

O PERFIL ÉTNICO-RACIAL NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE MAURÍCIO DE SOUSA: Uma reflexão sobre o personagem Jeremias

THE ETHNIC-RACIAL PROFILING IN THE COMICS BY MAURÍCIO DE SOUSA: A reflection on the character Jeremias

Amanda Kerolainy Braga Santos ¹
Nadja Núbia Ferreira Leite Cardoso ²

RESUMO

Este estudo objetiva analisar como a temática das relações étnico-raciais é apresentada nas Histórias em Quadrinhos (HQ) de Maurício de Sousa, a partir de um dos primeiros personagens negros que surgem nas produções quadrinísticas brasileiras: Jeremias. Para tanto, foram selecionadas algumas edições de HQ desse autor na intenção de traçar o perfil do personagem e no tocante à narrativa construída ao longo da história sobre a África e a condição do negro no Brasil. Nessa reflexão, orientada em uma metodologia qualitativa e afrocentrada, os estudos sociais, pedagógicos e linguísticos contemporâneos mostram-se pertinentes e potencializadores na desestabilização dos discursos hegemônicos repetidos como “verdades” oficiais no contexto escolar (Munanga, 2005, 1999; Moura, 2005) e também fora deste; na análise dos enunciados, dos ditos e não ditos, das formações discursivas (Foucault, 2008; Orlandi, 2003) disponíveis em produções que instruem e participam na construção das identidades culturais e do imaginário simbólico do sujeito; das agências ou desagências conferidas aos negros africanos e afrodescendentes (Asante, 2009). Por fim, a análise de enunciados da edição “Um príncipe que veio da África”, de Maurício de Sousa, demonstrou a presença de concepções enviesadas e estigmatizadas no tratamento da questão étnico-racial, observando-se que as vidas pretas são alvos de “conquista”, caso sejam evidenciados possíveis benefícios em seus talentos e aptidões; e de aniquilação, quando não se investe em políticas educacionais equânimes, em projetos sociais que minimizem as assimetrias estabelecidas no processo de escravização, passando pela “libertação” dos povos escravizados até os dias que correm.

Palavras-chave: História em Quadrinhos. Jeremias (personagem). Maurício de Sousa. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This study aims to analyze how ethnic-racial relations are presented in the Comics (C) by Maurício de Sousa, based on one of the first black characters to appear in Brazilian comic books: Jeremias. For this purpose, some comics were selected in order to outline the character profile regarding to the narrative constructed throughout history about Africa and the condition

¹ Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB), Especialização em Educação, Cultura e Linguagens do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *Campus* Eunápolis. E-mail: amanda.kerolainny@gmail.com.

² Doutora em Ensino, História e Filosofia das Ciências (PPGEFHC - UFBA) e Mestra em Língua e Cultura (PPGLinC - UFBA). Docente do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *Campus* Eunápolis. E-mail: nadjanubia@ifba.edu.br.

of black people in Brazil. This reflection is guided by a qualitative and Afro-centered methodology in which contemporary, social, pedagogical and linguistic studies are relevant and potentiating in the destabilization of hegemonic discourses repeated as official “truths” in the school context (Munanga, 2005, 1999; Moura, 2005). They are also present outside of school context in the analysis of the statements, those said and not said, of discursive formations (Foucault, 2008; Orlandi, 2003) available in productions that instruct and participate in the construction of cultural identities and the subject's symbolic imaginary; agencies or their opposite that is granted to black Africans and Afro-descendants (Asante, 2009). Finally, the analysis of some statements from edition “A prince who came from Africa”, by Maurício de Sousa, has showed the presence of biased and stigmatized conceptions in the treatment of ethnic-racial issue, observing that black lives are targets of “achievement”, if possible benefits in their talents and skills are evidenced; and of annihilation, when one does not invest in equitable educational policies, in social projects that minimize the asymmetries established in the process of enslaving, through the “liberation” of enslaved people until current days.

Keywords: Comics. Ethnic-racial relations. Jeremias (character). Maurício de Sousa. Ethnic-Racial Relations

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surge mediante uma inquietação docente sobre as possíveis contribuições no campo da linguagem para a educação das relações étnico-raciais, principalmente na observação da difusão em massa das Histórias em Quadrinhos (HQ) de Maurício de Sousa como recurso paradigmático. Em uma sondagem prévia, é possível verificar que, aparentemente, as produções de Maurício de Sousa partem da realidade do padrão patriarcal da família brasileira e dos temas relacionados à perspectiva sócio-histórica do país. Porém, com relação à discussão étnico-racial, é possível dizer que as identidades dos sujeitos negros não são muito valorizadas ou que há uma pseudo problematização das questões que envolvem a temática.

Embora tenha havido a tentativa de inserir nas escolas a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira por meio da Lei 10.639/03 e, posteriormente, da lei 11.645/08, que complementa a primeira, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, não há a garantia de que esse ensino realmente aconteça, visto que o espaço escolar é ainda bastante afetado pelo preconceito e discriminação, em função da propagação do padrão europeu/eurocêntrico, mesmo que de forma velada.

