença e/ou repulsa a elas. Parece-lhes difícil imaginar uma proximidade com o mundo simbólico dos cultos afrodescendentes, sem saber que esses símbolos se diluíram de forma heterogênea em muitas práticas cotidianas, como, por exemplo, no uso de palavras, na moda ou na gastronomia, em que o ato de comer um acarajé feito por uma “baiana” parece algo tão banal, mas possui ligações com o culto à Yansã⁴.

Outro ponto a destacar alude à idéia de passividade que está associada aos escravos e, por conseguinte, à negritude. As representações clássicas que distanciam os negros tanto no tempo e no espaço quanto nas ações e nos significados reduzem a negritude ao universo das impossibilidades, da impotência. Portanto, não é de se admirar que muitos alunos procurem negar essa negritude ou afastar-se dela, uma vez que essa identidade não se constrói sobre bons referenciais. Em outras palavras, alunos querem dizer que não se *identificam* com esse “tipo” de negro representado na história nacional; que essa não é uma *história*, uma *memória*, uma *linguagem* em que possam encontrar *identificações* para “*quem*” eles são hoje em dia.

O excerto abaixo, extraído da redação escolar feita por uma aluna do oitavo ano em uma escola pública de Recife, mostra o relato de uma vivência que ocorreu fora do espaço escolar, mas que permite perceber as marcas desse preconceito (que circula como um espectro sociocultural) e que chegou a influenciar a tomada de decisão e a atitude da aluna:

Um dia eu conheci um rapaz chamado Daniel e nós fomos nos conhecendo. Começamos a namorar. Nossas famílias não aceitaram nosso namoro, nem por isso nos deixamos. Um belo dia a nossa família aceitou o nosso namoro, cansaram de reclamar. Só que ele tinha um segredo, ele e a família seguiam a religião umbanda, eu não sabia.

⁴ Segundo Berkenbrock (1999), Yansã é uma entidade feminina dos cultos Yorubás relacionada aos ventos, raios e tempestades, também considerada rainha dos *eguns* (espíritos dos mortos). Na nação nagô, por exemplo, Yansã é chamada de Oiá e no sincretismo brasileiro foi relacionada à Santa Bárbara. Conforme os seguidores dos cultos afro-descendentes, Yansã é uma entidade temperamental. Assim sendo, o acarajé, que contém pimenta em seus ingredientes, está relacionado ao comportamento de Yansã.

Fiquei muito assustada, pois não conheço essa religião, fui me afastando dele e terminei o namoro.⁵

Esse é um exemplo emblemático de uma situação passível de ser enfrentada pelo professor em sala de aula. Pelo relato acima, pode-se concluir que o grande “vilão da história” é o desconhecimento da garota com relação às práticas culturais exercidas pelo jovem com o qual mantinha um relacionamento. Desafio é, para o professor, quebrar os estereótipos referentes ao Candomblé, à Umbanda, à Jurema, entre outras formas de religiosidade afro-descendentes. Antes mesmo de (re)construir com os educandos novos significados para os cultos religiosos, o educador tem que desconstruir em si mesmo velhos preconceitos criados e consagrados historicamente, para depois tentar desconstruí-los no aluno. Isso não constitui um exercício fácil, pois talvez a cultura brasileira necessite de mais quinhentos anos de história para transformar essa situação, contudo, é essencial que se dêem os primeiros passos em torno dessa investida.

A partir desses pressupostos, pensa-se: como, então, abordar a história da África e da cultura afro-brasileira a fim de reconhecer os elementos ligados a essas matrizes de forma diferenciada da tradicional, como aspecto integrante da identidade nacional? Como re-configurar a percepção e fomentar uma pluralidade de ângulos em torno desses saberes? Que linguagens seriam mais apropriadas para a construção desse novo conhecimento? Antes, porém, de se encontrar possíveis respostas ao “como” fazer, deve-se retomar a pergunta inicial feita por todo professor de História: *que história ensinar?* Aliás, *como se deu o processo histórico de seleção de memórias, das histórias que deveriam ser ou não narradas? Como se deu, enfim, o processo de elaboração e de construção das identidades nacionais “ideais”?*

2. A arte de fazer: da negra costureira aos intelectuais da “nação”, um saber artesanal

Alguns historiadores, como Durval Muniz (2007), comparam o fazer historiográfico com o fazer artesão. Pensando essa perspectiva, podem-se comparar as seguintes representações: da mesma forma que uma suposta escrava costureira ou uma negra do subúrbio recifense, na atualidade, que se dedica à confecção de roupas, traça linhas, recorta e costura pedaços de pano de tamanhos, cores e formas diferentes, a fim de chegar a um produto que tenha determinada forma e utilização, os intelectuais que elaboraram um projeto de nação brasileira também se debruçaram sobre um trabalho de traçado de linhas, recortes e costuras, a fim de chegar a um “produto político final” com determinadas formas e funções.

