

As linguagens do texto histórico, a produção da diferença e a política de identidades

Prof^a Eronides Câmara Donato¹
UFCG -PB

Este texto está constituído de algumas notas que pretendem contribuir com a discussão do tema **‘o poder das linguagens do texto histórico e a formação do historiador’**. A primeira nota diz respeito aos significados do texto para a produção da diferença.

O saber histórico foi elaborado cientificamente a partir do século XIX, através de vários procedimentos técnicos, e posteriormente da prática dialética da relação binária.² Hoje compreendemos os efeitos dessa prática na luta pelo reconhecimento ou negação das identidades das pessoas, das coisas e dos lugares. As narrativas do texto histórico, através dessa prática, têm enfatizado as diferenças entre homens e mulheres³, entre colonizadores e colonizados, entre as elites e os plebeus, entre os brancos e os negros, entre a burguesia e o proletariado, o novo e velho, o jovem e o idoso, o normal e o anormal, entre o ocidente e o oriente, assim sucessivamente.

Não podemos negar, por exemplo, a diferença que havia e ainda há, entre nós e os homens que nos colonizaram, o ocidente e o oriente. Temos práticas culturais diferentes (nossa fala, nossa alimentação, nossos costumes, nossa tradição, etc); temos práticas políticas diferentes (a ‘democracia’ européia, a norte-americana e a política oriental, tem particularidades que diferenciam da nossa); somos fisicamente diferentes, mas o texto da história quando faz a narrativa da relação do colonizador com colonizado, do homem branco com o negro, da elite com o plebeu, do ocidente e o oriente, não apresenta apenas a diferença em si, mas institui a desigualdade.

Esta prática é resultado da apropriação que vários pensadores⁴ fizeram da compreensão que Hegel⁵ escreveu sobre a consciência, auto-consciência ou auto-realização. Ele discute o modelo de consciência, refletindo a consciência do ‘eu’ a partir da instituição da identidade do ‘outro’. O ‘eu’ é definido, identificado tendo como pressuposto a negação do ‘outro’. O positivo se afirma por

¹ Professora do departamento de História e Geografia da Universidade Federal de Campina Grande. Tem nos últimos anos se dedicado ao ensino de história e ultimamente tem trabalhado com os Estudos Culturais da Educação.

² As relações binárias não só contribuem para apresentar a diferença mas para instituir a desigualdade enquanto subjetividades. Elas têm o poder de construir as identidades do ‘eu’, a partir das identidades negativas do outro. Por exemplo, podemos citar as relações binárias das identidades do branco e do negro, do homem e da mulher, do colonizador e do colonizado, da cultura erudita e popular, da burguesia e do proletariado, da elite e da ralé, e assim sucessivamente.

³ Vejamos por exemplo, os homens, em geral, são concebidos diferentes das mulheres em vários aspectos: sexualmente, fisicamente e socialmente. Essas diferenças são subjetivadas o homem como mais forte, mais racional e a mulher mais sensível, e mais fraca.

⁴ Cf. por exemplo, Kall Marx, Jean Paul Sartre e tantos outros.

⁵ Cf. os escritos de Hegel “A fenomenologia do espírito” In Os pensadores. Georg Wilhelm Friedrich Hegel. São Paulo: Editora Abril, 1974 p.62 a 81

meio da dupla negação. Esse pressuposto da elaboração da consciência contribuiu para que fossem criadas várias subjetividades.

Enquanto o ‘eu’ é considerado superior, o outro é considerado inferior; o ‘eu’ é culto, o outro é inculto ou possui cultura popular; o ‘eu’ é branco, o outro é negro, inferior e feio. De modo que, a diferença construída da relação entre o positivo e o negativo contribui para que o ‘eu’ passe a ser representado e legitimado com positivamente, e o ‘outro’, como negativamente.