Na tentativa de respostas, o objetivo desse estudo visa analisar como a temática étnico-racial é retratada nas HQ de Maurício de Sousa, a partir de um dos personagens mais antigos, Jeremias, primeiro personagem negro da Turma da

Mônica, criado no início da década de 60. A escolha foi feita na intenção de dar visibilidade a esse personagem que, embora esteja presente nas narrativas da Turma da Mônica, é negligenciado em suas práticas discursivas e nas representações identitárias; também pela necessidade de discussões que visem o enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira, principalmente no espaço escolar.

Ademais, pensando as HQ enquanto gênero textual e discursivo, levando em consideração que as manifestações discursivas partem de uma autoria legitimada e cujos sistemas de valores, instituições e interesses estão imbricados em suas produções, torna-se pertinente uma visão crítica e reflexiva diante dos materiais voltados para a formação leitora e cidadã dos sujeitos. Nesse sentido, a linha de investigação nas Histórias em Quadrinhos de Maurício de Sousa justifica-se por conta da sua popularidade, dentro e fora da escola, bem como, frente às políticas educacionais da atualidade que demandam um ensino antirracista e pluriétnico a ser contemplado pelos profissionais da educação.

Em termos metodológicos, a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, visto que envolve a observação, descrição, interpretação e reflexão mediante os materiais selecionados para análise, também se trata de uma pesquisa documental que, conforme Oliveira (2007, p. 69, grifo da autora), “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam *nenhum tratamento científico*, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. A autora destaca que nesse tipo de pesquisa, as fontes são de natureza primária (dados originais) e “o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados” (Oliveira, 2007, p. 70).

Os estudos sociais, pedagógicos e linguísticos contemporâneos fornecem subsídios quanto à desestabilização dos discursos hegemônicos e das histórias únicas repetidas como “verdades” oficiais no contexto escolar (Munanga, 2005, 1999; Moura, 2005) e fora deste espaço; na análise dos enunciados, dos ditos e não ditos, das formações discursivas (Foucault, 2008; Orlandi, 2003) disponíveis em produções que instruem e participam na construção das identidades culturais e do imaginário simbólico do sujeito; das agências ou desagências conferidas aos negros africanos e afrodescendentes, e de possíveis caminhos em perspectiva afrocentrada (Asante, 2009; Nascimento, 2010); em como os negros/afrodescendentes são representados nos quadrinhos brasileiros (Chinen, 2013).

Assim, nas seções que compõem este artigo, busca-se: *i)* refletir sobre a educação e as relações étnico-raciais no Brasil, a partir de uma retomada histórica e de uma breve contextualização das principais políticas e conquistas instituídas nesse sentido; *ii)* apresentar as histórias em quadrinhos enquanto gênero textual discursivo/midiático, bem como os impactos na formação leitora no trato das questões raciais nas produções da Turma da Mônica com o personagem Jeremias; *iii)* apontar possíveis caminhos para uma metodologia e prática afrocentradas no tocante às abordagens nos campos da linguagem; *iv)* analisar a história em quadrinho em que há um aparente protagonismo do personagem Jeremias, refletindo sobre as narrativas e discursos cristalizados a respeito dos negros e afrodescendentes.

2. A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Desde o processo de escravização dos africanos até os dias que correm, os negros e afrodescendentes têm experiências diárias de uma hipocrisia e falácia que pairam sobre a nação: a tão enfatizada democracia racial. Como já pontuou Abdias do Nascimento (1978), em seu estudo basilar para a compreensão da condição do negro em nosso país, para além do genocídio já documentado pelos historiadores e presente na realidade de muitas famílias brasileiras, há um genocídio institucionalizado no Brasil, porém, mascarado. Na perspectiva do autor,

[...] o privilégio de decidir tem permanecido unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da "democracia racial". Uma "democracia" cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. (Nascimento, 1978, p. 4)

A força das ideologias passadas, bem como das tradições colonialistas que foram incutidas na sociedade, mantém os grupos subalternizados como vítimas fáceis dos seus mecanismos de poder: língua, cultura, economia, política, status etc. Mesmo com muitos obstáculos, na contemporaneidade, os movimentos negros se organizam na luta pela construção da identidade, que é sempre um processo, considerando as peculiaridades de seus grupos (Munanga, 1999).

A partir das lutas sociais e dos movimentos negros no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi alterada significativamente com a promulgação da Lei 10.639/2003. Sendo regulamentada pelo Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de ensino básico em todo o território nacional.

