

ENSAIO TEÓRICO

Os sentidos de “maranhense” e “maranhensidade” no documento curricular do território maranhense: cultura, raça e educação



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

AVALIADO POR

- Neuda Lago (UFG)
- Fernanda Ribas (UFU)

SOBRE OS AUTORES

- Alzilane Bento Fernandes
Conceptualização, Curadoria de Dados, Escrita – rascunho original e Escrita – análise e edição.
- Glória França
Conceptualização, Curadoria de Dados, Escrita – rascunho original e Escrita – análise e edição.
- Tyara Veriato Chaves
Conceptualização, Curadoria de Dados, Escrita – rascunho original e Escrita – análise e edição.

DATAS

- Recebido: 26/09/2022
- Aceito: 30/11/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Fernandes, A. B.; França, G.; Chaves, T. V. (2022). Os sentidos de “maranhense” e “maranhensidade” no documento curricular do território maranhense: cultura, raça e educação. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 546-568, 2022.

Alzilane Bento FERNANDES

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Glória FRANÇA

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Tyara Veriato CHAVES

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO

Esse trabalho se produz a partir de discursos em torno da implantação do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) instituído como currículo e referência para as escolas de educação básica maranhenses. Tomamos como referencial teórico metodológico a Análise do Discurso materialista (PÊCHEUX, [1983] 2012), em diálogo com uma perspectiva decolonial (MBEMBE, [2013] 2018; GONZALEZ, [1984] 2020; FRANÇA, 2018) e com o campo da *Educação Crítica* (FREIRE, [1975] 2005). Temos como objetivo analisar os discursos de/sobre “maranhense” e “maranhensidade” textualizados no Documento Curricular do Território Maranhense. A presença dos significantes “maranhense” e “maranhensidade” introduz a dimensão da cultura em um documento pretensamente do campo da educação. Do nosso ponto de vista, ao tomarmos o cultural como político, ou seja, como lugar em que as questões raciais se dissimulam (FRANÇA, 2018), nos perguntamos sobre a construção de um sujeito racializado e regionalizado. Assim, formulamos: Como funciona o discurso sobre

“maranhense” e “maranhensidade” no DCTMA? O que essas designações materializam na língua e o que silenciam? Em diálogo com a *Educação Crítica*, que discute a educação bancária como reflexo da sociedade opressora que anula o poder interpretativo dos educandos impondo-lhes a passividade, problematizamos a dimensão da “cultura do silêncio” (FREIRE, [1975] 2005), tomando a prática teórica como um lugar possível de transformação, de produção de acontecimentos (PÊCHEUX, [1981] 2016). Pensar essas questões a partir do campo do Discurso em uma tomada de posição antirracista (FRANÇA, 2018; CESTARI, 2015) coloca em cena a dimensão da língua como lugar de materialização dos processos ideológicos, logo, lugar de disputa e de outros sentidos possíveis.

ABSTRACT

This work is produced from discourses around the implementation of the Curricular Document of the Maranhão State Territory (DCTMA) established as a curriculum and reference for basic education schools in Maranhão State. We take as a methodological theoretical framework the Materialist Discourse Analysis (PÊCHEUX, [1983] 2012), in dialogue with a decolonial perspective (MBEMBE, [2013] 2018; GONZALEZ, [1984] 2020; FRANÇA, 2018) and with the field of Education Criticism (FREIRE, [1975] 2005). We aim to analyze the discourses of/about “Maranhense” and “maranhensity” textualized in the Curricular Document of the Maranhão State Territory. The signifiers “Maranhense” and “Maranhensity” introduce the dimension of culture in a document supposedly from the field of education. From our point of view, when we take the cultural as political, that is, as a place where racial issues are concealed (FRANÇA, 2018), we wonder about constructing a racialized and regionalized subject. Thus, we formulate: How does the discourse on “Maranhense” and “Maranhensity” work in the DCTMA? What do these designations materialize in the language and what do they silence? In dialogue with Critical Education that discusses banking education as a reflection of the oppressive society that annuls the interpretive power of students by imposing passivity on them, we problematize the dimension of the “culture of silence” (FREIRE, [1975] 2005), taking the practice theory as a possible place of transformation, of production of events (PÊCHEUX, [1981] 2016). Thinking about these issues from the Discourse's perspective in an anti-racist position (FRANÇA, 2018; CESTARI, 2015) brings into play the dimension of language as a place of materialization of ideological processes, therefore, a place of dispute and other possible meanings.

PALAVRAS-CHAVE

Discurso. Memória Discursiva. Sujeito. Maranhensidade. Racismo.

KEYWORDS

Discourse. Discursive Memory. Subject. Maranhensity. Racism.

Introdução

“*Eu não procuro, acho*”, a frase de Picasso, retomada por Lacan no dia 15 de janeiro de 1964, no Seminário XI, coloca uma certa relação com a busca e o desejo, enfim, com algo que toca o fenômeno da contingência. E já de pronto, nos vem o famoso provérbio chinês recuperado por Michel Pêcheux no artigo *O Papel da Memória* ([1984] 2010, p.54), “*quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo*”. Procurar, achar, esconder, querer mostrar, apontar, ver, encontrar o que não se procura, deparar-se. Essas operações colocam em jogo o olhar, o visível e as múltiplas formas de invisível, um não saber diante do objeto mesmo que ele seja construído sob o simulacro da evidência.

