

## A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO DISCURSO ESCOLAR

Anderson FERREIRA

Ramon Silva CHAVES

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP*

**Resumo:** O presente artigo examina a responsabilidade enunciativa no discurso escolar contido no Caderno do Aluno da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo-SEESP, focalizando a disciplina de História no Ensino Fundamental II. Objetiva-se verificar a tensão entre o modo de enunciação e a necessidade do posicionamento social, corretor das falhas éticas na construção étnico-racial brasileira deste discurso, em conformidade com a Lei 10.639/2003. Também, identificar o modo de tratamento temático oferecido pela instância política-educacional à questão étnico-racial. Por último, alocar a ideia de um arqui-enunciador como responsável pela enunciação. Para isso, selecionamos, como *corpus* de análise, a Situação de Aprendizagem contida no Caderno do 7º ano, 4º bimestre do Ensino Fundamental II. Fundamentamo-nos no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso em sua perspectiva enunciativo-discursiva do qual mobilizamos a categoria de responsabilidade enunciativa. O discurso escolar se caracteriza por um modo de enunciação mediativo, marcador de zonas textuais dependentes de um saber em seu estatuto de mediação epistêmica, que, no caso da questão étnico-racial brasileira, constrói um dizer silencioso acerca do enunciado. O silêncio enunciativo e o apagamento dos sujeitos históricos reproduzem as sociabilidades racistas. Contudo, no bojo do discurso escolar, visamos a fornecer uma associação entre os estudos do discurso e as ciências sociais a fim de incitar o posicionamento da instância político-educacional em relação à sociedade brasileira contemporânea.

**Palavras-chave:** Étnico-racial. Responsabilidade enunciativa. Discurso escolar.

## ENUNCIATIVE RESPONSIBILITY IN SCHOOL DISCOURSE

**Abstract:** This article examines the enunciative responsibility in the school discourse contained in the Student Book of the State Secretariat of Education of the State of São Paulo - SEESP, focusing on the discipline of History in Elementary school. The aim is to verify the tension between the mode of enunciation and the need for social positioning, which corrects the ethical failures in the Brazilian ethno-racial construction of this discourse, in accordance with Law 10.639/2003. Also, identify the mode of thematic treatment offered by the political-educational instance to the ethnic-racial question. Finally, to allocate the idea of an arch-enunciator as responsible for the enunciation. For this, we selected, as corpus of analysis, the Learning Situation contained in the Book of the 7th year, 4th bimester of Elementary School. We base ourselves on the theoretical-methodological framework of Discourse Analysis in its enunciative-discursive perspective from which we mobilize the category of enunciative

responsibility. School discourse is characterized by a mode of mediatic enunciation, a marker of textual zones dependent on a knowledge in its epistemic mediation status, which, in the case of the Brazilian ethno-racial question, constructs a silent saying about the utterance. The enunciative silence and erasure of historical subjects reproduce racist sociabilities. However, in the context of school discourse, we aim to provide an association between discourse studies and the social sciences in order to encourage.

**Keywords:** Ethnic-racial. Enunciative responsibility. School discourse.

## LA RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA EN EL DISCURSO ESCOLAR

**Resumen:** El presente artículo examina la responsabilidad enunciativa en el discurso escolar contenido en el Cuaderno del Alumno de la Secretaría Estadual de Educación del Estado de São Paulo- SEESP, enfocando la disciplina de Historia en la Enseñanza Fundamental II. Se pretende verificar la tensión entre el modo de enunciación y la necesidad del posicionamiento social, corrector de las fallas éticas en la construcción étnico-racial brasileña de este discurso, de conformidad con la Ley 10. 639/2003. También, identificar el modo de tratamiento temático ofrecido por la instancia política-educacional a la cuestión étnico-racial. Por último, asignar la idea de un archienunciador como responsable por la enunciación. Para ello, seleccionamos, como *corpus* de análisis, la Situación de Aprendizaje contenida en el Cuaderno del 7º año, 4º bimestre de la Enseñanza Fundamental II. Se fundamenta en el marco teórico-metodológico del Análisis del Discurso en su perspectiva enunciativo-discursiva del cual movilizamos la categoría de responsabilidad enunciativa. El discurso escolar se caracteriza por un modo de enunciación mediática, marcador de zonas textuales dependientes de un saber en su estatuto de mediación epistémica, que, en el caso de la cuestión étnico-racial brasileña, construye un decir silencioso acerca del enunciado. El silencio enunciativo y el borrado de los sujetos históricos reproducen las sociabilidades racistas. Sin embargo, en el seno del discurso escolar, pretendemos proporcionar una asociación entre los estudios del discurso y las ciencias sociales a fin de incitar el posicionamiento de la instancia político-educativa en relación a la sociedad brasileña contemporánea.

**Palabras clave:** Étnico-racial. Responsabilidad enunciativa. Discurso escolar.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os conteúdos dos Cadernos atendem as especificações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo - *São Paulo faz escola* e foram desenvolvidos por especialistas em cada área de conhecimento. No presente artigo, focalizamos a área de Ciências Humanas, objetivando verificar, no percurso do ensino básico, a ocorrência da temática africana e o modo pelo qual a História afro-brasileira e suas formações discursivas são tratadas no Caderno do Aluno na disciplina de História. Também, realizamos algumas reflexões acerca das condições em que se deu o apagamento do sujeito negro na história e a relevância da Lei 10.639/2003. Eis o

itinerário da primeira seção. Na segunda seção, mobilizamos a noção de responsabilidade enunciativa por meio do quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso em sua perspectiva enunciativo-discursiva. Neste ponto, propomos uma questão de partida: em que medida o discurso escolar presente no Caderno do Aluno na disciplina de História do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio favorece o resgate da identidade étnico-racial do povo brasileiro a partir do confronto entre o material linguístico e as necessidades sociais do Brasil contemporâneo? Na seção seguinte, realizamos uma análise do *corpus* selecionado, visando a operar a noção de responsabilidade enunciativa pela categoria de arqui-enunciador, postulada por Maingueneau (2013).

### **1. O CADERNO DO ALUNO: O APAGAMENTO DO SUJEITO NEGRO E A LEI 10.639/2003**

O Caderno do Aluno, na disciplina de História, contempla, no Ensino Fundamental II, dois volumes para os 6º, 7º, 8º e 9º anos, divididos em quatro bimestres e, no Ensino Médio, também, dois volumes para o 1º, 2º e 3º anos, igualmente divididos. Desde a unificação, em 2008, do currículo escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP, os temas e conteúdos, na disciplina de História, foram pouco alterados. Em quase uma década de unificação, observamos alguns ajustes no que concerne às temáticas étnico-raciais, nomeadamente, referente ao posicionamento do enunciador do discurso nas Situações de Aprendizagem (doravante, SdA).<sup>1</sup>

O quadro de conteúdo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio oferece melhor clareza para a observação da ocorrência do tema da “História da África e dos africanos” no Caderno do Aluno na disciplina de História, durante a trajetória do sujeito-aluno na educação básica do ensino público nas escolas do Estado de São Paulo.<sup>2</sup> Mas, devido ao espaço, destacaremos apenas as ocorrências onde a supracitada temática aparece.