Em 2008, com o objetivo de potencializar o estudo obrigatório da História e Cultura Afro-brasileira e contemplar também a Cultura indígena no currículo oficial da rede de ensino, a Lei 10.639/2003 foi alterada para a Lei 11.645/2008. Sobre esta, destaca-se o parágrafo 1 do artigo 26:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Essa decisão visou o resgate das histórias silenciadas, das lutas, resistências e contribuições dos negros na construção e formação da nossa sociedade, para além, buscou ampliar o foco dos currículos escolares, marcadamente eurocêntricos, para a diversidade cultural, social, étnico-racial e econômica brasileira (Oliveira; Lins, 2013).

Entretanto, após mais de uma década, ainda há muitos diálogos, reflexões e práticas a serem fomentados, especialmente na educação e no tratar dessas discussões nas práticas escolares. Como salienta Munanga (2005),

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos [...] (Munanga, 2005, p. 16).

Diante disso, faz-se necessário, no Brasil atual, uma educação multicultural que vise à formação cidadã das crianças e jovens em um processo de construção de uma

verdadeira democracia, pois apenas as leis não dão conta das demandas encontradas na escola e nas tensões provocadas no confronto das diferenças em sala de aula. Como expõe Moura (2005), a educação

[...] deve permitir aos alunos respeitar os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando-lhes ao mesmo tempo desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais (Moura, 2005, p. 76).

Cientes de que a escola e o currículo escolar têm o potencial de legitimar ou deslegitimar grupos e culturas, autorizar ou desautorizar práticas culturais, agenciar ou desagenciar sujeitos historicamente excluídos, torna-se necessário refletir no que preconiza Fleuri (2003): pensar em uma educação para alteridade, “aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla”, no “respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos” (Fleuri, 2003, p.17).

3. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA FORMAÇÃO LEITORA E UM OLHAR PARA O NEGRO NA TURMA DA MÔNICA

Para Marcuschi (2005), os gêneros textuais são “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2005, p. 22-23). O gênero histórias em quadrinhos está inserido no universo jornalístico, discursivo e midiático, articulando a dimensão simbólica (imagem/signo) ao discurso (texto), tendo como tipologia predominante a narração.

Em breve retrospectiva histórica, observa-se que nem sempre as HQ foram tão populares e aceitas pela família brasileira. Surgem originalmente atreladas ao termo “gibi”, que significava menino negro – que também era um mascote das edições da revista Gibi (Chinen, 2013, p. 103). Durante muito tempo, expressivamente na década de 1930, houve preconceito com este tipo de obra, pois se acreditava que dispunha de textos superficiais e com propostas de leituras pouco aprofundadas e fantasiosas,

também não eram vistas com bons olhos pela escola (VERGUEIRO, 2018). Contudo, podemos perceber que a linguagem dos quadrinhos dispõe de recursos como cores, sons, movimentos, imagens, vozes e textos que necessitam de atenção, especialmente na dimensão do próprio gênero textual discursivo/midiático e dos implícitos textuais que podem ser preenchidos no ato de ler.

Nas aulas de língua portuguesa, as HQ têm ganhado destaque, a partir de análise interpretativa ou gramatical de charges, cartuns e tirinhas; também são facilmente encontradas nas salas de leitura ou gíbidotecas escolares. Neste espaço de construção social e formação das práticas languageiras e literárias, por vezes, aspectos identitários não são valorados e valorizados, cabendo então ao professor à mediação diante desses textos.

Na 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil³, realizada em 2019 pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural, contando com uma amostra total de 8076 participantes, de diferentes regiões do país, as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica estão em 7º lugar entre os 28 livros citados considerados mais marcantes pelos entrevistados, e Maurício de Sousa é o 6º autor mais conhecido, no ranking de 15 autores mencionados.

Atualmente, as HQ de Maurício de Sousa são facilmente encontradas no meio digital, por vezes, disponibilizadas de maneira gratuita, sendo também um recurso paradidático, por exemplo: as coleções “Saiba mais!”, “Você sabia?” e as atreladas ao Instituto Cultural Maurício de Sousa, que apoia a Controladoria-Geral da União. Essas edições discorrem sobre temáticas sociais e práticas cidadãs; narram lutas, feitos e conquistas históricas relacionadas ao Brasil, envolvendo muitos personagens secundários para retratar a “diversidade”. Contudo, existe uma forte tendência de centralização do poder hegemônico branco/europeu e a subalternização de outros grupos sociais, como os negros, indígenas, camponeses, a partir de arquétipos cristalizados pela história oficial.

Jeremias, por exemplo, é o um dos poucos personagens negros das HQ brasileiras. De acordo com Chinen (2013), o marco do seu surgimento está atrelado à revista nº 1 do *Bidu*, de 1959. O rosto do personagem “era representado basicamente como uma elipse preta com duas outras brancas menores servindo de olhos” (Chinen,

³Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso: 06 jan. 2021.

2013, p. 148). Mesmo na década de 70, quando a cartela de cores parece ter sido aumentada, o personagem ainda aparece com tom de nanquim e traços exagerados, do típico estilo de desenho *blackface*⁴, como observado em uma análise comparativa realizada por Agostinho (2017), de duas edições de uma mesma história – uma escrita originalmente em 1961, e outra publicada posteriormente (em cores) em 1970.