O texto histórico, autorizado pelo poder científico, representa nessa perspectiva, a descrição do ‘real’. Ele diz **quem** são as pessoas, as coisas e os lugares. Ele diz **porque** elas e eles são brancos, pretos, elites, plebeus, normais, anormais, bons, maus, doentes, sãs, dominadores e dominados, conscientes e inconscientes, iguais, diferentes, competentes, incompetentes. São os conceitos que vão nomeando e classificando as pessoas, os lugares e as coisas. O texto histórico, nesta perspectiva, contribui para que sua linguagem descreva a realidade e mostre o mundo como ‘ele é’.

A linguagem é nessa idéia concebida como natural, ou seja, há uma correspondência transcendental entre as palavras, as coisas e as pessoas. A linguagem do texto histórico naturaliza ‘a realidade social’, “...fazendo com que esta pareça tão inocente e imutável quanto à própria idéia que faz de ‘ natureza’ ”⁶. O discurso do historiador é concebido como algo natural, próprio dos humanos. Seu discurso não é desautorizado pela ciência como falso ou mentiroso.

As narrativas posteriores sobre os fatos já descritos são apresentadas na perspectiva evolutiva da racionalidade. Elas avançam, segundo essa concepção, no mesmo passo do progresso da ciência, e o texto histórico, ... “não tem nada a ver com relações de poder, nem com os saberes produzidos nestas relações, nem com os modos de assujeitamento. O discurso não produz o real, nem os sujeitos, nem as significações”.⁷ De modo que o texto histórico, através desse regime de verdade, representa o real, nomeia e classifica as pessoas, as coisas e os lugares, contribuindo para uma política de identidade.

Essa política identitária circula nas tramas das linguagens como sendo a representação do real e contribui para fortalecer os preconceitos sobre o outro. De modo que o texto histórico contribui, muitas vezes, para (de) formar o homem.

A segunda nota, diz respeito **“o poder das linguagens no livro didático de história”**. O livro didático é um artefato pedagógico muito utilizado nas salas de aulas. Ele tem sido utilizado como um recurso imprescindível mas raramente é questionado e refletido. Mas ele não é apenas um

⁶ Cf. Sandra Mara Corazza. p. 91 Ela escreveu um texto, sobre as linguagens da escola, intitulado “O que faz gaguejar a linguagem da escola” In “Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender”. Encontro Nacional de Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª ed. P.89 a 103

⁷ Op. cit. Sandra Mara Corazza. p. 92.

instrumento pedagógico, ele é autorizado pelas instituições educadoras para circular o saber produzido pela ciência.

De acordo com a prática da pesquisa científica, o saber é constituído de conceitos. Estes, não são inocentes e nem naturais, ao contrário, produzem muitos significados. Esses significados elaboram a política de identidades. Quando nos referimos ao negro, ao índio, ao branco e a todos os sujeitos e coisas, estamos classificando-os em modelos de pertença. Os historiadores não deixam escapar a oportunidade de salivar diariamente as identidades dos ‘sujeitos’ históricos. Para muitos historiadores, com o fim dessas identidades, morreria a função da história, pois para esses, a narrativa sobre elas representa o real.

Com a prática discursiva do binarismo, o ‘eu’ não é considerado pelas subjetividades apenas como diferente do ‘outro’ mas desigual. O livro didático, por exemplo, é resultado dos procedimentos do saber científico. Este, produz o saber com o objetivo de que ele seja reproduzido e circulado. Este saber, foi institucionalizado a partir das intencionalidades da razão ocidental. Este saber, segundo as meta - narrativas do iluminismo, deveria contribuir para livrar o homem da ignorância, dos dogmas, da “escuridão” que culturalmente a idade média o havia condenado, enfim, o homem moderno através das contribuições da produção do saber científico, deveria ser instruído para lutar pelo progresso.

Para que esta prática pudesse ser viabilizada e “arrancar o homem da ignorância” a razão ocidental elaborou critérios considerados verdadeiros. A ciência traria à superfície “a realidade”, e através da circulação do saber produzido por ela, o homem seria iluminado e portanto, caminharia com suas próprias pernas ao desenvolvimento e ao progresso. Qual seria a função do livro didático? Ser utilizado pela escola para circular o saber produzido pela ciência fortalecendo a consciência. E o saber histórico, cumpriria este poder de ‘despertar’ a consciência, através dos discursos dos historiadores. Estes, segundo a normatização do saber científico, estão autorizados para narrar “as verdades históricas”.⁸

De modo que a função principal da leitura era livrar o homem da ignorância, cabendo então à escola circular os seus procedimentos pedagógicos, o saber científico, através das escolhas dos “conteúdos”,⁹ e das escolhas conceituais que melhor representassem o real.