No 6º ano, no 2º bimestre, o item lexical “África” como referente da temática africana aparece no quadro das discussões na [SdA<sub>7</sub>] “África, o berço da humanidade”. Contudo, a África

---

<sup>1</sup> Defende-se, muitas vezes, que o discurso escolar, ao se apropriar do discurso científico em livros didáticos, constitui-se na e pela neutralidade, fato que, no caso do discurso escolar do Caderno do Aluno, não se constata.

<sup>2</sup> Estes quadros podem ser encontrados na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o endereço eletrônico está disponibilizado nas referências.

é apresentada como lugar do homem primitivo, incivilizado, conforme observaram Luigi, *et al.* (2016). A África, deste modo, desaparece das discussões quando se passa a envolver as civilizações. No 7º ano, no 4º bimestre, a [SdA<sub>5</sub>] “Tráfico negreiro e escravidão no Brasil” em Cadernos mais recentes fora alterada para “Quilombo: um símbolo de Resistência”.<sup>3</sup>

Já no 8º ano, no 4º bimestre, a [SdA<sub>6</sub>] “Escravidão e abolicionismo” passou a intitular-se “O processo de abolição da escravidão”. Estas duas [SdA<sub>s</sub>] são construídas para tratar do período pós-colonial e pré-industrial da situação brasileira, período histórico cujas discussões abolicionistas foram mais acirradas e possibilitaram a promulgação de quatro leis que promoveram o fim da escravidão no Brasil.<sup>4</sup> A discussão acerca destas Leis aparece no 8º ano, no 4º bimestre [SdA<sub>6</sub>]. No 9º ano a temática é citada no 1º bimestre, mas no quadro geral do imperialismo europeu [SdA<sub>1</sub>].

No 1º ano, no 2º bimestre do Ensino Médio na [SdA<sub>8</sub>], o tema retorna com o título “Democracia e escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo”. Como sinaliza o título, o foco dessa [SdA] não é a história e a cultura afro-brasileira, mas um tratamento comparativo entre épocas e sujeitos. No mesmo 1º ano do Ensino Médio, mas agora no 4º bimestre, o tema é trazido pelo título “Sociedade africana da região subsaariana até o século XV”, com retomadas aqui e ali, o tema se limita a um “apêndice da história eurocêntrica” (LUIG *et al.*, 2015, p. 195) e não da história da África e dos africanos.

No 2º ano, no 4º bimestre do Ensino Médio, o tema reaparece com um novo título “Abolição e Imigração” [SdA<sub>7</sub>] a discussão central diz respeito ao abolicionismo e às pressões exercidas pelos europeus quanto a mão de obra para o trabalho no país. A temática retorna no 3º ano, no 1º bimestre do Ensino Médio, todavia, no bojo das discussões sobre o racismo em sistemas políticos [SdA<sub>1</sub>] e [SdA<sub>4</sub>].

De modo global, estas são as ocorrências que circunscrevem a temática africana, seja por meio das resistências à escravidão, seja por meio das discussões sobre o abolicionismo e

---

<sup>3</sup> Esta [SdA<sub>5</sub>] será recuperada nas discussões acerca da noção de responsabilidade enunciativa. Também, separamos do seu interior o nosso *corpus* de análise.

<sup>4</sup> Lei nº 581 (Lei Eusébio de Queirós), de 4 de setembro de 1850, Lei nº 2.040 (Lei do Ventre Livre), de 28 de setembro de 187, Lei nº 3.270 (Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva-Cotegipe), de 28 de setembro de 1885 e Lei nº 3.353 (Lei Áurea), de 13 de maio de 1888.

racismo. Mesmo que o conteúdo não se dirija de modo vertical à temática africana, não nos parece inadequada a quantidade de [SdA<sub>s</sub>] que a ela se dedicam, já que o professor-sujeito pode recuperar de modo mais produtivo tal discussão, conforme ressalta o Caderno do Professor elaborado pela SEE/SP e em conformidade com a Lei 10.639/2003.

Contudo, visamos a focalizar o modo de tratamento discursivo desses temas, mais especificamente, a construção do sujeito e o lugar de onde ele enuncia no discurso escolar do Caderno do Aluno. A questão de fundo retoma a responsabilidade enunciativa da instituição política-educacional, no tocante ao apagamento do debate político-ideológico no bojo da questão étnico-racial. Em outras palavras, a responsabilidade enunciativa do discurso político-educacional, no quadro do debate público sobre os homens e as mulheres negros no Brasil, engendraria outro tipo de reorganização no âmbito escolar, mas como operá-lo? Reconhecemos o trabalho realizado por professores e professoras, ONGs, Movimentos sociais, universidades e por diversos atores sociais envolvidos no propósito de rever a História da África e dos africanos no Brasil e no mundo, mas é preciso repensar qual é o papel da instituição político-educacional neste campo.

A discussão acerca das condições sócio-históricas e culturais do apagamento do sujeito negro na história e a relevância da Lei 10.639/2003 como um mecanismo para reverter este processo poderia ampliar o diálogo. A República brasileira, outorgada em 1888, floresceu sob um regime insuflado pelo liberalismo europeu que avançava pelo mundo e necessitava de uma nova engrenagem: a sociedade do consumo. Nesse sentido, o trabalho remunerado serviria para que o homem participasse dessa construção social e política como instrumento de manutenção, tornando a força do trabalho remunerado moeda de troca. Nesse cenário, sujeitos até então tratados como escravos foram libertados para servir a um novo modelo de exploração de sua força de trabalho, constituindo, assim, a desigualdade social e a manutenção da sociedade pautada em classes.

Estes sujeitos, embora possuíssem liberdade para participar da sociedade de classes, não obtiveram integração política, econômica, social e cultural para além da identidade de negros ex-escravos em terras brasileiras. Eram, portanto, fruto de gerações de explorados cujos antepassados foram raptados da África, sobretudo, das regiões que hoje conhecemos

como Angola, Congo e Moçambique. Ao longo do processo de colonização e exploração do braço negro como escravo, o conhecimento acerca das tradições, da cultura, da língua e da religião do sujeito negro em terras estrangeiras foi sendo, à força, apagado. Mais do que uma força física, como afirma Munanga (1988), o controle do povo tratado como escravo representava uma pressão ideológica, administrada pelos pressupostos e interesses da ciência, da religião, da filosofia e da economia.

Ser negro, no Brasil, naquele modelo de república do século XIX e XX, cuja identidade nacional se constituiu de maneira emancipada de Portugal, consistia em sofrer a pressão do passado pelo apagamento nos campos da cultura e das tradições. Nesta tensão existencial, a identidade dos sujeitos negros fora obstruída de sua beleza ancestral de forma a ser marginalizada pelas condições sócio-históricas políticas e econômicas que lhe impunham diversas formas de opressão.