Agora, um “causo” que se relaciona a esse fenômeno: logo no início de *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Lélia Gonzalez ([1984] 2020, p. 75-76) conta a história de uma festa entre pessoas brancas e negras, que começa assim: “Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente pra uma festa deles, dizendo que era pra gente também [...]”; e a festa, que acabou em briga, também termina com uma frase famosa: “[...] também quem mandou não saber se comportar? Não é à toa que eles vivem dizendo que ‘preto quando não caga na entrada, caga na saída’”. Desse encontro que seria natural e pacífico, surgem os desencontros que estão na História (essa com letra maiúscula) para nos fazer ver que eles têm um quê de repetição, ou seja, é um trabalho que toca o Discurso em seu mecanismo de (re)produção de causos, histórias e sentidos. Em seguida, Gonzalez coloca algumas questões sem as quais é impossível se situar no Brasil:

[...] De saída o que se percebe é a identificação do dominado com o dominador. E isso já foi muito bem analisado por Fanon, por exemplo. Nossa tentativa aqui é de uma indagação sobre o porquê dessa identificação. Ou seja, o que foi que ocorreu para que o mito da democracia racial tenha tido tanta aceitação e divulgação? Quais foram os processos que teriam determinado sua construção? O que é que ele oculta para além do que mostra? [...] (GONZALEZ, [1984] 2020, p.76, grifo nosso).

Por que achamos racismo em tudo? Geralmente quem faz essa pergunta não está vendo, e não ver é também não se afetar, não se sentir parte do seu funcionamento estrutural, não olhar para si mesmo como sujeito que, independentemente da cor da pele, está implicado no mito da democracia racial deste país. Por exemplo: quem nasce no Maranhão, o que é? Maranhense! Pergunta famosa em sala de aula. Mas o que seria ser maranhense? Maranhense é algo de “ser”? Algo que remete mesmo a uma substância? Em que ponto a designação “ser maranhense” toca a questão das práticas coloniais

ainda muito vigentes no Brasil? Essas questões inserem no campo da Análise do Discurso uma problemática muito cara: como olhar para o cultural a partir do Discurso? De que modo uma certa noção de cultura se sustenta em práticas ideológicas atravessadas pela colonialidade, em que a dimensão da raça comparece em seu complexo contraditório? Num âmbito contemporâneo, como a Educação¹ participa desse processo ao (re)contar certas “histórias”?

França (2018) atenta para o fato de como essas experiências de conhecer o outro e dizer do outro são permeadas por estereótipos sexistas e racializantes. Pensar essa dimensão em meio a uma perspectiva crítica com relação à educação linguística é tocar no ponto da questão do sujeito, no nosso caso, o sujeito racializado². Nas condições históricas em que estamos mergulhados, podemos pensar em um sujeito racializado e regionalizado³. Nesse jogo de olhares e encontros, tropeçamos na palavra “maranhensidade” no interior do Documento Curricular do Território Maranhense (doravante DCTMA). O modo como esse significante aparece no documento diz da sua própria constituição como instrumento que materializa a institucionalização da educação no Estado.

A educação escolar sempre se produziu em meio a disputas que revelam posições em luta. Enquanto sujeito professoras, inscritas na área de Letras e identificadas pelo espaço escolar, nos inquieta o efeito de imposição do processo de implementação de documentos e diretrizes apresentados como ‘orientações’ a serem postas em prática em prol de ‘aprendizagens essenciais’ de ‘conteúdos mínimos’ a partir do desenvolvimento de competências e habilidades – garantidas como *direitos de aprendizagens*.

A aprovação da Base Comum Curricular (doravante BNCC) em 2017, e do DCTMA em 2019 – ambos em um processo descrito como democrático e participativo – vem fazendo funcionar a relação de complementaridade e colaboração dos entes federados na produção dos currículos escolares que “se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação”. (BRASIL, 2017, p.16).

1 Acreditamos que esse significante, “Educação”, remete a um conjunto complexo e heterogêneo de discursos que não pretendemos englobar e tampouco dar conta de sua totalidade. Trata-se de um recorte desse processo tendo em vista a sua relação com o Estado do Maranhão e que pode, como todo processo discursivo, apresentar regularidades, repetições, sofrer deslocamentos, movimentar redes de memória, vir-a-ser-outro (PÉCHEUX, [1983] 2012), a partir das condições históricas em que é produzido.

2 Pensamos o processo de racialização a partir de Mbembe ([2013] 2018), significante que retira toda e qualquer perspectiva da raça como substância, concebendo-a como processo atravessado por uma rede de saberes e poderes que fabricam e fabulam sobre o sujeito-racial a partir de diferentes fases do capitalismo marcando as múltiplas relações da Europa com as suas colônias. Ao mesmo tempo há um processo que corre em conjunto com as práticas de resistência que dizem do ato de se reconhecer “negro”, “negra”, “negrx”, a partir de uma tomada de posição política e subjetiva que passa pelo “dizer do outro” e pelo “dizer de si”, nas palavras de Mbembe, um texto primeiro e um texto segundo.