Esses ‘conteúdos’ são narrativas. Estas, são resultados das pesquisas científicas que observaram, classificaram e anotaram a “realidade social”. Através da utilização dos conceitos, a ciência não só dá “luz” à realidade como a problematiza. Mas ela não só problematiza, mas através

⁸ Sobre a normatização do saber científico, sua validade, suas regras e os seus procedimentos teóricos, cf. Lyotard, Jean François op. cit.

⁹ Essa idéia de conteúdos tem o significado de conhecimentos verdadeiros, inquestionáveis, portanto, científicos. A prática da escola, das instituições em que circulam o saber não é de selecionar aqueles considerados como “saber do senso comum” para constituir o que chamamos de currículo, ao contrário, eles só podem entrar para o currículo, quando a ciência nomear, classificar e “torná-lo real”.

das nomeações atribuídos aos homens, as mulheres, aos lugares e as coisas de uma forma geral, várias identidades. Estas identidades são nomeadas e classificadas arbitrariamente pelas linguagens, pelas narrativas.

Em suma, os seus significados são instituídos pelas linguagens. O livro didático é constituído de narrativas que sacralizam poderes, portanto, ele não é um instrumento inocente e inofensivo, ao contrário, como quem lhe dá existência e vida é a linguagem, ele está cheio de intencionalidades. O livro didático é um dos lugares de leituras que contribui para instituir práticas culturais muitas vezes discriminatórias e preconceituosas. Mas como é possível vê-las?

Na linguagem que dá vida aos livros didáticos. O mundo social, descrito, narrado, e problematizado pelas linguagens que estão nos livros didáticos, só tem significado a partir das palavras. Estas, através das intencionalidades apresentam vários significados. Do mesmo modo, são os livros didáticos enquanto prática cultural de leitura. Eles são constituídos de palavras, de narrativas, portanto de muitos significados. Estas narrativas nomeiam e produzem identidades. São elas, de certa forma, que dão significados ao que pensamos sobre os outros, sobre o mundo, sobre a nossa vida. Segundo, Peter McLaren¹⁰ “Se as narrativas dão significados às nossas vidas, precisamos entender o que são essas narrativas e como elas vieram a exercer tal influência sobre nós, nossos alunos e alunos”¹¹

Os livros didáticos de história narram os eventos, mas “...o evento não é o que acontece. O evento é aquele que pode ser narrado”.¹² De modo que são as palavras, as linguagens e as narrativas que instituem as “as verdades” nos livros didáticos. Segundo Vorraber,¹³ “a linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade”.

Estas verdades são cristalizadas através das relações binárias. Estas linguagens binárias sacralizam identidades a partir das dualidades que são recorrentes nas narrativas. Elas apresentam significados discriminatórios e desiguais que consolidam as diferenças, a partir das desigualdades.

As narrativas que sacralizam a superioridade do homem branco, são as mesmas que sacralizam as suas identidades opostas, diferentes e desiguais, ou seja, a de inferioridade do negro e do índio; as narrativas que sacralizam o lugar do homem como superior, forte e diferente, são as mesmas que sacralizam as suas identidades opostas, diferentes e desiguais, ou seja, o da mulher como inferior, frágil e incapaz; as narrativas que sacralizam o homem como forte, másculo, heterossexual, são as mesmas que elaboram as suas identidades opostas, diferentes e desiguais, ou

¹⁰ Cf. Peter McLaren. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Perspectiva, v.3)

¹¹ Cf a página 162 da obra acima citada

¹² Op.cit. p.174

¹³ Cf. Mariza Vorraber. Sujeitos e Subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura In Cultura, linguagem e Subjetividade no ensinar e no apreender. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.2ª ed.

seja, a de homossexual, como sendo fraco, “feminina”. Mas o poder das narrativas não fica por aqui.