Ao longo das décadas, Jeremias sofreu alteração estética, suavizando o tom de nanquim da sua cor para um castanho, como também teve os lábios diminuídos. Atualmente, compõe o quadro de personagens secundários da Turma da Mônica, mas, pelo critério de frequência e desempenho de papéis nas edições, “Jeremias pode ser considerado como um personagem menos que secundário, ele é terciário” (Chinen, 2013, p. 148).

Para efeito de ilustração e reconhecimento das alterações do traço do personagem ao longo das décadas, segue a imagem divulgada na página do Facebook da loja Salvat – Miniaturas da Turma da Mônica (2017)⁵:



Fonte: publicação da loja Salvat – 2017.

A partir de dados da Turma da Mônica⁶, dentre os mais de 30 personagens da Turma da Mônica, observa-se que Jeremias é o único menino negro⁷. Pertence ao grupo da “turma do bermudão”, composto por Franjinha, Titi e Manezinho; demonstra aptidão no futebol - sempre tem essa associação nas histórias que participa;

⁴ Está relacionado a um tipo de caracterização praticada em personagens de teatro com estereótipos racistas atribuídos aos negros (AGOSTINHO, 2017).

⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/525933784256248/posts/804664466383177/>. Acesso: 01 maio 2021.

⁶ Disponível na plataforma Fandom: https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/Lista_de_personagens. Acesso: 01 abr. 2021.

⁷ Em 2017, surge a personagem Milena, garota negra que sonha em ser veterinária.

apresenta talento musical, como na edição “Se liga na rima que a letra é de prima”, de 2019, que está com Milena e usa roupas no estilo rapper/skatista; é também evangélico. Quanto à religião, não ocorrem autodeclarações religiosas ou alusões que sejam de origem afro-brasileira ou essencialmente de matriz africana, sendo estas, ainda hoje, perseguidas e discriminadas pela sociedade. Em contrapartida, há uma predominância de religiões ocidentais cristãs.

Por analogia, Jeremias pode ser considerado, em nossa realidade social e educacional, como aquele garoto negro, em idade escolar, que não se sente representado dentro da sala de aula ou que ainda não obteve espaço para afirmar as suas identificações e lugar de fala, uma vez que a pouca problematização no tratamento dos temas identitários e da representatividade da cultura africana ou afro-brasileira também é uma forma de silenciamento em nossa sociedade.

Como ressalta Munanga (2010), ninguém pode se sentir bem e orgulhoso de pertencer a um grupo, a uma comunidade religiosa, à sua etnia ou nação “se durante o processo de educação e socialização, não fossem enfatizados e inculcados os valores positivos dessas comunidades de pertencimento”. Por isso é importante que a educação esteja em compasso com os preceitos favoráveis aos grupos historicamente rechaçados, também uma educação que “ênfatize a convivência pacífica e igualitária das diferenças numa sociedade plural como a nossa, onde gêneros, ‘raças’, etnias, classes, religiões, sexos, etc. se tocam cotidianamente no mesmo espaço geográfico” (Munanga, 2010, p. 177).

4. CAMINHOS PARA UMA METODOLOGIA E PRÁTICA AFROCENTRADAS

Uma vez que os africanos foram deslocados de sua cultura, em termos sociais, culturais, históricos, econômicos e psicológicos, Asante (2009, p. 93) evidencia que a ideia afrocêntrica parte como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com os seus próprios interesses humanos”, em posição centrada, como agentes e não vítimas ou dependentes. Sendo assim, o autor vem corroborar neste estudo com o conceito de afrocentricidade, uma proposta epistemológica do lugar, sobretudo centrada na África e na sua diáspora.

A partir do entendimento de que um agente é o ser humano que consegue agir de modo independente e em busca de seus interesses, Asante (2009) articula a este os conceitos de agência e desagência, explicitando que

[...] a *agência* é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana [...] Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvam participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de *desagência*. Dizemos que se encontra desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como autor ou protagonista em seu próprio mundo (Asante, 2009, p. 94-95, grifo do autor).

Vale salientar que a afrocentricidade é uma localização moral, intelectual, isto é, não se baseia em categorias biológicas ou genéticas de raça; não é uma versão negra do eurocentrismo, pois, diferentemente da cultura europeia que se mostra como um modelo universal e hegemônico para as demais culturas, a agência africana tem como objetivo ser o centro para o povo africano, de sua experiência própria, não para os demais povos. Além disso, como pontua Nascimento (2009, p. 191),

Quem se localiza no lugar da abordagem afrocentrada não precisa ser afrodescendente, da mesma forma que nem todo afrodescendente se posiciona nesse lugar. O que importa é a análise crítica do etnocentrismo hegemônico e a articulação e aplicação criteriosa dos métodos, conteúdos e fundamentos da abordagem afrocentrada.