⁵ Redação de aluna do oitavo ano (antiga 7ª série) do ensino fundamental. Excerto extraído do artigo: SCHIRATO, M. OJIMA, M. PINTO, T. e SOUZA, U. Critérios de avaliação seriadação x ciclos de aprendizagem. In: ARAÚJO, G. e LUNA, M. (Org.) **Formação de Professores em Língua Portuguesa: novas experiências**. Recife, Ed. Universitária UFPE, 2005 (p. 156).

Não se pode esquecer que, em ambos os trabalhos, há a exclusão dos “materiais” que são tidos como dispensáveis aos seus respectivos “produtos finais”. Partindo dessa metáfora inspirada pelo historiador Durval Muniz, resta problematizar: por que, mesmo havendo certas semelhanças entre o fazer artesanal da negra costureira e o fazer “artesanal” do intelectual que escreve sobre a nação, este não considerou nem a pessoa nem o trabalho daquela no momento da sua escrita? Que mecanismos foram articulados em prol de sua exclusão ou, quando muito, em prol de um papel marginal que lhe foi relegado no projeto ideal de nação? Como se deu “a formação das almas” nacionais que limitou a importância da memória e da identidade dos afro-descendentes, algo que ainda perdura até hoje nas crenças e nos valores sociais, no espaço político e também em livros didáticos e aulas de história? Se a implantação da Lei nº 10.639/03 foi um ganho político, como novas perspectivas de representações memorialistas podem favorecer a ressignificação das identidades afro-descendentes?

Para entender a construção dessa memória coletiva, tome-se como recorte temporal o início da República do Brasil (fins do século XIX), período em que se consolida a oficialização da “libertação” negra. Os articuladores da República, influenciados pela corrente positivista, buscavam a construção de uma história nacional, com base na memória histórica, a fim de forjar uma identidade brasileira, visando ao ideal de unidade, de homogeneidade, desprezando a pluralidade cultural, herança da mestiçagem dos povos que participaram da formação histórica do país. Nessa construção, as seleções feitas pelos construtores privilegiaram os grandes nomes, fatos e datas em detrimento das minorias, nas quais se encontrava o negro, colocado como mero coadjuvante. Sendo assim, o relato histórico construído, expressa a visão elitista dos grupos dominantes da sociedade brasileira da época. Teorizando a esse respeito, Le Goff (2003, p. 422) afirma que:

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e o silêncio da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Foi nessa dinâmica de lembrança e esquecimento que se forjou um “mito fundador” da História brasileira, contido na maioria dos livros didáticos, no qual comunidades afro-descendentes foram relegadas à marginalidade da historiografia oficial (ou seria oficiosa?). Segundo a professora Circe Bittencourt, há duas observações importantes a serem feitas: em primeiro lugar, o ensino de História está atrelado à construção das identidades dos estudantes e, secundamente, a identidade brasileira foi construída sob moldes da história da civilização européia⁶. Assim, na escrita da história que provinha dessa perspectiva, os africanos e os afro-descendentes não tinham lugar. Isso contribuiu para minimizar a visibilidade dos negros no processo de formação da sociedade

⁶ Palestra **Diversidade Cultural e Ensino de História**: novos paradigmas curriculares ministrada pela prof^a. Circe Bittencourt na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no dia 25 de setembro de 2008.

nacional, concepção que até hoje tem levado os alunos a não identificarem a relevância histórica dos afro-brasileiros.