3 Levar em conta as condições de produção do Brasil é atentar para o fato de que vivemos em um país dividido por processos de colonização que fazem do ser “nordestino”, ser “sulista”, ser “nortista” e “ser sudestino”, algo que ultrapassa a barreira meramente geográfica. Daí a existência de enunciados como: “os nordestinos construíram Brasília”, que explicitam um processo atravessado pelo êxodo e pela força de trabalho braçal que emana do Norte e do Nordeste. Desnaturalizar esse imaginário e pensar que essa força “barata” de trabalho surge a partir de uma construção histórica que envolve o sujeito, seu corpo, sua “vocaçãõ” é um ponto que toca este artigo.

Se por um lado a BNCC preconiza a garantia de *igualdade* de acesso ao conhecimento (*aprendizagens essenciais*) por todos como parte do processo de tornar-se cidadão(ã); por outro, o DCTMA busca a *equidade* que parece garantida pelo processo de discussões colaborativas que supostamente resultariam em decisões curriculares que *adequassem* os conteúdos à realidade local, imprimindo identidade regional ao processo de ensino e aprendizagem. Dito de outro modo, o DCTMA precisa imprimir “maranhensidade” ao currículo, possível a partir de alterações e/ou inclusão de/nos objetos de conhecimentos e habilidades com fins de adaptação ao contexto local dos documentos curriculares, mas o que se observa é a retomada literal do texto da BNCC, que parece fazer funcionar como memória da unidade da língua falada (escrita)⁴ no território brasileiro, reproduzindo sentidos já-dados e silenciando outros sentidos possíveis do que pensamos chamar de maranhensidade⁵.

Ao tocarmos nesse tema da cultura e da produção de identificações, é inevitável entrarmos em uma região do sentido que nos leva para uma relação entre o alto e o baixo, entre o popular e o elitizado, entre o folclórico e o erudito. A assimetria dessas relações, sua disposição em polos antagônicos, seus pontos de dominância e resistência, nos encaminha a pensar a cultura como elemento chave na constituição do Estado moderno (MONTEIRO, 2011) cujas raízes fazem seus caminhos nos troncos da colonialidade. O Bumba-meu-boi, por exemplo, conforme nos aponta Barros (2005)⁶, passou por diversos processos de proibição e interdição de sua realização nos espaços do centro da cidade em meados do século XX, período em que a São Luís, definida por alguns como a *Athenas Brasileira*, precisava se “Europeizar”, ou seja, desvencilhar-se das manifestações afro-católicas que traziam para o espaço público muito mais do profano do que do sagrado. Assim, o processo contraditório de assimilar o Boi como traço cultural maranhense institucionalizado é mais contraditório do que se imagina, ele diz das relações antigas e tão contemporâneas entre as elites e classes populares.

4 Compreendemos com Zoppi-Fontana (2015, p. 223) que o intenso “processo de gramatização brasileira do português” - desencadeado pela imposição institucional da língua portuguesa como língua oficial - e o “processo de escolarização da população promovida pelo Estado, permitiu a consolidação de uma unidade imaginária para essa língua, significada como língua nacional, isto é, não só como língua do Estado brasileiro, mas também da nação e povo brasileiros, representados imaginariamente na unidade e homogeneidade cultural e linguística historicamente construída para compor a evidência de uma identidade nacional.”

5 O Grupo de estudos e pesquisas em Discursos, Interseccionalidades e Subjetivações (GEPEDISC/CNPq) tem pensado a noção de *maranhensidade* em sua opacidade. Isso implica considerar que não existe um sentido “fixo” e “verdadeiro” do que seria esse termo, nem mesmo uma origem detectável, mas uma gama de processos discursivos em disputa sobre o sentido. Assim, maranhensidade é tomado no seio dessas disputas - tanto na dimensão dos processos de identificação, quanto no sentido das filiações históricas com a memória discursiva, buscando desenvolver reflexões teóricas mais amplas sobre tais processos de identificação, tendo como objeto as múltiplas formas de ser maranhense, sua diversidade de sentidos e sua produção no/pelo discurso tendo em vista o imbricamento com as dimensões de raça, gênero, sexualidade e classe.

6 Barros (2005) pensa esse movimento de inserção do Boi como símbolo da identidade maranhense a partir de três movimentos simultâneos: Os últimos anos do Estado-Novo, período ambivalente de perseguição e louvação às manifestações populares; o Modernismo e o seu desejo de construir uma brasilidade; e o Folclore como dispositivo das nacionalidades que abriga uma ampla e contraditória formação discursiva.