Na composição de um projeto afrocêntrico, Asante (2009) também elenca algumas características mínimas e necessárias a serem consideradas pelo afrocentrista, a saber: 1) o interesse pela localização psicológica do sujeito africano; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; e 5) o compromisso com uma nova narrativa da história da África.

Mediante os requisitos mínimos, Asante (2009) considera ser possível a abordagem de qualquer assunto de modo afrocêntrico. Assim, no campo da educação é possível trilhar caminhos epistemológicos afrocentrados, que se iniciam nas políticas públicas para o enfrentamento das assimetrias sociais, seguindo no repensar da formação docente, nos projetos e práticas pedagógicas instituídas, e todas as

dimensões dos processos de ensino e de aprendizagem: currículo, escola, gestores e coordenadores escolares, discentes, família, sociedade.

Na reflexão proposta neste estudo, recorre-se também a um dos tipos de letramento – dada a sua evidente pluralidade – para pensar a educação linguística em perspectiva afrocêntrica: o afroletramento docente. Nascimento (2010) entende esse afroletramento como

[...] um ato de resistência ao promover o protagonismo dos grupos historicamente subalternizados. E ao concretizar esta tarefa, estará também promovendo a dessubalternização, não só dos referidos grupos, bem como do currículo ou mesmo da inclusão da temática das africanidades nas diretrizes curriculares - o que é um dos muitos vieses da afrocentricidade (Nascimento, 2010, p. 9).

Todavia, o afroletramento docente prevê um amplo debate sobre as políticas públicas educacionais implementadas, sobretudo a Lei 10639/2003 ampliada pela Lei 11645/2008; a gestão educacional brasileira; o currículo escolar e planos de curso instituídos, que ainda se mostram monoculturais, monolíngues, colonialistas e colonizadores. E, para além da inclusão da temática afro-brasileira na educação, o afroletramento tem o compromisso com a pesquisa e difusão do conhecimento em recorte afrocentrado, como salienta a pesquisa desenvolvida por Santos, Valadares e Macedo (2019), em um estudo sobre o currículo de Língua Portuguesa no curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Eunápolis.

Na pesquisa, os autores verificam que mesmo diante da Lei nº 10.639/2003 “o projeto [do curso de informática] não faz menção alguma à população negra na parte da LP, uma problemática que sinaliza a ausência de compromisso com essa população, considerando que o projeto foi atualizado no ano de 2010” (Santos; Valadares; Macedo, 2019, p. 218). As análises revelam, dentre outras observações, a necessidade de se (re)pensar o que seria um currículo comprometido com a justiça e com a igualdade social, tanto em plano conceitual quanto epistemológico.

O desafio que se estabelece é justamente o (re)pensar do currículo escolar e da disciplina de Língua Portuguesa, que é o campo de problematização e reflexão deste estudo. Mas como propor agenciamentos nas práticas de leitura, oralidade e escrita se o sistema escolar e a sociedade têm ainda como centro o saber

hegemônico; o cânone literário como modelo e a linguagem ainda é fundamentada no monolinguismo e no ideal normativo padrão? Como desenvolver competências leitoras para todos se o livro didático, também os paradidáticos, as literaturas escolhidas como essenciais muitas vezes deixam à margem os sujeitos historicamente subalternizados e trazem apenas um grupo social branco como representativo?

Essas e outras reflexões subsidiam também a proposta de análise da HQ de Maurício de Sousa com o Jeremias como personagem primário, especialmente por se tratar de um produto simbólico, intelectual e cultural que, durante muito tempo, constitui o imaginário de crianças e jovens brasileiros. Assim, em “Jeremim, um príncipe que veio da África”, de Maurício de Sousa consideram-se as falas do personagem e/ou a ausência destas na dimensão do discurso, ou seja, no entendimento de que a língua pode ser um espaço de luta e de resistência do próprio negro, mas que também é atravessada por processos de poder, atendendo a interesses de alguns sujeitos em detrimento de outros.

Para tanto, a análise dessa produção visa recuperar os enunciados, identificar formações discursivas, considerando elementos dos planos linguístico e extralinguístico, os interdiscursos, e os efeitos de sentido provocados. Ao citar os postulados de M. Pêcheux, Orlandi (2003, p. 59) diz que “todo enunciado, é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível, oferecendo um lugar à interpretação. Ele é sempre suscetível de ser/tornar-se outro”. Contudo, Foucault (2008) não acredita se tratar de “uma interpretação dos fatos enunciativos que poderia trazê-los à luz, mas a análise de sua coexistência, de sua sucessão, de seu funcionamento mútuo, de sua determinação recíproca, de sua transformação independente ou correlativa” (Foucault, 2008, p. 33).

Em síntese, a noção de enunciado em Foucault (2008, p.130) aponta à:

[...] um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização).