Passados quase cento e trinta anos da Lei Áurea - lei da libertação do homem tratado como escravo - no Brasil, os sujeitos negros logram de representação mínima em setores estratégicos da sociedade, como nas universidades, no jornalismo, na publicidade, no judiciário e em cargos executivos nos campos político e empresarial. Ao contrário, sua representação mais abrangente tem sido em cargos mal remunerados ou em situação de rua, como também na população carcerária. O estereótipo configura os sujeitos negros como pessoas de má índole, inelegíveis a concursos de beleza, objetos sexualizados, coadjuvantes, empregados domésticos e apagados na publicidade de lugares e produtos reservados ao consumidor de classes mais abastadas.

As condições sócio-históricas e culturais do Brasil contemporâneo, por meio de diversos movimentos de militância negra e de outros setores da sociedade, fomentou o debate acerca da representação dos sujeitos negros na sociedade brasileira. Não se encontrou modos tão eficazes de fazer enxergar o potencial da identidade negra para si e para o Outro salvo por ações afirmativas, como as cotas raciais para o ingresso em universidades públicas e por meio da reserva de cargos efetivos no funcionalismo público. Outro domínio, ao mesmo tempo mais longo e mais perene, se constitui, por meio da educação, pela Lei 10.639/2003 e pelas práticas discursivas em torno dela.

A relevância desta Lei consiste na questão da representatividade histórica do sujeito negro de tal forma que ele passe de coadjuvante histórico, estético, cultural e religioso a integrante de todos os setores da sociedade. É, por enquanto, um passo discreto, mas que visa, por meio da representação, a novos modos de tomada de palavra dos sujeitos negros. A Lei 10.639/2003 propõe o embate/debate político-educacional de um Brasil, estruturalmente racista que, no entanto, se encontra sob a égide da multirracialidade e do multiculturalismo, noções fragmentadoras de grupos e discursos, as quais desconfiguram a luta no plano político global.

A aplicação da Lei 10.639/2003 no Currículo dos estudos da História e da Cultura afro-brasileira resvala, entre outros fatores, na questão da formação dos professores, objeto de estudo que escapa ao objetivo do presente artigo. Todavia, no que tange ao sujeito responsável pelo discurso escolar de modo geral, de um lado, há um enunciador que materializa o processo de construção da identidade do sujeito negro no Brasil como negativa, discutindo e revisando a História tradicional. De outro lado, o enunciador que sobreassevera que o discurso histórico de temática africana deve manter-se como parte das conjunturas do passado, logo, não haveria por que discuti-lo e/ou revisá-lo.

O discurso escolar dos Cadernos dos Alunos da SEE/SP tem se enquadrado neste último discurso e, neste aspecto, a articulação entre a instituição política-educacional e o sujeito-professor no processo de ensino e de aprendizagem torna-se fundamental.

É responsabilidade institucional da escola denunciar e não aceitar a reprodução de sociabilidades racistas, encarando-as de frente. Olho no olho. Sem ódio ou rancor, mas com a convicção de que debater o racismo não é algo menor, ou fruto do interesse enviesado de educadores militantes. Enfrentar o preconceito é condição para que a educação cumpra seu papel constitucional: promover a justiça social através do acesso à cidadania (LUIG, *et al.*, 2015, p. 182).

Contudo, o discurso escolar do Caderno do Aluno, no bojo da temática africana, engendra-se pelo posicionamento enunciativo do branco colonizador, fato desvelador do lugar de onde fala o enunciador. De outra forma, o currículo do Programa *São Paulo faz escola*, de modo geral, é unilateral e conflita com os princípios definidos na LDB/1997 e suas alterações.

“Sua definição conflita ainda com a autonomia garantida pela mesma lei à escola que é responsável pela elaboração de sua proposta pedagógica” (LUIG, *et. al.*, 2015, p. 188).

Nesse sentido, operamos num ponto nevrálgico neste trabalho: a responsabilidade enunciativa do discurso. No Brasil, as políticas públicas afirmativas acerca do temário étnico-racial suscitam a assunção de um posicionamento, ao menos, enunciativo dos interlocutores e instituições que lidam com a produção do discurso escolar no campo do ensino gratuito, público e laico. Além de acolher a relevância destas políticas, é preciso mostrar que o posicionamento discursivo não precisa omitir as relações entre o passado histórico e o presente estado de acontecimentos. Em outras palavras, não se trata de vitimismo, posicionar-se no e pelo discurso significa propor um debate mais amplo acerca da realidade do sujeito negro no Brasil.

## 2. A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO DISCURSO ESCOLAR: O ARQUIENUNCIADOR

Em seu aspecto estritamente linguístico, a questão da atribuição da responsabilidade enunciativa se contenta em revelar, em uma dada frase, pontos de vista assumidos ou não por um locutor e, caso não os assuma, atribuir o dito a enunciadores mobilizados por ele. Na perspectiva enunciativo-discursiva, precisamos, contudo, considerar as condições sócio-históricas e culturais do discurso. Dessa maneira, tomamos a noção de responsabilidade enunciativa em seu estatuto sociodiscursivo, tentando apreender a partir do ambiente linguístico, aspectos da história e do sujeito em sua relação em uma dada sociedade. Nessa senda, faz-se necessário delimitar algumas noções aqui mobilizadas.

A primeira diz respeito ao discurso escolar. Para nós, neste trabalho, o termo “escolar” especifica um modo de enunciação particularmente encontrado em livros didáticos. Trata-se de uma maneira de dizer dos discursos, cujos enunciados se apresentam, em cada [SdA], como uma maneira de os coenunciadores se comunicarem.<sup>5</sup> Todavia, esta comunicação ocorre num campo do conhecimento hierarquizado. Neste caso, o discurso escolar se apropria do modo de enunciação do discurso científico, filosófico, literário, teológico, no que tange ao seu estatuto de discurso constituinte, cuja proposição consiste em se apresentar como “discursos de

---

<sup>5</sup> Colocamos coenunciadores no plural para alocar o enunciador e o coenunciador.

origem, validados por uma cena de enunciação que autoriza a si mesma” (MAINGUENEAU, 2006, p. 60).

Esta maneira de dizer em vista à comunicação não se satisfaz em se apresentar como “originária”. Dentro do campo do conhecimento hierarquizado, ela vocaliza um modo de enunciação presente na relação de ensino e de aprendizagem. Os enunciados, no interior de cada [SdA], validam uma cenografia instrutiva que, por sua vez, valida enunciados pouco abertos ao debate e à negociação, como observamos nas questões 1 e 2 da [SdA<sub>5</sub>] do 7º ano. “1. *Pesquise* em um dicionário o significado da palavra “resistência” e *registre* no espaço a seguir”. 2. “[...] *pesquise* as diferentes condições de vida que lhes eram impostas [aos escravos] e as formas de resistência à escravidão. *Anote* os resultados da pesquisa no espaço a seguir” (CADERNO DO ALUNO, 2017a, ênfases nossas).