Ainda no campo da cultura, Mateus (2009)⁷ relembra que, em 2007, duas grandes festas maranhenses, Carnaval e São João, foram palco de uma intensa disputa quanto à identidade maranhense. Com a eleição de Jackson Lago ao governo do Maranhão, o artista maranhense Joãozinho Ribeiro assume a Secretaria de Estado da Cultura e substitui a adjetivação “do maranhão” por “maranhensidade”⁸ para definir as festas populares, tomando-as como aquilo que identifica e distingue o Maranhão de outros territórios e seu povo das outras gentes.

Posteriormente, a “maranhensidade” passará a nomear toda proposta cultural do governo. Vale lembrar que a eleição de Jackson Lago rompia com um período de 40 anos, ininterruptos, de mando da oligarquia Sarney no governo do Maranhão. Assim, o termo “maranhensidade” surge em consonância com a mudança no cenário político do Estado em que se busca uma “(des)construção do sentido identitário da população maranhense” pela instauração de um sentimento de mudança via fortalecimento da estética local no contexto de suas manifestações culturais (fôfões, carnaval de rua, tambor de crioula) mais presentes na capital do Estado.

Uma pequena amostra em torno da disputa política dos termos “do maranhão” e “maranhensidade” pode ser apreciada a partir do texto publicado pelo ex-presidente Sarney em sua coluna⁹, no jornal O Estado, em 27/01/2008:

[...] Não precisamos criar maranhensidade nenhuma (com s ou com c) neologismo que pode servir para outra coisa, não para substituir a tradição que recebemos e que devemos transmitir aos nossos descendentes.

Vamos brincar o Carnaval do Maranhão e não espantar os turistas que a eles estão habituados e não da maranhensidade, que eles não sabem o que é e que pode parecer um tipo de Carnaval diferente do nosso, da Casinha da Roça e da gente nova que está criando belas músicas e novos blocos.

Não espantem os turistas com a tal maranhensidade (com s ou c?) que ninguém sabe o que é. (JORNAL O ESTADO DO MARANHÃO, 2008)

A disputa sobre a emergência de um significante revela um pouco sobre a História de um lugar. No texto de Sarney, todo mundo sabe o que é o Maranhense e o que é “Do Maranhão”, e esse saber interdita qualquer possibilidade do novo, mesmo que esse novo venha vestindo uma velha roupa que

7 Mateus (2009, p.28) busca compreender as relações entre mudanças políticas, sociais e produção de identidade a partir da análise do discurso midiático das campanhas publicitárias das duas maiores festas populares do Maranhão: Carnaval e São João. Para a autora, as campanhas são eventos discursivos que “[...] configuram um cenário de representações das pessoas do lugar, que podem ser aceitas ou negadas, dependendo do seu grau de legitimidade social”.

8 Do ponto de vista da língua, é curioso observar que essa transformação de um complemento nominal (do Maranhão) em substantivo (maranhensidade) não se faz sem que as relações de sentido também se transformem. Esse “quê” de substância invocado pelo significante “maranhensidade” faz deslizar sob ele uma série de outros (significados e significantes) tão numerosos e incessantes que jamais darão conta da totalidade de sentidos das relações entre o sujeito e o processo de nascer/viver/pertencer a um lugar. Do ponto de vista político nos interessa pensar a emergência desse significante (e não outro em seu lugar) em um cenário marcado por disputas em torno dos processos de identificação raciais e regionais.

9 Disponível em <https://oestadoma.com/noticias/2008/01/27/maranhensidade/>

lhe cabe. O que um novo significante pode trazer de tão perigoso? Não ser reconhecido pelos turistas? O que é se constituir como sujeito sendo sempre o Outro (do turista)? Essa espécie de aderência entre a palavra e a coisa, entre o significante e o sujeito revela muito mais do desconhecimento das elites sobre a “casinha da roça” e “da gente nova” do que se imagina. Até que ponto essa história reproduz a História colonial de São Luís? Mais tarde veremos como esse discurso do “para turista vê” é retomado pelo DCTMA, quando fala de um Estado que tem “vocação para turismo”.

O fato   que a palavra “maranhensidade” entrou na disputa política e a Educa o, como política de Estado,   uma das armas dessa disputa. Após um curto período de governo, Jackson Lago tem seu mandato interrompido devido a acusa es de crime eleitoral sendo seus votos anulados e Roseana Sarney, segunda colocada, reconhecida como governadora eleita. Com isso, o termo “maranhensidade” desaparece, retornando com força institucional durante o governo Flávio Dino - também rival político do grupo Sarney. Na escrita do DCTMA, ele se justifica na necessidade da “maranhensidade” como eixo central da constru o do currículo. Trouxemos um pouco das condi es de produ o desse significante não para sufoc -lo em uma cena política, mas para pensar no modo como os processos de identifica o são atravessados por uma heterogeneidade de enuncia es: disputas políticas, o campo cultural, o campo pedagógico, enfim, ele transita explicitando o quão político   a emergência de um significante e o campo das identifica es.