Mediante essas quatro concepções, é possível mobilizar a exterioridade dos enunciados, isto é, o que ocorre para que exista tal enunciado e não outro em seu lugar? (Foucault, 2008). Assim, serão refletidas as relações, as regras de surgimento, e o que é posto em jogo em cada enunciação, no dito e no não dito, especialmente na HQ “Jeremim, o príncipe que veio da África”.

Ante o exposto, na seção seguinte, optou-se pelo uso das aspas na referência aos enunciados mais significativos extraídos da edição analisada no estudo. Isto, para efeito de organização e observações pontuais dos interdiscursos atrelados à figura do personagem Jeremias, de sua posição social e intelectual na narrativa de Maurício de Sousa, também refletindo sobre características mínimas a serem consideradas em metodologias e práticas afrocentradas.

5. O LUGAR DE JEREMIAS EM JEREMIM: O PRÍNCIPE QUE VEIO DA ÁFRICA

A história é iniciada com a apresentação do “pequeno” Jeremim, um príncipe africano. Na “selva”, o personagem usa um tecido amarelo em seu corpo, colar no pescoço, lança nas mãos. Mostra-se feliz, corajoso no convívio com animais, e é admirado por duas personagens negras que também usam tecidos enrolados na cintura. Até então, o que ele “curte mesmo é a liberdade!”.

A história “tão bonitinha”, como declara o narrador, logo é interrompida pela chegada de três homens que estavam à espreita de Jeremim. Os “caçadores de escravos” – expressão usada pelo personagem – capturaram-no com o auxílio de uma rede para ser vendido como se fosse “um bicho qualquer”, e ele é “transportado para longe da sua África querida!”.

Os elementos salientados na narrativa trazem à tona o discurso racista que se cristalizou sobre a África, sempre vista pelo colonizador como um lugar menor e pouco desenvolvido, sobretudo na perspectiva da Europa; e os negros na condição de subordinado, “‘naturalmente’ nascidos e aptos apenas para servidão, mas, ao mesmo tempo, teimosamente indispostos a trabalhar da forma apropriada à sua natureza e rentável para seus senhores”, tornando-se justificativas para representações populares da “diferença” estabelecida entre negros e brancos (Hall, 2016, p. 169). Mesmo sendo um príncipe, como outros que existiram no continente africano,

Jeremim carrega os arquétipos associados aos povos africanos como seres ilógicos, selvagens e primitivos.

Quando o personagem, em suas poucas falas, diz estar sendo capturado por “caçadores de escravos”, é associado a este enunciado o discurso do “outro” que o subjuga à condição de escravizado, uma presa fácil semelhante a um bicho, uma mercadoria a ser transportada. As escolhas lexicais são intencionais e revelam mais sobre a narrativa do colonizador do que a do sujeito tomado como protagonista, ou seja, a tentativa de valorização das raízes africanas na figura de um príncipe tem uma curta duração na proposta dos quadrinhos de Maurício de Sousa.

A partir do método arqueológico de Foucault, concebe-se aqui o “enunciado não como uma unidade linguística, frase, proposição, ou mesmo ato material de escrever ou falar, mas sim como uma operação efetuada [...] pelo que se produziu pelo próprio fato de ter sido enunciado” (Foucault, 2008, p. 94). Não existe nada camuflado no que está dito, o enunciado se refere ao jogo de posições do sujeito e materialidades, por isso, não se trata de interpretação.

Os enunciados associados à narrativa de Jeremim não são apenas circunscritos a essa realidade proposta nos quadrinhos, mas revelam um conjunto de ideias e posições de poder firmadas ao longo da história, tem-se uma voz discursiva que vê o sujeito africano a partir de uma posição verticalizada, mesmo diante de sua história, da cultura, dos conhecimentos e saberes que dispunha. Como afirma Foucault (2008, p. 118), o enunciado “se coloca em campos de utilização”, [...] circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (Foucault, 2008, p. 118-119). O que deve ser considerado na questão do enunciado, portanto, é a sua existência - semelhantemente a um objeto entre os que os sujeitos produzem.

Na sequência da edição, “o pequeno Jeremim” chega às terras brasileiras e é levado a uma fazenda por Medeiros – quem pagou uma “ninharia” por ele. “E o outrora orgulhoso príncipe vira um escravo”, sem direito a salário ou qualquer benefício. Ele é acorrentado, chicoteado, maltratado; perde toda a dignidade da pessoa humana, trabalhando exaustivamente na lavoura sob o sol e fortes chuvas. É importante destacar também que Jeremim não “vira” simplesmente “escravo”, como se tivesse direito de escolha nessa conjuntura, ele é escravizado por sujeitos que se julgam

superiores, dominadores do lugar, da economia, do conhecimento, da ciência – no nítido e conhecido projeto engendrado pela colonialidade.

Em mais uma tentativa de inserir elementos associados aos conhecimentos de matriz e tradição africana, Jeremim adoece e é tratado com remédios preparados por um senhor negro curandeiro. Contudo, não se tem uma explicação sobre as propriedades medicinais das ervas ou sobre os saberes populares utilizados, o que nos aponta para outra problemática: os saberes hierarquizados entre o que é “cientificamente comprovado” e o que não é ciência. Neste ponto da história, quase que por um milagre, o personagem fica forte novamente e se volta contra Medeiros com socos e pontapés.