As narrativas que elaboram a identidade de mundo ocidental como superior, são as mesmas que elaboram a identidade oposta, o de mundo oriental como inferior, atrasado e conservador. “A obra de Edward Said sobre a fabricação de uma identidade do Oriente, de um jeito de ser homem oriental e de ser mulher oriental, é um admirável exemplo, de como as histórias inventadas, na forma de textos literários, ficções, imagens pictóricas e narrativas científicas, entre outras produções, acabam por constituir a própria identidade de uma cultura, compondo-a segundo uma combinação estratégica e hierárquica de elementos que a posicionam como a” outra cultura “, subordinada e defasada em relação àquela que toma para si a tarefa de dizer como a outra (supostamente) é.”¹⁴ Esse exemplo também pode ser observado no Brasil. As narrativas que elaboram as diferenças sobre as regiões do sul e sudeste como desenvolvidas e modernas, elaboram as identidades opostas, as regiões nordeste e norte como atrasadas e subdesenvolvidas.

As narrativas que elaboram as identidades de burguesia, consolidam os significados de que ela tem poder, força, estratégias e riqueza, enquanto isto, estas mesmas narrativas dão significados à identidade de proletário, como sem força, sem poder e sem riqueza¹⁴. As narrativas que elaboram as identidades dos homens que se dedicam às leituras, consolidam significados de homens letrados, cultos; enquanto isto, elaboram as identidades opostas, na medida que, os homens que não se dedicam à leitura, são considerados iletrados e seus discursos são considerados do senso comum¹⁵.

As narrativas que afirmam ser a “a idade média”, a idade das trevas são as mesmas que afirmam ser “a idade moderna” a idade da luz, do iluminismo; as narrativas que afirmam ser Roma e Grécia o “mito fundante” da “civilização”, são as mesmas que negam que o “mito fundante” pode ter sido as sociedades orientais. As narrativas que consolidaram a história a partir da divisão quatripartite, são as mesmas que consolidaram os lugares hierárquicos dessa divisão; as narrativas que consolidaram a importância da história a partir da existência da escrita, são as mesmas que nomearam e classificaram o tempo das experiências de vários homens e mulheres como “pré-histórico”, por ela ainda não existir como documento e provar “as verdades” daquele período. As narrativas da educação que consagram o lugar do competente, do capaz, do inteligente, do incluído socialmente são as mesmas que consagram o lugar do incompetente; do incapaz, do não inteligente e do excluído socialmente.

¹⁴ Essa mesma narrativa acredita que para que o proletariado possa ter força, poder, acesso à riqueza em lugar diferente da burguesia, é necessário que ele acredite e vivencie as utopias, como se estas não fossem também constituídas pelas linguagens, portanto, cheios de intencionalidades.

¹⁵ Neste caso, o saber do senso comum só seria científico quando observado, classificado e nomeado pela ciência.

De modo que as narrativas elaboram subjetividades que vão contribuindo para dar significados ao mundo, às práticas culturais¹⁶. O livro didático é um mundo cheio de significados. Ele se apresenta para o professor e para o aluno como um lugar cristalizado de verdades. As leituras que fazemos dele são as leituras informativas, como já afirmou Larrosa, é aquela que se compra e não nos muda. Como ler o livro didático questionando as subjetividades¹⁷ já sacralizadas ? Estas narrativas consolidam culturas de inferioridade e superioridade; de desenvolvido e subdesenvolvido; de bonito e feio; de branco e negro; de certo e errado; de normal e anormal; de sã e louco; de moral e imoral; de alunos e alunas inteligentes e “burros e burras”; de alunos especiais e normais; de jovens e velhos; de dominadores e dominados; de fortes e frágeis; de preguiçoso e trabalhador; de novo e idoso, de competente e incompetente.