Trazemos neste artigo algumas reflexões teóricas que se configuram em torno das rela es entre os campos do Discurso e da Educa o no que concerne ao modo como o currículo - entendido como política pública - abre espaço para o diverso, para adiante alcançar o indivíduo-ideal, ou seja, heterogeneiza para homogeneizar (PFEIFFER, 2011). Apoiamo-nos em Freire para pensar como esse processo concorre para a necessidade de adesão a reformas profundas como fundamento para o projeto de um país democrático e aut nomo em desenvolvimento. No entanto, tal adesão se ancora na própria condi o do conhecimento de si mesmo (diverso? oprimido?) que atravessada pela ideologia dominante busca não a liberta o, mas a identifica o com seu contrário”, (indivíduo-ideal). (FREIRE, [1968] 2010, p.95; [1975] 2005, p.35).

Neste sentido, objetivamos analisar como os discursos de/sobre a maranhensidade são textualizados no DCTMA enquanto instrumento que materializa a institucionaliza o da educa o no estado do Maranhão. De modo mais específico, nosso objeto de análise   composto pelos seguintes recortes: a da capa do DCTMA, enunciados do texto introdutório do Documento e um objeto de conhecimento do componente curricular Educa o Física, que junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa constituem a área de Linguagem. Em nosso olhar, produzimos alguns questionamentos: como funciona o processo de constitui o de sentidos sobre a “maranhense” e “maranhensidade” no DCTMA? O que essas designa es materializam na língua e o que silenciam? De que modo essas designa es colocam em jogo a constru o simbólica, real e imaginária de um sujeito racializado e regionalizado?

Tomamos como referencial teórico metodológico a Análise do Discurso materialista, como uma prática de leitura que questiona a evidência do sentido e do sujeito, para tanto, mobilizamos a no o de *acontecimento discursivo* (PÊCHEUX, [1983] 2012) em seus processos de reprodu o e ruptura de

memórias. Propomos também um diálogo com Mbembe ([2013] 2018), pensando a construção do *sujeito racial* e no campo da Educação Crítica, fazemos uma aproximação com Freire ([1975] 2005) naquilo que toca aos processos de opressão do sujeito aluno atravessados por práticas *necrófilas* que cerceiam as possibilidades de ler o mundo e os acontecimentos: *saber, poder e interpretar*¹⁰. As reflexões que propomos neste texto se preocupam com “o processo de produção de sentidos da institucionalização da BNCC” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 28), a partir dos modos de constituição do sujeito (maranhense) na contemporaneidade.

Esta iniciativa se filia a discussão inaugurada por Eni Orlandi ([1988] 2012) sobre como a leitura produzida na escola tem excluído a relação do sujeito-leitor com outras linguagens que não a verbal e com sua prática não-escolar. Outra questão é como na passagem do sujeito religioso para o jurídico muda-se drasticamente a relação com o texto, e como efeito do juridismo sobre o sujeito-leitor temos “[...] a livre determinação do(s) sentido(s) pelo sujeito da leitura” (ORLANDI, [1988] 2012, p.67), que permite a atribuição de vários sentidos pelo sujeito da leitura - mas apenas alguns (sentidos) e outros não. Pensamos este efeito a partir de uma certa imposição do modo de ler/interpretar pelo viés da produção de uma leitura destituída de “qualquer relação do texto e do leitor com o contexto sócio-histórico, cultural, ideológico trabalha em favor da cristalização da “leitura literal” [...] em detrimento da “leitura interpretativa” que seria a efetiva constituição de um espaço polêmico de leitura” (FERNANDES; FRANÇA; CESTARI, 2022, p. 57).

Salientamos que este trabalho é um recorte do processo de implementação da BNCC no Maranhão. Este movimento se dá em nível nacional, a partir das particularidades que regem as reformulações dos currículos em cada região do território brasileiro. Não pretendemos dar conta da complexa dispersão desses processos e seus mecanismos de produção de sentidos aí implicados, mas, de maneira pontual, explicitar os funcionamentos no caso específico do Maranhão em sua relação com a construção do sujeito racializado/regionalizado. Acreditamos que um investimento analítico futuro extremamente produtivo é pensar essas relações entre Documentos Curriculares de diferentes Estados, tais como: os processos de reformulações, metáforas, paráfrases, os sentidos atribuídos à noção de gênero, língua, escrita, sujeito, autoria, dentre outros gestos analíticos possíveis.

1. Contar a História, reproduzir sentidos: “um museu de grandes novidades”¹¹

De início, é importante situar o DCTMA na discursividade que se inscreve no movimento de debate sobre a concepção de currículo e das políticas que definem o processo de elaboração deste. No

10 As autoras Fernandes, França e Cestari tratam deste assunto em um capítulo publicado no livro “Linguagem, discurso e cultura Vol. 2. (PPGLB/UFMA), disponível em <http://www.ppglb.ufma.br/publicacoes-do-programa/linguagem-discurso-e-cultura/>.

11 Letra da canção “Ideologia”, de Cazuza (1988).

Brasil, a gênese desse processo foi a promulgação da Constituição Federal de 88, que em seu artigo 210 atribuía ao Estado o dever de fixar conteúdos mínimos; seguido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/96 que deixam espaço para a elaboração do currículo a partir de uma base nacional comum para a Educação Básica (NOGUEIRA; DIAS, 2018).