Nessa perspectiva, o modo de enunciação deste discurso se apresenta como professoral, no sentido da relação estereotipada entre professores e alunos. Isto é, estes ouvem e anotam, aquele ensina. Os itens lexicais “*pesquise*”, “*registre*” e “*anote*”, além de darem um comando ou uma instrução sequencial, vocalizam um modo de dizer forte, impositivo e imperativo. Esta vocalização se apoia, em um caráter e uma corporalidade do enunciador. Portanto, vocalização, caráter e corporalidade resultam de um conjunto generalizado de representações sociais valorizadas ou não sobre as quais a enunciação se sustenta (MAINGUENEAU 2008a; 2008b; 2008c; 2011).

O sentido fornecido pelo discurso se estabelece tanto pelo modo de enunciação quanto pelas ideias, as quais “suscitam a adesão por meio de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 29). A imbricação do discurso com seu modo de enunciação pode ser formulada pela noção de incorporação, postulado por Maingueneau (2008a), segundo a qual o discurso, por intermédio da materialidade textual, dá corpo ao enunciador, fornecendo modos de habitar o mundo social.

Dessa forma, o coenunciador faz muito mais que apenas decifrar conteúdos, ou consumir ideias, ele compartilha um mundo configurado pela enunciação, ele acede a uma maneira de ser, a uma identidade encarnada por meio de uma maneira de dizer. Nesta ótica, o

responsável enunciativo do discurso escolar dos excertos supracitados encarna um corpo social representado por um determinado caráter docente, mais especificamente, aquele que prescreve e instrui seu aluno a realizar determinadas tarefas, concedendo-lhe pouco a palavra, sem, no entanto, se posicionar sobre o tema.

A segunda noção se refere à História, ou melhor, à perspectiva metodológica do ensino de História adotada no Caderno do Aluno. Embora os sujeitos negros sejam citados no discurso escolar no Caderno, a abordagem sobre a história da África e da cultura africana ocorre pela retomada das conjunturas e estruturas de uma dada sociedade. Numa perspectiva historicista que se inicia no homem primitivo e incivilizado (6º ano E.F II) e termina num quadro mais geral sobre o racismo e os sistemas políticos (3º E.M.).<sup>6</sup> Esta perspectiva metodológica de ensino desassocia a perspectiva da história da cultura e da história das mentalidades e, em especial, se revela insuficiente às exigências políticas e sociais vislumbradas pela Lei 10.639/2003, na contemporaneidade.

De fato, a perspectiva historicista possibilita não apenas o apagamento e o distanciamento do sujeito negro contemporâneo com os seus antepassados - por meio de recursos linguísticos como “os africanos”: [eles] e não [nós]; como também o desengajamento político e social da instituição escolar, propondo uma cisão entre o presente e o passado. O sujeito negro escravizado teria ficado no passado, sendo, agora, tempos pós-raciais e pós-coloniais.

Mas a perspectiva metodológica da História adotada pelo Caderno do Aluno não se coaduna com a perspectiva da história do sujeito negro. Ou seja, a concepção político-educacional representada pela SEE/SP neutraliza e despolitiza a reflexão acerca da violência histórica contra os africanos escravizados. Por isso, o enunciador, por meio de uma cenografia instrutiva, apaga qualquer direcionamento às questões de violência, cultura, racismo, políticas afirmativas e representação em favor do *fazer-didático*.

---

<sup>6</sup> É possível suscitar a ausência do continente africano nas discussões sobre o processo civilizatório como posicionamento discursivo do sujeito mobilizador de um enunciador branco europeizado. Com efeito, o conceito de civilização se constitui de modo externo ao continente africano.

Após as questões [1] e [2] se inicia a instrução de montagem de maquete, tal qual a planta do quilombo de São Gonçalo.<sup>7</sup> Na sequência, três instruções são dadas na [SdA<sub>5</sub>], “Observe atentamente os números da figura”; “Pesquise informações sobre as características desses locais para facilitar a organização e a montagem da maquete do quilombo”; “Depois da montagem da maquete do quilombo, *elabore* com seu grupo um relatório sobre as diferentes etapas desse processo” (CADERNO DO ALUNO, 2017a, ênfases nossas).

A responsabilidade enunciativa, na [SdA<sub>5</sub>], pode ser atribuída a um *ethos* professoral que se limita a passar instruções didáticas e, dessa forma, oferece pouco espaço ao debate. No entanto, não podemos ignorar a autonomia e a criatividade dos professores e dos alunos e sua inclinação ao debate progressista neste campo. Mas essas questões não serão aqui focalizadas.

Assim, feita a delimitação da noção de discurso escolar adotada neste trabalho e da noção de História adotada no Caderno do Aluno, observamos, por meio dos exemplos da [SdA<sub>5</sub>]<sup>8</sup>, que o modo de enunciação apresenta questões-enunciados, cujo objetivo consiste em realizar uma integração entre os coenunciadores. Postulamos, então, que até aqui o responsável pelo discurso encontra representação num *ethos* de um sujeito-professor engendrado por uma cenografia instrutiva de sala de aula.

De fato, a responsabilidade enunciativa atribuída ao sujeito-professor não tem nada de especial, já que estamos focalizando o discurso escolar contido em um *caderno-apostila*. Mas as questões sócio-históricas e culturais acerca da África e do sujeito negro, bem como o processo de produção, circulação, disseminação, recepção, arquivamento e memória dos discursos nas sociedades contemporâneas e todas as mudanças estruturais, tecnológicas e do sujeito que este processo implica nos incita a introduzir outros termos.

Conforme Maingueneau (2013), a questão da responsabilidade enunciativa abrange todos os gêneros de discurso. No campo midiático, por exemplo, no tocante às produções verbais, a problemática já é bem conhecida. As instâncias responsáveis pela enunciação, neste

---

<sup>7</sup> Planta do Quilombo de São Gonçalo, em Paracatu, Minas Gerais, no século XVIII.

<sup>8</sup> Os exemplos que apresentamos são as questões proposta como atividade em sala de aula, contidas na Situação de Aprendizagem do 7º ano, o *corpus* de análise, no entanto, diz respeito à parte da Lição de Casa, a qual está presente em todas as Situações de Aprendizagem no Caderno do Aluno.

campo, passam a se diferenciar por categorias, separando o produtor - indivíduos que elaboram um texto - e o autor - instância que é apresentada como responsável. Esta última, a nosso ver, produz a tensão entre o modo de enunciação e a necessidade do posicionamento social. Assim, Maingueneau (2013) introduz algumas categorias de autoralidade e modos de responsabilidade que abrangem gêneros de discursos bastante diversos. O quadro a seguir sintetiza alguns exemplos dados pelo autor.