Vê-se, assim, que existe uma importante relação entre a história e a linguagem na construção dos saberes. A linguagem é um elemento “construtor da realidade”; uma forma significativa de representação do mundo. Atualmente muitos historiadores e educadores têm-se descoberto como sujeitos da linguagem. A historiografia contemporânea tem bebido das teorias lingüísticas, a fim de enriquecer seus métodos, análises e conhecimentos sobre as culturas humanas ao longo do tempo. Para que novas histórias sejam construídas, deve-se pensar a linguagem, questionando sua objetividade na produção do conhecimento. É sabido que o lugar social, para usar o conceito de Michel De Certeau (1982), muda as formas de produção do sentido, por isso é importante situar os discursos historicamente. A linguagem é encarada não apenas como uma forma de expressão, mas também como um elemento essencial de construção de representações do mundo. A experiência humana passa necessariamente pela linguagem; esta permite, obriga e nega certas possibilidades, discursos, saberes e poderes (FOUCAULT, 2004). Assim, de acordo com as intencionalidades ou com os propósitos dos autores (indivíduos ou instituições que desejam manter uma ordem social), nascem determinados discursos que, estando situados na história, no tempo e no espaço, tornam-se suscetíveis às análises críticas. Se antes se pensava nos testemunhos do passado como verdades históricas, com a contribuição da lingüística, passou-se a pensar nesses testemunhos como construções discursivas específicas.

Assim, o projeto republicano brasileiro nasceu como uma construção discursiva que selecionou (e descartou) quais elementos (signos) nacionais deveriam ser legitimados na construção de uma memória e uma identidade nacional. A República brasileira não foi organizada para *ser* de todos ou *pertencer* a todos, contradizendo os discursos vigentes de seus principais articuladores. O novo projeto político instituído deveria atender os anseios de uma minoria: os homens poderosos (brancos) que a estabeleceram. Nesse sentido, forjaram-se consciências e saberes, num discurso, num imaginário político que mobilizou afetivamente diferentes segmentos sociais. Destarte, pode-se perceber as astúcias discursivas de um perigoso diálogo entre a política e a memória, instituindo-se, além de senhores, também os escravos da história. Michel Foucault (2004, p.8-9), filósofo que articula história e linguagem, considera os discursos, defendendo a idéia de que:

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

É nesse sentido que se tornam questionáveis os discursos e os saberes de cada corrente da ciência histórica, pois cada uma delas privilegia determinados segmentos, discursos e lugares de saber e de poder em determinados contextos históricos. Isso se reflete na produção e na disseminação do saber, sobretudo, a partir da escola. Nota-se que, nesse *locus*, há uma associação muito forte entre a memória e a identidade. O fato de ter acesso a determinados saberes históricos possibilita a ressignificação da própria

identidade. Segundo o historiador Ulpiano Meneses, citado por Adélia Menezes (1991, p. 13-14), “o processo de identificação é um processo de construção de imagem, por isso terreno propício a manipulações”. Desta forma, um dos aspectos políticos da República brasileira foi o de intercalar memória e identidade. Discutir esse projeto republicano é discutir o imaginário do poder e da manipulação da produção do saber.

Assim, surgiu entre tantos exemplos a serem dados, Gilberto Freyre (1987), inspirado no difusionismo cultural de Franz Boas, defendendo a tese de uma identidade brasileira miscigenada e original; Sérgio Buarque de Holanda (1971) que, em seu culturalismo histórico, influenciado por Max Weber, afirmou que o brasileiro é um homem cordial; já Caio Prado Júnior (1999), apoiado no materialismo histórico, afirmava que a sociedade brasileira é um reflexo de sua base material. Em texto sobre o período colonial no Brasil, a historiadora Mary Del Priore (1997), afirma que em relação àquele tempo não se pode falar em “Brasil Colônia”, pois não havia um sentimento de nação e identidade nacional; havia aqui uma América Portuguesa. Vê-se que cada teórico, em seus respectivos contextos históricos, volta-se à história nacional, seleciona o que tomar como importante para o macro e apresenta uma memória e identidades sociais.

Salienta-se que a referida tese de Gilberto Freyre foi, até certo ponto, importante ao colocar o negro e sua cultura como pilares fundadores da cultura nacional brasileira. No entanto, ao argumentar que desde a colonização do Brasil houve inúmeros casos de relações pluriétnicas, Freyre ajudou a inibir a existência do preconceito racial, ao afirmar que os portugueses eram cientes de suas relações e de seus desejos e que estavam predispostos a esse tipo de relação. Por isso, brancos e negros no Brasil mantinham relações de companheirismo e harmonia. Assim foi fundado o mito da “*democracia racial*”. Mito que hoje se encontra abalado, pois se sabe que, mesmo sendo muito importantes na formação sociocultural e econômica do Brasil, os negros não conquistaram lugares de saber e de poder como deveriam.