Com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, deflagrou-se o processo de implementação deste documento base em todos os estados federativos. Para fazê-lo funcionar, cada Estado precisa elaborar um documento curricular que complemente a base nacional comum por uma parte diversificada que atenda às exigências das características regionais e locais da região, conforme descrito no Artigo 26 da LDBEN 9394/96, e rememorado na introdução do DCTMA.

Além dos conteúdos comuns a todo território brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) – e a BNCC (2017) apontam que deve haver complementação em âmbito local, de acordo com as características regionais e locais do estabelecimento escolar em questão. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.9, grifo nosso)

Significantes como “local” e “regional” apontam para a dimensão particular do documento, uma relação que aparentemente diz do lugar/região geográfica, mas que desliza o tempo inteiro para o sujeito-local-regional atravessado pelos processos de identificação que o faz “maranhense”, “aluno-maranhense” e “sujeito-maranhense”, antes mesmo que ele se diga como tal. Temos aí o funcionamento da memória construindo objetos já-dados, mas profundamente enigmáticos: como seria essa complementação que sugere o documento a partir de uma política pública de Estado? O documento aponta para uma complementação, mas não a especifica, ao mesmo tempo que alguns elementos são inalteráveis: as *competências e habilidades*, por exemplo. Olhar para o DCTMA a partir dessa memória que envolve uma relação do Estado com a educação, é colocá-lo numa série em que se enquadram a BNCC e os documentos precursores como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais que trabalham na direção da padronização *do que e do como ensinar*.

O DCTMA, em alguma medida, parece funcionar como reconhecimento da diversidade do território brasileiro, em que o trabalho de recobrimento de sentidos nas políticas públicas se sustenta pela repetição de ditos. Esses dizeres funcionam como tentativa de abarcar o ‘todo’ pela garantia de acesso ao ensino institucionalizado como modo de ser/estar pelo desenvolvimento de competências e habilidades que permitam sua inserção no mundo (do trabalho) produzindo efeitos de unidade e totalidade.

Moreira e Fernandes (2020) afirmam que “o currículo é resultante dos embates que se travam discursivamente nos campos social, cultural, econômico, político e educacional”, ou seja, “o currículo expressa um movimento de forças e interesses que gravitam sobre o sistema social e educativo, em um dado momento”. Para as autoras “uma teoria de currículo pauta-se por discussões sobre qual conhecimento deve ser ensinado, como se ensina e se aprende, e quais as maneiras de relacionar-se no espaço educativo” (MOREIRA; FERNANDES, 2020, p.65-66).

Ainda Moreira e Fernandes (2020) dizem que:

Sendo reconhecido como um território de lutas por discursos dominantes, o currículo interfere, de forma direta ou indireta, quer na legitimação do conhecimento que, em determinado momento, é

considerado como conhecimento oficial, quer na produção e/ou consolidação de ‘certas identidades sociais particulares’ que condicionam a inclusão ou exclusão de cada indivíduo na escola e, mais tarde, na sociedade. (MOREIRA; FERNANDES, 2020, p.65-66, grifo nosso).

A quem se dirige o currículo? Que indivíduo é esse na escola e mais tarde na sociedade? Propomos um olhar a partir da Análise do Discurso a fim de pensar esse “indivíduo” como *sempre já sujeito* (PÊCHEUX, [1975] 2009)¹². Se a questão da identidade “maranhense” e a “maranhensidade” aparecem no documento, de que forma elas aparecem? Que sujeito é esse que se materializa no documento, que corpo ele tem, qual a sua cor da pele, quais são seus atributos físicos e subjetivos? Do ponto de vista discursivo, trocamos “identidade” por “processos de identificação” (PÊCHEUX, [1975] 2009), atravessados pelas determinações ideológicas e inconscientes, também forjados na e pela língua. Esses processos dizem do sujeito em uma falação incessante na história. Olhar para essas falas como máquinas de assujeitamento e resistência é pensar a potência da linguagem.

Nesta direção, submeter o DCTMA à opacidade, através de um movimento teórico analítico, é condição incontornável para questionar sobre que maranhensidade é essa que está posta no documento. Passamos agora para um gesto analítico e nos perguntamos que efeitos de sentidos se constroem em torno do *ser maranhense*. Em nosso gesto, trouxemos alguns trechos, tanto o artigo acima citado, como outros em que a questão da regionalidade aparece no texto:

Além de toda essa diversidade extraordinária, o Maranhão é um dos estados mais miscigenados do Brasil. Segundo o IBGE, quase 70% da população se autodeclara “parda”, resultado da presença predominante de três povos: os indígenas nativos que, segundo John Hemming em sua obra *O ouro vermelho* (2007), eram mais de 1 milhão no país em 1500; os africanos que chegaram em grande quantidade para trabalhar nas lavouras como escravos; e os européus portugueses que exploraram as riquezas naturais abundantes no Brasil. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.11, grifo nosso).