Jeremim consegue sair da fazenda, e é perseguido com cão de guarda e arma de fogo. Já nas “selvas, Jeremim, o príncipe, recuperou toda a sua dignidade e gosto pela liberdade!”. Mais uma vez a sua “liberdade” é condicionada a uma questão de gosto, e não a um direito da pessoa humana. Além disso, percebe-se que o voltar ao ambiente “nativo” fez ressurgir a figura estereotipada do início da narrativa: um guerreiro de lança na mão com expressão de bravura.

Figura 2. Revolta de Jeremim



Fonte: O príncipe que veio da África, 1987.

Na sequência dos requadros, ele luta pela liberdade “de todos os seus irmãos”, até que não é mais necessária a sua intervenção, pois “Um dia, alguém dá um basta a essa situação”, determinando “chega de escravatura!”. É assinado um documento e os sujeitos escravizados recebem a notícia de que “estão livres”. Conforme Fernandes (2008), esse acontecimento histórico em torno de uma assinatura, “na verdade, resulta

de práticas discursivas e reflete ações de forças sociais bastante amplas, marcadas por intensos conflitos, e descentralizadas do poder de decisão de um sujeito, ao qual não há razões para a atribuição de algum heroísmo” (Fernandes, 2008, p. 76-77).

Figura 3. A “libertação”



Fonte: O príncipe que veio da África, 1987.

Apesar de não ser citado o nome na narrativa, a história tradicional conta que a lei de libertação dos escravos foi sancionada pela Princesa Isabel, sendo o primeiro passo para que “todos se tornassem iguais, independente da cor da pele ou local de nascimento!”. Observa-se, em seguida, que os negros e brancos vivem em total harmonia, cantam, tocam samba, festejam juntos, relacionam-se afetivamente, evidenciando que o discurso de igualdade foi e ainda é recorrente em nossa sociedade, justificado em uma escamoteada democracia racial. Entretanto, o que aconteceu depois de o documento ter sido assinado? A lacuna deixada nos quadrinhos acerca dos desdobramentos após a abolição, especialmente na questão de subsistência, resistência, luta das populações negras, é a mesma que ainda encontra lugar cativo em muitos materiais didáticos e na história oficial.

Já chegando às últimas sequências quadrinísticas, há a revelação da voz de um narrador-personagem, ou contador da história, que aparentemente é o avô de Jeremias. O garoto fica sabendo que o príncipe Jeremim era o seu tataravô, se orgulha da história familiar e dos feitos que tomou conhecimento, mas logo resolve jogar bola com o Cascão e o Cebolinha.

Ao demonstrar as suas habilidades com a bola, de ser mesmo um “cracão”, Jeremias é perseguido por um rapaz em trajes sociais que diz ter gostado do seu futebol, esboçando também o seguinte desejo: “Quero comprar você! Quanto custa?”.

Figura 4: Encontro de narrativas



Fonte: O príncipe que veio da África, 1987.

Para Orlandi (2003, p. 15), “o sujeito significa e é significado em determinadas condições pelo viés do interdiscurso, que sustenta o seu dizer”. O menino negro, que acabara de ouvir os relatos de perseguição e expropriação dos direitos do seu tataravô que foi retirado de África para ser escravizado no Brasil, agride o homem que o abordou. Constata-se, portanto, que os tempos são outros, mas que enunciados são retomados como acontecimentos que tendem à repetição. As vidas pretas são alvos de “compra” e conquista, caso sejam evidenciados possíveis benefícios com o seu talento e aptidão, e alvo de menosprezo, perseguição, até mesmo morte, quando não se investe em políticas educacionais que visem à equidade, em projetos sociais que venham minimizar as assimetrias que foram estabelecidas desde o processo de escravização, passando pela “libertação” dos povos escravizados até os dias que correm.

É possível dizer que os sujeitos são marcados por vários discursos e monitorados por diferentes instituições: religião, família, Estado, mídia, escola, consideradas como um lugar social no qual o sujeito (autor-locutor e os personagens-enunciadores) enuncia e revela suas formações discursivas, isto é, as formações ideológicas que o integra (Fernandes, 2008). Pode-se dizer que produções em