<b>Categorias de autoralidade</b>	
<b>Agência publicitária.</b>	Nesse caso há um corte diante da responsabilidade autoral. Produtores (pessoas contratadas pela agência). Responsável pelo texto - Agência publicitária.
<b>Associação militante</b> (ONGs, Movimentos Sociais, etc.).	Também há um corte, mas diferente do primeiro há uma inversão. Produtores (grupo restrito, representantes do movimento). Todos são responsáveis pelo texto.
<b>Modos de responsabilidade</b>	
<b>Produtores</b> (vários autores, instância única).	Todos são responsáveis pelo texto. Como em um manifesto escrito por artistas contra a censura.
<b>Produtores</b> (vários autores, instância hierarquizada).	Há graus de responsabilidade sobre o texto. Como em artigos de opinião escritos em jornal.
<b>Produtores</b> (autores heterogêneos, instâncias equivalentes).	A responsabilidade é igualmente atribuída. (dividida). Como em uma advertência sobre os males do cigarro, escrito no próprio maço. (Estado e fabricante dividem a responsabilidade pelos seus textos).
<b>Produtores</b> (autores lineares, instâncias justapostas).	A responsabilidade é dada pela ordem dos autores, ou seja, existe uma autoralidade primeira e uma derivada. Como em um livro de crônicas organizado por outra pessoa.

Esquema 1. Categorias de autoralidade e modos de enunciação

Disso resultam algumas instâncias de enunciação, quais sejam: o metaenunciador, o interenunciador e o arqui-enunciador (MAINGUENEAU, 2013, p. 175-176).

O metaenunciador pode ser verificado no nível da responsabilidade gradativa. Se colaboradores escrevem a um jornal, eles são responsáveis pelos seus textos, sendo, no entanto, o jornal o responsável pelo conjunto de textos. Assim, um *ethos* específico pode ser atribuído ao metaenunciador e outro ao enunciador, que, segundo Maingueneau (2013), não

pode ser repartido igualmente, devido a diversas implicações. O interenunciador, por seu turno, pode ser verificado no nível em que todos são responsáveis pelo texto, mas esse texto representa os anseios de muitas pessoas, não de forma geral, mas de modo negociado. Como em textos produzidos por sindicatos, representações coletivas etc. Por fim, o arqui-enunciador está no nível da responsabilidade hierarquizada, mas representa a instância mais alta dessa hierarquia deixa-se falar pela voz de outros autores, como no teatro em que o dramaturgo faculta voz as personagens. É esta última categoria com a qual vamos operar.

No caso do discurso escolar aqui focalizado, há uma complicação quando tentamos separar os níveis de responsabilidade das instâncias de enunciação. A ideia de um arqui-enunciador, mobilizando vozes no discurso nos leva a pensar em noções como as de dominância ideológica e de manipulação. Não é, pois, este o caso. Como já observamos, o discurso escolar contido no Caderno do Aluno se constitui, nas sociedades ocidentais, por meio do interdiscurso no cerne das condições sócio-históricas e culturais da educação do século XX. Por isso, o campo do discurso da educação é um lugar de embates, debates, alianças e cisões.

De todo modo, delimitaremos uma extensão máxima entre os polos da hierarquização. Este procedimento visa a isolar, no campo do discurso escolar, espaços discursivos, isto é, posicionamentos que colocamos em relação no interior do campo. No nível superior, alocamos a instância político-educacional representada pela SEE/SP: o arqui-enunciador que se deixa falar pela voz de outros autores. No nível inferior, o enunciador despolitizado e “neutro” que se constitui pelo *ethos* professoral.

Passamos, então, a análise do *corpus* contido na [SdA<sub>5</sub>] destinada à parte da *Lição de Casa*. Para comodidade da análise, separamos o texto, tomado aqui como discurso, em parágrafos identificados por meio da numeração entre colchetes.

### 3. O QUILOMBO DOS PALMARES

#### Texto 1

[1] As plantações de cana-de-açúcar espalharam-se pelo Nordeste do Brasil a partir de meados do século XVI.

[2] De Salvador a Recife, sucediam-se fazendas e usinas de processamento da cana. Para trabalhar, usava-se a mão de obra escrava.

- [3] O trabalho era árduo e a sobrevivência não era muito longa, de modo que sempre se precisava de novos escravos.
- [4] De início, buscou-se explorar a mão de obra indígena, mas essa mão de obra não bastava.
- [5] Ainda no século XVI, começaram a ser trazidos africanos escravizados. A maioria deles vinha da África Meridional, da região que viria a ser Angola e Congo.
- [6] Eram povos diversos, de língua banto, alguns já escravizados na África, outros capturados para serem trazidos como escravos para o Brasil.
- [7] Os grandes proprietários rurais evitavam comprar famílias inteiras, ou ainda, pessoas da mesma tribo, para dificultar a manutenção de vínculos entre elas.
- [8] No princípio do século XVII, houve a formação de um refúgio de escravos fugidos, na Zona da Mata de Alagoas e Pernambuco, a dezenas de quilômetros da costa.
- [9] Os fugitivos formaram uma sociedade livre do controle colonial, conhecida na época como República de Palmares.
- [10] Ali viviam africanos, indígenas e outros explorados pelo sistema colonial.
- [11] O quilombo, com diversas aldeias, chegou a ter milhares de habitantes.
- [12] Os ataques aos rebelados eram anuais, mas pouco efetivos.
- [13] No final do século XVII, liderados por Zumbi, os habitantes de Palmares lutaram contra os escravagistas.
- [14] Os fazendeiros, ameaçados, recorreram aos paulistas ou bandeirantes, exímios caçadores de índios e de escravos fugidos.
- [15] Para destruir o quilombo de Palmares, Domingos Jorge Velho foi contratado.
- [16] Ele utilizou seis canhões e cerca de nove mil homens. Em 20 de novembro de 1695 o líder Zumbi foi morto.
- [17] Embora tenham sido derrotados, os seguidores de Zumbi constituíram uma região livre por quase um século e ainda inspiram muitos que lutam, até hoje, pela liberdade.<sup>9</sup>

A noção de arqui-enunciador como responsável por um discurso sugere que há uma hierarquia, no tocante à responsabilidade enunciativa, entre uma instância “superior” e outras “inferiores”, às quais poderíamos atribuir níveis de responsabilização. Quanto a isso, precisamos esclarecer dois pontos. O primeiro é que desconsideramos os elementos pré-textuais (nomes de editores, autores, revisores). O segundo é que apreendemos aqui a noção de arqui-enunciador por meio da relação dos posicionamentos, isolando um espaço discursivo

---

<sup>9</sup> Após o texto da Lição de Casa, o Caderno do Aluno propõe cinco questões de interpretação, além de atividades de pesquisa e complementação de quadro-síntese que devem ser feitas de modo individual. Três das cinco questões são de múltipla escolha. No fim de cada [SdA], o Caderno indica uma pequena bibliografia sobre o tema.

no campo do discurso escolar. Esta última consideração pode ser explicitada tomando como exemplo o discurso teológico.