Em contraposição ao discurso de uma identidade unificada e homogênea, que tentou estabelecer a igualdade entre os brasileiros, a “história vida” aponta outros caminhos para se considera a identidade. O antropólogo Stuart Hall (2006) defende a teoria de uma identidade híbrida. Para ele, na Modernidade (período da implantação da República brasileira), o sujeito era tido com uma identidade unificada e homogênea. Já na Pós-modernidade⁷, ele está fragmentado, composto não por uma, mas múltiplas identidades, que, complexas, contradizem-se. “O sujeito, previamente vivido dentro de uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12).

Uma vez concebida a idéia de que na contemporaneidade as identidades têm tomado outras dimensões simbólicas e significantes e que inúmeros debates teórico-filosóficos têm-se debruçado sobre as questões da identidade e as minorias sociais têm usado esses espaços para expor suas reivindicações políticas, é necessário que se

⁷ Contextos social, político, econômico e cultural de um mundo globalizado em que o consumo de imagens, a ruptura com o passado, a quebra de paradigmas científicos, a emergência de novos valores e crenças e a quebra das fronteiras espaço-temporais são identificados por estudiosos, como o próprio Hall, como crescentes tendências.

repensem as práticas pedagógicas, a fim de garantir outras possibilidades de interpretação sobre a história da África e da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Trata-se de um sério projeto político que deve ser levado em frente, a fim de que se possa fomentar um ensino mais democrático no contexto das sistemáticas transformações contemporâneas.

3. “Não há Silêncio”: linguagens alternativas no ensino de História da cultura afrobrasileira

Desde o século XX, a ciência histórica vivencia um processo de transformação em suas bases teóricas e metodológicas. O sistemático “repensar” o ofício do historiador, para refazê-lo, proporcionou novas críticas e abriu novas perspectivas para a compreensão tanto dos movimentos históricos quanto da construção de seu saber. Nesse sentido, da mesma forma que a História é percebida como um conhecimento mutável, o seu fazer pedagógico também o é (KARNAL, 2007). A partir dessa concepção, o ensino de História também vem sendo repensado. Novas abordagens e “modos de fazê-lo” reoxigenam os atuais debates sobre a (re)construção e a socialização do saber histórico a partir da escola.

Em geral, as dificuldades no que diz respeito ao ensino de História são referentes a todo um contexto cultural em que escola, professor, materiais didáticos, concepção de História e de ensino se entrecruzam e muitas vezes se chocam. Foi repensando, então, o fazer pedagógico que articule a história à linguagem, a fim de estabelecer laços mais fortes entre o passado (memória) e o presente (identidade), que se trouxe essa discussão.

Já foram pontuadas algumas críticas referentes aos mecanismos de uso da linguagem, apontando como as ordens discursivas influenciam na construção dos saberes e das consciências históricas, mas se deve ressaltar também que a linguagem é um campo de interação social, um espaço em que sujeitos históricos que ocupam diferentes lugares sociais trocam experiências e saberes por meio da comunicação, de uma negociação ativa de sentidos. A língua é um fato social, uma construção cultural, ou seja, ela é viva na medida em que se dinamiza e se transforma acompanhando as mudanças de mentalidades, as formas de pensar e de representar o mundo. Todos os sujeitos e meios envolvidos numa comunicação interagem e influenciam, cada um ao seu modo, a produção de sentidos. A partir disso, deve-se levar dois pontos em consideração: a) em sala de aula, tanto o professor como o aluno têm saberes a aprender e a ensinar e, b) deve-se dar importância às formas de linguagem que foram herdadas e as que são constantemente recriadas pelos afro-descendentes. Afinal, que mensagens, que saberes, que experiências essas formas de linguagem sugerem?

Dentro das análises discursivas situam-se as palavras, ações e práticas. Não há ação humana sem dimensão simbólica e, a partir disso, os sentidos produzidos pela linguagem são fundamentais às relações humanas, por isso mesmo, fundamentais ao saber histórico. Muitos professores de História poderiam sentir-se incomodados ao ter que trabalhar conhecimentos referentes à área de linguagem em sala de aula, como se esses não fossem relevantes para o aprendizado histórico. Essa concepção empobrece as possibilidades de

construção do conhecimento e deve ser repensada pelas novas gerações de professores de História. Considerando-se que a linguagem é um elemento essencial na representação do mundo, sendo usada para construir novas práticas discursivas, novas práticas pedagógicas, enfim, novos saberes.