quadrinhos de Mauricio de Sousa e a própria instituição Maurício de Sousa Produções – MSP contribuem na formação leitora e no imaginário das crianças e jovens no Brasil. Sendo Maurício de Sousa “mais do que um autor famoso, mas uma instituição em si” (Alves-Costa, 2021, p. 149) tem o poder de reforçar estereótipos a partir de diferentes discursos que sustentam uma história unilateral a respeito dos africanos e de outros grupos socialmente desprestigiados, além de desagenciar os sujeitos afrodescendentes, pois não enxergam a resistência, a luta, os saberes tradicionais, a cultura e ancestralidade dos negros como fatores positivos nas narrativas que são contadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, as políticas públicas e as leis que vigoram no tocante às questões de gênero, cor, religião e inclusão promoveram fissuras no currículo escolar, na estrutura educacional, no entendimento de que a formação cidadã não é apenas para o mercado do trabalho, mas envolve outras competências para o mundo em sociedade. Contudo, apenas as leis e projetos, vistos enquanto normativos, não são suficientes para uma educação que esteja comprometida com as demandas da contemporaneidade, especialmente quando se observa nas escolas a tentativa de direcionar a execução dessas leis a disciplinas específicas, como história, artes, ou projetos pedagógicos em períodos curtos, baseados em datas comemorativas.

A escola, sendo um espaço multicultural em que as diferenças entram em tensão cotidianamente precisa estar preparada para a mediação e a reflexão dos conhecimentos e embates que surgem no desvelar das culturas, identidades, identificações; nos discursos e ideologias que perpassam as práticas languageiras, os textos orais e escritos, e atravessam as formações identitárias e simbólicas do sujeito. Diante disso, e mediante os objetivos que estão entrelaçados nas competências e habilidades na área da linguagem, é perceptível a urgência de um movimento contra-hegemônico e afrocentrado no ensino de língua portuguesa, que desde a sua transplantação no Brasil Colônia, e conseqüente imposição às populações indígenas, se mostra excludente, epistemicida e racista.

A partir dos conceitos tomados no estudo, da concepção de língua na dimensão do discurso, de textos como enunciados que estão atrelados ao sujeito produtor, a

uma autoria, às ideologias e formações discursivas e sua função social, chega-se ao entendimento de que as HQ de Maurício de Sousa fazem parte da formação leitora e da construção identitária de seus leitores, carregam símbolos, representações e dão voz a um grupo majoritariamente branco, mesmo quando são inseridos sujeitos subalternizados. Observa-se, portanto, que não é apenas sobre representação e ausência de representatividade que são associadas ao personagem Jeremias, e sim sobre discursos enraizados e naturalizados, sobre racismo estrutural e silenciamentos que emergem quando mobilizados os enunciados dispostos em edições que está presente.

Ademais, no tocante aos campos da linguagem, as reflexões propostas com o personagem Jeremias revelam a necessidade de continuidade em pesquisas que discutam sobre as questões étnico-raciais, sobretudo considerando as possibilidades de trabalho com as HQ, a urgência de práticas leitoras afrocentradas e criticidade nas escolhas dos materiais didáticos e paradidáticos com esse gênero. Em termos teórico-contextuais, espera-se que o estudo tenha promovido novos olhares, descentralização de saberes e de discursos e que muitas vezes engessam e verticalizam o processo de mediação do conhecimento e o ensino na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Elbert de Oliveira. **Que “negro” é esse nas histórias em quadrinhos? Uma análise sobre o Jeremias de Maurício de Sousa.** Dissertação. 2017. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-CEFET/RJ.

ALVES-COSTA, Lucas Piter. **Quadrinhos: autoria, práticas institucionais e interdiscurso / Lucas Piter Alves-Costa.** – Catu: Bordô-Grená, 2021.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar.** In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo negro, 2009, p. 93-110.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 dez. 2020.

CHINEN, Nobuyoshi. O papel do negro e o negro no papel: representação e representatividade dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros. 2013. **Tese** (Doutorado em Ciências da Comunicação). Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo – USP, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 16-35, maio/ago., 2003.

HALL, Stuart. O espetáculo do “outro”. In.: HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicure, 2016, p. 139-219.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2005.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In.: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, (Apresentação).

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos PENESB**, v. 12, p. 169-203, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Elisabeth (2010). **Afroletramento docente**. Disponível em: http://alb.org.br/arquivomorto/portal/5seminario/PDFs_autores/Elisabete_Nascimento.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O olhar afrocentrado**: introdução a uma abordagem polêmica. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo negro, 2009, p. 181-196.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. In.: MONTEIRO, Rosana Batista (Org.). **Práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio**: sociologia, história, filosofia, geografia. Seropédica, RJ: UFFRJ, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. In: OLIVEIRA, Maria Marly de. **Metodologia, métodos e técnicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 43-62.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

SANTOS; Mariana Fernandes; VALADARES, Flavio Biasutti; MACEDO, Yuri Miguel (2019). (Des)encontros para um currículo afrocentrado no ensino de língua portuguesa na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. **Revista Exitus**, 9(4), 204 - 231. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1010>.

VERGUEIRO, Waldomiro. As HQ's e a escola. **Coleção Quadrinhos em Sala de Aula: estratégias, instrumentos e aplicações** / coordenação de Raymundo Netto, Waldomiro Vergueiro; ilustrado por Cristiano Lopez. - Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018. SBN: 978-85-7529-854-1 (Fascículo)