No campo do discurso teológico, Deus seria a instância superior desencadeadora de instâncias abaixo de si, como a Igreja e os indivíduos investidos por ela. Daí que, neste campo, não seria penoso provar, com ajustes aqui e ali que, num determinado espaço discursivo, a Igreja produz o discurso religioso institucional pelas práticas discursivas legitimadas pelos seus membros, os quais se encontram abaixo do discurso teológico legitimado pela palavra de Deus, isto é, pelo discurso constituinte que se pretende “originário”.

Contudo, no texto [1], o enunciador, para se legitimar, se apropria do discurso científico-histórico, constituindo na e pela enunciação uma cenografia instrutiva, engendrando um *ethos* professoral. Esta dupla condição do discurso escolar diz respeito à produção de conhecimento do ensino formal nas sociedades ocidentalizadas. Por isso, para estabelecer níveis de hierarquização mínimos neste discurso, é preciso realizar uma delimitação, pois, além da dupla condição citada, o discurso escolar do Caderno se associa de modo intrínseco ao campo político-educacional e se vincula a uma instituição sócio-histórica e culturalmente situada. É, portanto, do lugar político-educacional que o arqui-enunciador mobiliza enunciadores para um nível inferior a si. Mas não se trata de dominância, pois sua identidade é constituída pelo atravessamento de outros discursos pelos quais se valida. E sua legitimidade se apoia nas condições sócio-históricas da educação brasileira na contemporaneidade.

A acusação de que a SEE/SP, no tocante à temática étnico-racial, reproduz em seu material didático-pedagógico o discurso do branco escravagista não é totalmente injusta. O modo pelo qual retoma o discurso científico-histórico anteriores por uma perspectiva historicista engendra uma empatia que apenas possibilita a instância político-educacional a ver a história da escravidão pelo ponto de vista dos vencedores. Fala-se, pois, do lugar enunciativo do branco europeizado, despolitizando e neutralizando o debate e docilizando a História. Esta perspectiva de ensino, no que concerne ao protagonismo na história e na cultura na construção do país, em nada contribui para a reflexão do lugar ocupado pelo sujeito negro no Brasil.

Além disso, a reprodução do discurso do branco colonizador, como se observa no texto [1], revela que a SEE/SP apenas continuou, sem revisões, a perspectivar a história do sujeito negro no Brasil pelo ponto de vista daqueles que lucraram com a escravidão e com o domínio ideológico do povo negro. Este controle, como observamos, serviu aos interesses da ciência, da religião, da filosofia e da economia. Com os discursos destes campos deslocados de modo parcial, no entanto, presenciamos, na contemporaneidade, a luta se concentrar no campo político: lugar de posicionamentos de toda ordem.<sup>10</sup> Estes embates no campo do discurso foram necessários para que o Estado se posicionasse acerca do fortalecimento da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, promulgando a Lei nº 10.639/2003.

Uma modificação da estrutura do pensamento, portanto, fora - a partir do desdobramento desta Lei e de suas práticas discursivas - vislumbrada em todo sistema de educação - ainda influenciado por uma visão eurocêntrica da história do sujeito negro no Brasil, de sua cultura, religião e tradições. Nesse sentido, a expectativa é que o sistema educacional representado por cada estado da federação se posicione, por meio de suas produções materiais e discursivas, contra qualquer tipo de discriminação, violência, constrangimento, preconceito, racismo dos componentes da comunidade escolar. E, no caso da questão étnico-racial, possa problematizar a inserção do estudo da História da África e dos africanos, sem, no entanto, “desconectar a escola da luta contra o racismo” (LUIG *et al.*, 2015, p. 197).

No texto [1], contudo, a despolitização da SEE/SP e a não assunção da responsabilidade enunciativa tornam-se contraproducentes no tocante à questão étnico-racial contemporânea. Do parágrafo [1] ao [5] o enunciador, mobilizado pelo arqui-enunciador político-educacional, apaga a ação de violência e exploração realizada pelos fazendeiros brancos sobre os negros escravos do Brasil pré-colonial. “[1] As plantações de cana-de-açúcar espalharam-se [...]”; [2] “[...] sucediam-se fazendas e usinas de processamento da cana [...]”; [4] “De início, buscou-se explorar [...]”; [5] “Ainda no século XVI, começaram a ser trazidos”.

O item lexical “se” tem, nos parágrafos [1], [2] e [3], duas funções de apagamento dos sujeitos históricos. Em [1], “se” indica que o sujeito “As plantações de cana-de-açúcar” sofre

---

<sup>10</sup> Aqui deslocados significa dizer que estes discursos se encontram politizados e midiáticos.

ação de outro sujeito histórico que no enunciado não é indicado. Ou seja, para que as plantações de cana-de-açúcar se espalhassem, de [2] “Salvador a Recife”, alguém tinha que plantá-las, cultivá-las e colhê-las. Em [2], ocorre uma estrutura sintática análoga “[...] as fazendas e usinas sucediam-se”, o que significa dizer que alguém as construía e nelas trabalhava. Ainda em [2], o escravo negro e o explorador são apagados. De um lado, o negro aparece, indiretamente, na História como instrumento do processo de trabalho, como uma engrenagem: “Para trabalhar, usava-se a mão de obra escrava”, de outro, o branco escravagista é apagado como promotor deste processo.

A segunda função do item lexical “se” aparece em [4]. “De início, buscou-se explorar [...]”. Aqui o “se” indetermina o sujeito da história. Nesse sentido, há o apagamento do branco europeizado do século XVI, minimizando sua ambição exploradora. Estes procedimentos visam a despolitizar, por meio da aparente neutralidade do discurso, a discussão acerca da escravidão no Brasil. O mesmo acontece em [5] “[...] começaram a ser trazidos africanos escravizados [...]”. Mas, aqui, além de não nomear quem os trouxera, o enunciador modaliza o ato de violência brutal contra os negros africanos por meio do item lexical “trazidos”. Além disso, desde a comercialização como mercadoria em terras africanas até a chegada às Américas, os escravos capturados e sequestrados tinham que lidar com a fome, com o medo, com a violência, com a falta de higiene, com doenças e com a morte.

[6] “Eram povos diversos, de língua banto, alguns já escravizados na África, outros capturados para serem trazidos como escravos para o Brasil”. [7] “Os grandes proprietários rurais evitavam comprar famílias inteiras, ou ainda, pessoas da mesma tribo, para dificultar a manutenção de vínculos entre elas”. Estes dois parágrafos no texto [1] apagam um relevante aspecto histórico da barbárie contra os africanos e, de outra forma, ocultam a influência da religião, da política e da economia no tráfico de pessoas negras. Antes de os europeus partirem para colonizar o “novo mundo”, Portugal e outras regiões europeias já comercializam os escravos como instrumento para o trabalho. A rota do mercado consumidor mudou em virtude do interesse econômico e da exploração pelos portugueses de recursos naturais em terras recém-colonizadas.