Dizer do Maranhão sem dizer “maranhense”, falar do lugar como se estivesse descrevendo os seus atributos naturais abundantes ao mesmo tempo em que se diz sobre questões de ordem histórica e social; essas são algumas regularidades nas formulações do documento. O perigo é quando a questão Histórica é naturalizada e, nesse caso, é impossível não pensar na construção Histórica do racismo a partir do mesmo mecanismo. As designações “regionais” e “locais” colocam em cena a particularização desse objeto que transita entre o Estado “Maranhão” e o sujeito “maranhense”; o sujeito local, regional em paralelo com a terra, os limites geográficos. Dizer desse sujeito é, na história da colonização, (re)contar uma narrativa que fala da “mistura de raças”, mas que História é essa? Sabemos, com Orlandi (1996) que a História é a história das versões, e que ao contá-la nós nos filiamos a certa região de sentidos. Há quem diga, por exemplo, que os Portugueses *chegaram/descobriram* (a)o Brasil, há quem diga que eles *invadiram* uma

12 No campo da Análise do Discurso *sujeito e sentido* são constituídos como efeito de evidência, conforme coloca Pêcheux ([1975] 2009, p. 138-139): “Contentar-nos-emos em observar que o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de “evidências subjetivas”, devendo entender-se este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito” [...]”. Assim, acreditar que existe maranhensidade ou “ser maranhense” é já um efeito ideológico e inconsciente do discurso. Nas palavras de Orlandi (2007): *o sujeito é uma interpretação*.

terra Indígena cujo nome não era Brasil¹³. A metáfora não é inocente, ela emerge no campo político da linguagem marcando posições em disputa.

Na contação da História do DCTMA, a diversidade *extraordinária* do Brasil - e lembremos como essa expressão povoa o discurso turístico - está na *miscigenação: indígenas nativos, africanos e europeus portugueses*. Os indígenas *eram mais de 1 milhão* (o que implica supor que não são mais); os *africanos chegaram em grandes quantidades para trabalhar na lavoura como escravos* (quem os trouxe e de que modo? quem os escravizou?); os *europeus portugueses exploraram as riquezas naturais abundantes no Brasil* (não trabalharam, exploraram; por que alguns trabalham e outros exploram? Como se constitui essa relação entre trabalho, escravidão e exploração?); por que apenas 30% da população se acha no direito de explorar enquanto a maioria ou é escravizada ou dizimada? No documento, o genocídio indígena e o processo de escravização e exploração do Brasil aparecem em apenas algumas linhas como um objeto já-dado na constituição da História da miscigenação do Brasil, ou nas palavras de Lélia Gonzalez ([1984] 2020), firmando e reafirmando o *mito da democracia racial* em sua máquina reprodutora de racismo velado. Como seria repensar esse mito do ponto de vista do sujeito regionalizado-racializado? Talvez as palavras fossem outras. Talvez fosse preciso contar essa história sob outro ponto de vista.

Passamos agora para mais um recorte em que a questão regional parece no DCTMA:

Da miscigenação vem o sotaque peculiar do maranhense, com um léxico de vocabulário bem específico e uma cultura que se traduz em gestos, danças, artes, culinária e festas. Somada à riqueza geográfica, o estado tem uma vocação laboral voltada para a terra, na agricultura e na pecuária, bem como um forte potencial turístico ainda pouco explorado (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.12, grifo nosso).

Descrever o Maranhão, sua língua, a sonoridade, o léxico... Isso já foi contado em outro lugar. Há uma série de estudos desenvolvidos no campo da História das Ideias Linguísticas¹⁴ que colocam em cena o modo com esse saber sobre a língua traz as marcas da colonização. Pensar a história do conhecimento sobre a língua é pensar uma história da brasilidade. Assim, nos perguntamos com Orlandi (2013, p.11): “[...] que outro discurso espera ser dito nessa relação posta pela colonização, entre o que se passa no Brasil e o que se passa fora dele, quando pensamos a história da constituição de um saber da língua relacionado à constituição da própria língua nacional?”. Embalados por esse pensamento, formulamos: Que outro discurso espera ser dito no DCTMA?

Ao contar uma versão da história da língua, sua natureza, sua composição, seu *sotaque peculiar*, os sentidos que circulam no DCTMA se filiam a uma posição ideológica que silencia a existência de

13 Um, entre muitos exemplos, de como essa versão entra em disputa: <https://mareonline.com.br/invasao-e-conquista-o-brasil-nao-foi-descoberto/>

14 Há uma série de obras que poderiam ser citadas aqui, nos deteremos em uma publicação fundamental sobre o tema: *Terra à vista: discurso do confronto - velho e novo mundo*, de autoria de Eni Orlandi (1990).

outros povos no cerne da língua. A língua que se fala no Brasil é o Português¹⁵, as contribuições no léxico, palavras, expressões, o sotaque etc. são africanas e indígenas. Essa História se repete no documento quando a noção de “contribuição” faz oposição à ideia de “constituição”. A própria noção de sotaque como algo que se localiza na região do exótico, do peculiar, diz de uma hierarquização entre o sotaque neutro (não marcado) e as regionalizações (o marcado). *Há língua e há línguas*, já disse Gadet e Pêcheux ([1981] 2004), o mito colonizador exotificante consiste em acreditar que “as línguas” são os Outros.