Problematizando a relação história x linguagem, pensa-se que seja também uma questão de cidadania pluralizar os discursos, as memórias e identidades no ensino de História, trazendo as vozes de sujeitos históricos antes relegados pela historiografia tradicional. É nesse sentido que se torna plausível a inserção de linguagens alternativas no ensino de História. Entendemos como linguagens alternativas um conjunto de formas de discurso apoiado em suportes materiais variados, produzindo múltiplos sentidos que não costumam ser contemplados na educação tradicional existente na maioria das escolas.

Inserir novas linguagens, como: música, imagens móveis ou estáticas, jogos lúdicos, dramaturgia, reportagens, textos virtuais, literatura, quadrinhos etc., não se trata de promover mera recreação em sala de aula, mas de trabalhar com o alunado uma variada documentação, permitindo que ele tenha acesso a diversos bens culturais e analise discursos diferenciados. É salutar discutir essas formas de representação em sala de aula. Na contemporaneidade, em que inúmeras linguagens e signos emergem, atraindo os jovens e exigindo-lhes novas competências e habilidades para interpretá-los, a inserção de novas linguagens no ensino de História passa a ser encarada como um ato político de um educador que se preocupa em democratizar os discursos marginalizados por uma historiografia tradicional e respeitar as formas contemporâneas de produção de sentidos, em que essas linguagens se fazem presentes com tanta força. Assim, segundo Seffner (2006, p. 117-118):

Um trabalho importante de leitura e escrita histórica é aquela que se dá a partir da leitura de imagens e posterior escrita sobre elas. (...) Observá-las com atenção, discutir seus principais elementos, semelhanças e diferenças, e solicitar uma produção escrita sobre elas propicia uma excelente aula. A história de um acontecimento pode ser contada a partir de numerosas linguagens: a literatura, o cinema, os quadrinhos, as gravuras, o teatro. Discutir aproximações e diferenças entre essas linguagens, a narrativa que produzem, e perceber no que elas afetam a narrativa histórica tradicional é algo indispensável hoje.

Ao final deste artigo, o objetivo é sugerir algumas atividades alternativas como possibilidade de transformação do contexto escolar. Assim, são sugeridos como materiais de análise e de fomento à construção de um novo conhecimento: as músicas de grupos de Afoxé de Pernambuco (Oxum Pandá, Oyá Alaxé, Alafin Oyó etc.) e de bandas de ritmos afro-descendentes como Tambores da Oxum e Olodum, que trazem em suas letras e sonoridades grandes marcas de criatividade, resistência e sensibilidade; as poesias de Solano Trindade, F. Coutinho Filho e Ascenso Ferreira, que trazem representações distintas sobre a própria negritude; as imagens consagradas de Debret, Rugendas etc., para compará-las com outras produzidas por pintores e fotógrafos afrodescendentes; as peças teatrais e os documentários produzidos sob o advento do Movimento Negro; filmes; histórias em quadrinhos, sites da Internet etc. São muitas as possibilidades de fomento a

um ensino diferenciado e significativo, não por ser mera recreação nas aulas de História, mas por serem discursos que não são contemplados nem por uma seleção historiográfica, nem por um ensino escolar tradicionais.

Mostrar negros produtivos, alegres, sagazes, resistentes, sensíveis e criativos, entre outras facetas, visando à quebra dos estereótipos negativos consagrados por uma história nacional, seja positivista ou econômica, consiste num exercício de cidadania e democracia, possibilitando uma maior identificação dos alunos com essa temática. O educado deve pensar que, a partir do momento em que muda as narrativas históricas, está incitando mudanças de vida. Interferir nessas narrativas é interferir nos sentidos que se dão a muitas vidas.

Um professor que conta novas histórias sobre a negritude possibilita que os alunos construam um sentimento de pertencimento ou de proximidade com as diversas formas de expressão e de vivências afro-descendentes. No entanto, deve-se cuidar para não reduzir as aulas a um “louvor à negritude”, sem contextualizá-la, problematizá-la. O objetivo do professor é criar espaços em sala de aula para que se discuta a situação dos afro-descendentes no Brasil atual.

Acredita-se que seja realmente imprescindível consolidar um espaço diferenciado à História da África e da cultura afro-brasileira de acordo com as novas concepções de nossa contemporaneidade e de que, nesse sentido, devemos pensar como tratar de forma interdisciplinar a história e a linguagem no ensino de modo que esse encontro favoreça a ressignificação das memórias e das identidades em formação no ambiente escolar. Afinal, num mundo em que múltiplas identidades emergem, não há, e não deve haver, silêncio.