Os indivíduos [6] “capturados” provinham de diferentes situações e cada uma delas revela, de certa forma, a influência dos homens brancos sobre os negros, mesmo os não escravos, como os políticos e militares africanos. Assim, os escravos eram prisioneiros de guerra, condenados por roubo, assassinato, feitiçaria ou adultério. Também, eram objeto de penhora por garantia de pagamento de dívidas, ou, ainda, objeto de troca por alimentos. Funcionavam, dessa maneira, o sistema militar (prisioneiros de guerra); o sistema jurídico-criminal (roubo, assassinato); o sistema religioso (feitiçaria, adultério); o sistema do direito civil (penhora) e o sistema de escambo (trocas de pessoas por alimento, fumo e bebida). Estes sistemas se convertiam em favor do sistema econômico mercantilista, o qual explorava e aniquilava, em novas terras, populações locais para lograr seus propósitos.

Por isso, no processo de exploração, [7] “os grandes proprietários rurais evitavam comprar famílias inteiras”, não apenas para amputar de vez o vínculo afetivo outrora construído, mas também para enfraquecer, na travessia entre os continentes, a possibilidade de rebeliões de [7] “pessoas da mesma tribo”. Há, portanto, uma História da África e dos africanos antes da História do período escravagista no Brasil. Uma etnografia complexa que o discurso eurocêntrico do Caderno do Aluno não assume.

Não se trata de praticar a Antropologia Cultural na disciplina de História do 7º ano do Ensino Fundamental II (se bem que é possível). Mas de colocar no centro das discussões a vida social do povo africano e a ruptura ambicionista nesta vida causada pelos exploradores. A fronteira entre escravidão-sofrimento e liberdade-violência aparece, no texto [1], entre os parágrafos [7] e [8]. Até o parágrafo [7] o enunciador constrói por meio da enunciação uma cenografia de naturalização do processo escravocrata.

Dessa maneira, indica os lugares: América do Sul, Brasil [1] “Nordeste do Brasil” [2] “Salvador a Recife”; [5] “África Meridional; [...] Angola e Congo”. O momento [1] e [5] “século XVI”; os sujeitos [3] “novos escravos”; [5] “africanos escravizados” [7] “os grandes proprietários rurais”. Os produtos e materiais do trabalho [1] “As plantações de cana-de-açúcar” [2] “fazendas e usinas” [7] “famílias inteiras, ou ainda, pessoas da mesma tribo”. Esta cenografia de naturalização dociliza e reduz a História da escravidão no Brasil [3] “O trabalho era árduo e a sobrevivência não era muito longa, de modo que sempre se precisava de novos escravos”.

A própria História revela, no entanto, que no período escravagista havia diversas formas de tortura, bem como penas e castigos impostos aos negros e negras escravos. Também, multiplicavam-se os objetos materiais de tortura inventados pelos brancos exploradores: algemas, gargalheiras, viramundos, máscara de ferro, cadeira ajustada aos pulsos e ao tornozelo, focinheira, pescoceira de ponta curva, açoite, palmatória, cinto com seu cadeado pendente, tronco chinês, as letras de fogo que eram impressas na espádua do negro fujão, libambo, que fazia parte do arsenal de dor. Maceração, tormento e mortificação dos negros a serviço do branco escravocrata que comprava o negro escravo e o desumanizava a fim de torná-lo manso e obediente. E, caso não viesse a sê-lo, matava-o antes de lhe permitir uma reação que se estendesse a toda a colônia.

Isso pode explicar o que está enunciado no parágrafo [8] “No princípio do século XVII, houve a formação de um refúgio de escravos fugidos, na Zona da Mata de Alagoas e Pernambuco, a dezenas de quilômetros da costa”. É, pois, a ruptura abrupta no texto [1] entre a cenografia de naturalização do processo escravocrata [1] ao [7] e uma nova cenografia [8] ao [16] em que o arqui-enunciador mobiliza um enunciador que reduz a resistência à escravidão num lugar [9] “República de Palmares” e num embate entre dois sujeitos históricos [13] “Zumbi” e [15] “Domingos Jorge Velho”, constituindo uma cenografia de confronto e resistência.

Assim, o coenunciador é enlaçado por três possíveis cenografias: naturalização do processo escravocrata [1] ao [7] confronto e resistência à escravidão [8] ao [16] - estas duas últimas ocupam partes iguais no texto. E uma cenografia de “encerramento” da escravidão [17] “Embora tenham sido derrotados, os seguidores de Zumbi constituíram uma região livre por quase um século e ainda inspiram muitos que lutam, até hoje, pela liberdade”. Esta última cenografia se coaduna com a perspectiva historicista adotada pelo Caderno do Aluno, a qual quer fazer crer que a História é algo do passado e sem consequências ao presente.

Sem dúvida, nossas afirmações poderiam ser problematizadas. Na verdade, seria bastante produtiva a negociação dos efeitos de sentido que levantamos e que outros podem levantar. Também, seria importante pensarmos no polo da recepção do discurso do texto [1],

lembrando que este texto faz parte da lição de casa proposta pelo Caderno no 7º ano, com estudante de aproximadamente 13 anos. Mas, por ora, pensemos em outra questão.

A tensão entre o modo de enunciação e a necessidade do posicionamento social por parte do arqui-enunciador diz respeito ao modo pelo qual o arqui-enunciador generaliza, na cenografia de neutralização [1] ao [7], os sujeitos históricos [5] “africanos escravizados” e [7] “os grandes produtores rurais”, o os identifica e os particulariza na cenografia de resistência à escravidão [13] “Zumbi” e [15] “Domingos Jorge Velho”. Em outras palavras, nomeia os sujeitos históricos quando enuncia sobre a resistência e os apaga quando enuncia sobre a exploração. Tal fato revela a dificuldade do arqui-enunciador em mobilizar enunciadores que possibilitam a correção das falhas éticas na construção étnico-racial do discurso escolar da SEE/SP, conforme a Lei 10.639/2003.

Na segunda metade do texto [1], o enunciador reduz o espaço social da resistência à escravidão, numa espécie de auto-segregação [8] dos negros no Quilombo dos Palmares “No princípio do século XVII, houve a formação de um refúgio de escravos fugidos.” É sabido, porém, que, nesse período, existiam centenas de quilombos com diferentes modos de organização social e política e durações variadas. Isso revela que a maioria dos negros tornados escravos não se submetia de modo indolente à condição de cativos, destinados à força de trabalho. E mesmo com a tentativa da minoria branca exploradora de apagar o corpo linguístico, cultural e social dos grupos étnicos capturados na África, os negros e negras criavam os quilombos, também, para reconfigurar modos de interlocução sócio-política e cultural da qual participam na relação de parentesco na África.