Enfim, as narrativas (neste caso, as narrativas da história) têm o poder de consolidar lugares na sociedade. Estes lugares muitas vezes contribuem para marginalização do outro. São identidades arbitrárias e autoritárias que estão cristalizadas nas práticas culturais do dia a dia de todos nós. Esta tem sido em geral, a prática científica ocidental. Nós nomeamos e classificamos pessoas e lugares. Esta nomeação é feita através da linguagem, e esta institui e consolida as identidades.

De modo que uma das possibilidades de fazer uma leitura formativa é questionar e historicizar estas identidades. É discutir, historicamente os conceitos e quais as intencionalidades que contribuíram para consolidar estes significados na história. Talvez esta seja uma forma de desconstruir e dessacralizar lugares e identidades consagradas culturalmente. Essa é uma das possibilidades de ler os livros didáticos e contribuir para uma forma de produção do saber, na qual as diferenças sociais e culturais sejam compreendidas como históricas, cheias de intenções, e não como naturais.

As leituras das identidades construídas pelas ciências sociais devem na minha opinião ser historicizadas para compreendermos em quais tramas das linguagens e das subjetividades elas foram elaboradas e reelaboradas, para sabermos quais as possibilidades de práticas culturais elas contribuíram para instituir. Neste caso, o livro didático, é um artefato cultural que contribui de forma significativa para circular às subjetividades.

Embora, desejo chamar a atenção para as possibilidades de subjetivação que a linguagem passa nos textos. Suas subjetividades tanto podem ser reproduzidas, como não. Podem também ser reelaboradas, mas pouco provável de ser historicizada. Esta é uma das preocupações da leitura formativa, mas outra tão importante como esta é ler o que está ausente, o que não foi dito, o que não está autorizado e representado. Concluo essas notas na expectativa de que os historiadores pensem

29. Entendo práticas culturais como um conjunto de atividades humanas, sejam elas, morais, econômicas, políticas, artísticas e escriturais.

¹⁷ Cf. esta discussão das subjetividades na obra de Acácia Zeneida de Kuenzer, et al. Cultura, linguagem e subjetividade no aprender e no ensinar. Rio de Janeiro. DP& Editora, 2001.

essas questões que estão presente no texto histórico: **as identidades que elaboram para nós e para os outros, e o poder que tem as linguagens que circulam nos livros didáticos de história.**

Bibliografia

- Catani, Afrânio Mendes e Paulo H. Martinez (orgs) **Sete ensaios sobre o Collège de France**, São Paulo, Cortez, 1999.
- Candau, Vera Maria. (org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no apreender**/ Rio de Janeiro: DP&A, 2001.2ª ed.
- Cohem, Jeffrey Jérôme. **Pedagogia dos Monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- Costa, Marisa Vorraber. “**Sujeitos e Subjetividades nas tramas da linguagem e da Cultura**” In *Cultura, linguagem e Subjetividade no ensinar e no apreender*. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.2ª ed.
- _____(org) Colaborador- Alfredo Veiga Neto. **Caminhos Investigativos - Novos olhares na pesquisa em Educação**. – Porto Alegre: Mediação, 1996
- _____. (org) **O currículo nos limiares contemporâneo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, Vozes, 2001.
- Sandra Mara Corazza. **O que faz gaguejar a linguagem da escola**. In “Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender”. Encontro Nacional de Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª ed. P.89 a 103
- Foucault, Michel. **A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 02 de dezembro de 1976. Trad. de Laura Sampaio. São Paulo. Edições Loyola. 1996
- Georg Wilhelm Friedrich Hegel. **A fenomenologia do espírito** In Os pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1974 p.62 a 81
- Machado, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981
- Freitag, Bárbara. **O livro didático em questão**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997
- Mclaren. Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Perspectiva, v.3)
- Larrosa, Jorge e Carlos Skliar. (orgs.) **Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da diferença**. Trad. de Semiramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
- _____**Pedagogia Profana. Danças, Piruetas e Mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga Neto. Revisão Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Contrabando, 1998.
- Liotard, Jean François. **O pós-moderno**. Trad de Ricardo Correia Barbosa. 3ª ed. (2ª reimpressão) Rio de Janeiro: José Olímpio, 1996