4. Considerações finais

Com a Lei nº 10.639/03, hoje atual Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, uma série de dificuldades está sendo enfrentada pelos educadores, dentre as quais, as limitações de conhecimento sobre o tema e a resistência do alunado em querer discutir e assimilar novas idéias.

Um preconceito velado e concebido pela tradicional historiografia positivista, elitista, que de forma implícita impôs estigmas negativos às comunidades afrodescendentes, ronda até os dias de hoje o imaginário coletivo, estabelecendo concepções radicais de qual seja a memória e a identidade brasileiras. Nessa visão, os afrodescendentes tiveram seus papéis reduzidos ao mítico, ao folclórico e ao primitivo. Esse saber forjado emergiu como projeto político das elites que tentaram estabelecer um perfil identitário dos brasileiros segundo moldes europeus. Percebe-se, dessa forma, como foram criados e socializados discursos de memória, história e identidade, comprometidos com as ideologias dos grupos dominantes e que são disseminadas a partir de práticas escolares excludentes.

A fim de possibilitar outras interpretações acerca da figura dos afrodescendentes, de seus meios políticos, econômicos e socioculturais, deve-se repensar o fazer pedagógico, pois a escola é um importante espaço de construção de saberes e de identidades. Já que esse espaço foi historicamente utilizado para estigmatizar, pode também ser usado para desmistificar determinadas idéias. Trata-se de um projeto não só educativo, mas também político. Por isso, se é desejo democratizar os discursos, reconhecer outros sujeitos construtores da história e promover um ensino significativo, é preciso recorrer a outras alternativas ao modelo escolar tradicional. Nisso, a inserção de outras linguagens é muito produtiva, a fim de que essas memórias e identidades afrobrasileiras sejam problematizadas e possam ser representadas de outra forma.

Quando emergem inúmeras possibilidades de produção de sentido, em signos e suportes, emerge também a necessidade de se desenvolver competências lingüísticas que permitam aos alunos se apropriarem de forma crítica de novos saberes. Por isso, saber trabalhar com diferentes linguagens se tornou uma nova necessidade do educador. Refletir sobre sua prática e desenvolver novas competências e habilidades vêm-se tornando novo paradigma para os educadores, que devem estar sintonizados com as formas contemporâneas de produção de sentidos, em que essas linguagens se fazem presentes com tanta força.

Considere-se, por último, que a representação de memórias possibilita a ressignificação de identidades, e, para isso, tanto a história como a linguagem devem ser percebidas como elementos fundamentais. Esses “saberes artesanais” incomodam, já que possibilitam mudanças. Contudo, para que esse saber seja socializado, no contexto atual, repensar a prática educativa é um esforço fundamental.

5. Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE Jr, Durval M. **História: a arte de inventar o passado - ensaios de Teoria da História.** Bauru, SP: Edusc, 2007.

BENJAMIN, Roberto. E. C. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira.** João Pessoa: Grafset, 2004.

BRANDÃO, Carlos. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos; 73)

BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1992.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CARVALHO, José M. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil.** São. Paulo, Companhia das Letras, 1990.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FONSECA, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

ITANI, Alice. Vivendo o Preconceito em Sala de Aula. In: AQUINO, Julio (Org.). **Diferenças e Preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

KARNAL, Leandro. (org.) **História na Sala de Aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MENESES, Adélia. Memória e Ficção. In: **Resgate** – Revista de Cultura do Centro de Memória da Unicamp, nº 3. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1991.

PRADO Jr, Caio. **Evolução Política do Brasil**: colônia e império. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PRIORE, Mary. Ritos da Vida Privada. In: SOUZA, Laura. (org.) **História da Vida Privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América Portuguesa. Vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SEFFNER, F. Leitura e escrita na história. In: NEVES, I. et al. (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

SCHIRATO, Maria. OJIMA, Mitiko. PINTO, Tereza. e SOUZA, Uércia. Critérios de avaliação seriação x ciclos de aprendizagem. In: ARAÚJO, Gilda. e LUNA, Maria José. (org.) **Formação de Professores em Língua Portuguesa**: novas experiências. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2005.

TRINDADE, Solano. **Cantares a meu povo**. São Paulo: Fulgor, 1961.