De certo, o quilombo mais duradouro a práticas de ataques fora o Quilombo do Palmares, liderado por Zumbi e sua companheira Dandara, depois da destituição de Ganga-Zumba [12] “Os ataques aos rebelados eram anuais, mas pouco efetivos”. Havia neste Quilombo uma organização não só política e social, mas também política-militar, também, cercado por uma sociedade escravagista: os quilombos possuíam escravos. Assim, os negros eram capazes, em primeiro lugar, de formar uma comunidade livre e organizada e, depois, de se defender política e militarmente da expertise de sociedade do branco de classe dominante, sem, no entanto, recusar-se totalmente a ela. [9] “Os fugitivos formaram uma sociedade livre

do controle colonial, conhecida na época como República de Palmares”. O enunciador, neste caso, dociliza a sociedade quilombola que “os fugitivos” passam a constituir, já que os quilombos constituíram regras severas aos seus habitantes e nem todos estavam em pleno acordo. Havia, portanto, uma resistência no cerne da resistência.<sup>11</sup>

A pergunta que ficou em suspense agora pode ser parcialmente respondida. Por que o arqui-enunciador generaliza, na cenografia de neutralização, os sujeitos históricos e os identifica na cenografia de resistência à escravidão?

A estratégia diz respeito a certa inclinação à figura de Zumbi. Não por ele ter sido escravo, mas, sobretudo, por ser símbolo da resistência política e ideológica à escravidão. Ao passo que Domingos Jorge Velho ser um nome totalmente esquecido. A cenografia, desse modo, constitui um sujeito-herói ao qual o arqui-enunciador pode se identificar na contemporaneidade, [17] “os seguidores de Zumbi constituíram uma região livre por quase um século e ainda inspiram muitos que lutam, até hoje, pela liberdade”. De outro modo, o arqui-enunciador procura apagar por meio da perspectiva historicista os sujeitos históricos como os quais ele não pode - o branco europeizado - e não quer - o negro escravizado - se identificar.

[16] [...] “Em 20 de novembro de 1695 o líder Zumbi foi morto”. A discussão poderia se estender sobre a relevância dos acontecimentos em torno de 1695. Qual aspecto fora normatizado e reconfigurado no cerne das classes dominantes, nos campos da economia, da política, da ciência, da filosofia da religião, em relação à morte de Zumbi e à aniquilação do Quilombo dos Palmares. Todavia, conforme prevê a Lei 10.639/2003, é necessário incluir nos estudos de História a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, compreendendo a história e seus desdobramentos. Assim, a responsabilidade enunciativa no discurso escolar passa pelo sujeito-professor, pelo sujeito-aluno e pela instância política-educacional. Decorre, em especial, de uma mudança das práticas discursivas em torno da escravidão e do racismo. Precisamos aprender a dizer “nós” e não “eles”, ou, no mínimo “nossos antepassados”.

---

<sup>11</sup> Os pesquisadores divergem sobre o motivo pelo qual os quilombos possuíam escravos. O que se sabe, no entanto, é que a liberdade plena não era experienciada por todos os indivíduos nos quilombos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Cadernos do Aluno da Secretaria de Educação do Estado de São compõem parte do programa político-pedagógico da pasta de Educação do estado de São Paulo. A distribuição do material visa a auxiliar professores e alunos, nas mais de cinco mil escolas da rede estadual paulista, com o desenvolvimento de novas competências e habilidades. Dessa maneira, o Caderno é apresentado ao sujeito-aluno como um material que corresponde às necessidades das instituições sociais e que, por essa via, representa prestígio e credibilidade. A enunciação do Cadernos do Aluno é atravessada pela representação do Estado, da escola e da ciência. Esta última emerge como noção norteadora do saber que é oferecido por um *ethos* discursivo que se constrói pelo modo de enunciação do discurso histórico-científico. Assim, a enunciação nos Cadernos é organizada por uma rotina linguístico-enunciativa similar aos textos dos livros didáticos, e, ainda, aos textos acadêmicos.

A responsabilidade enunciativa, nesse sentido, tem intrínseca relação com o discurso histórico-científico constituído por uma cenografia instrutiva. Ela norteia a relação do *ethos* discursivo com as proposições das condições sócio-históricas de produção desse discurso. A enunciação de o “Quilombo dos Palmares” texto [1] emerge como científica para estudantes do Ensino Fundamental II. Contudo, esta enunciação, para promover o diálogo com as necessidades sociopolíticas brasileiras, deveria apontar para um discurso cujo modo de enunciação optasse por uma condução emergente da identidade do sujeito negro brasileiro que assumisse, no âmbito político-educacional, a responsabilidade pela discussão e superação do homem e mulher negros como indivíduos desprestigiados por um sistema perverso e opressor.

Com efeito, a temática étnico-racial ocupa lugar de destaque nas questões de políticas-públicas e raciais no Brasil contemporâneo, produzindo lugares de embates/debates e resistências. Desta forma, é preciso examinar a responsabilidade enunciativa no discurso escolar, bem como verificar se a relação entre os coenunciadores e o discurso escolar referente à temática étnico-racial materializada no Caderno do Aluno, na disciplina de História, resgata o princípio da Lei 10. 639/2003 no plano da enunciação. Fica, aqui, a solicitação de possíveis diálogos sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

BRASIL.. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9,394/1996, Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2003.

LUIG, André Santo *et al.* O ensino de história da África no currículo das escolas públicas do estado de São Paulo: reflexões acerca dos limites impostos pelo programa “São Paulo faz escola”. In: Tânia Mara Pedroso Müller, Wilma de Nazaré Baía Coelho, Paulo Arantes Barbosa Ferreira (Orgs.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, pp. 179-199, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**. Tradução Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação**. Sírio Possenti & Maria Cecília Péres Souza -e-Silva (Orgs.). São Paulo, Parábolas, 2008b.

\_\_\_\_\_. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel e SALGADO, Luciana (Orgs). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, pp. 11-29, 2008c.

\_\_\_\_\_. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. 6ª ed. Ampl. Tradução Cecília P. de Souza & Délcio Rocha.. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno do Aluno. História. Ensino Fundamental. Anos finais**. 7ª série/8ºano. Volume 2, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Aluno. História. Ensino Médio**. 1ª série a 3º ano. Volume 1 e 2, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo – São Paulo faz escola**. Disponível em:<[http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigscFront/default.aspx?SITE\\_ID=25&SECAO\\_ID=595](http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=25&SECAO_ID=595) > Acesso em 08 jun. 2017.

### **Anderson FERREIRA**

Doutorando nos Estudos Pós-Graduados de Língua Portuguesa na PUC-SP.

**Ramon Silva CHAVES**

Doutorando nos Estudos Pós-Graduados de Língua Portuguesa na PUC-SP.

*Recebido em dezembro/2017 - Aceito em maio/2018.*