E o corpo de quem fala essa língua também aparece: *nos gestos, nas danças, nas artes, culinária e festas*. Corpo e sujeito que são nomeados com a metáfora do “estado”: “Somada à riqueza geográfica, o estado tem uma vocação laboral voltada para a terra, na agricultura e na pecuária, bem como um forte potencial turístico ainda pouco explorado”. Trocar o sujeito pelo Estado faz produzir uma espécie de recobrimento em que não se menciona o sujeito mesmo ele estando lá no lugar para onde o destinam. A concepção racial dessa construção, “vocação laboral voltada para a terra”, reside muito similarmente no que Mbembe ([2013] 2018) vem a nomear “corpo de extração” que tem seu seio na colonialidade e se perpetua nas práticas neoliberais. Desse modo, o sujeito racial não existe enquanto essência, ele é produto de um ato de degradação, de minoração: trabalho braçal, doméstico, insalubre etc. O “corpo de extração” é exposto à vontade de um senhor com objetivo de obter o máximo de rendimento. Quando pensamos nas práticas de *necropolítica* (Mbembe, [2003] 2018) em que a violência de Estado se assenta no racismo, temos as figuras do “negro”, do “indígena”, “do pardo” como corpos essencialmente servis e facilmente elimináveis.

Para Paulo Freire, as práticas necrófilas também se materializam por meio de uma educação opressora¹⁶ que se faz antidialógica, pautada na necessidade de conquista do antidialógico dominador com seu contrário. Neste ato:

[...] “o sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador” ao qual “imprime sua forma” aquele, “introjetando-o”, que “se torna um ser ambíguo” “hospedeiro” do outro. Desde logo, a ação conquistadora, ao “reificar” os homens, é necrófila.” (FREIRE, [1975] 2005, p.57)

15 Na contramão desse pensamento de uma língua importada, temos a provocação de Lélia Gonzalez ([1984] 2020), quando afirma que a língua que se fala no Brasil é o *Pretuguês*. Cestari, Chaves e Baldini (2021) trabalharam essa questão no campo da Análise do Discurso no artigo *O Pretuguês, a língua materna e os discursos fundadores da brasilidade*.

16 Freire ([1975] 2005, p. 67-68) ao criticar as práticas necrófilas da “educação como forma de dominação”, define a concepção bancária “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” que “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.” Para o autor, na visão “bancária” da educação, “os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento”, aos quais tendo-se imposto a passividade mais tendem a adaptar-se à “realidade parcializada nos depósitos recebidos”, ao invés de buscar transformá-la

Assim, pensamos que o cerceamento da ‘leitura crítica da realidade’ pela contenção da ‘interpretação e da “reescrita” que descola o ato de ler - daquilo que nos dizeres de Pêcheux ([1982] 2014, p, 59) seria “um espaço polêmico das maneiras de ler” - e o reduz a “tabletes de conhecimentos” (regras gramaticais, gêneros textos etc.) trabalham pela “memorização mecânica da descrição do objeto” e isto não se “constitui em conhecimento do objeto”. Deste modo, um currículo em que se pretenda a impressão de sua regionalidade há de se abrir para para além do olhar exotificante da mistura das raças, a fim de permitir a descrição do Maranhão de dentro para fora (leitura de mundo) e de fora para dentro (leitura da palavra).

2. Seria possível aprender a ser maranhense?

Tomar a educação como um “negócio de Estado” é pensá-la em sua dimensão *biopolítica* (FOUCAULT, [1975-1976] 2005), já que dentre os inúmeros procedimentos disciplinares e normatizadores, a Educação entra como um deles. A Educação e seus índices (números, dados, estatísticas) compõem em diversos espaços mostrando uma espécie de desigualdade no acesso, sem falar no lugar discursivo que as propagandas governamentais a colocam, como a “promessa de futuro”, enfim, há um processo ideológico que coloca a Educação letrada e institucionalizada na base das relações de poder (quem ganha mais, quem tem os melhores empregos etc. etc.). De que modo podemos pensar em um processo de regionalização dessa prática? Em que esse olhar desnuda uma espécie de “racismo de Estado” nos termos de Foucault¹⁷? Isso implica tomar o racismo como uma prática complexa, intrincada com o funcionamento da linguagem na construção de objetos racializados: esse objeto, sabemos, é o sujeito.

Em nosso gesto analítico também nos voltamos para a composição verbo-visual da capa do DCTMA e analisamos as formulações de recortes do documento, na sua materialidade imagética e verbal. Tomamos o documento como *acontecimento discursivo* (PÊCHEUX, [1983] 2012), o que implica pensar no modo como uma rede de memórias atravessam sua espessura histórica. Pensamos aqui, especificamente, no imenso imaginário que compõem o acervo inesgotável de memória dos discursos folclorizados, colonizadores e democráticos sobre ‘ser maranhense’. Vale destacar, que esse “democrático”, quando pensamos o Brasil é tomado por uma rede em que a dimensão da raça traça uma espécie de linha entre a escravidão e as práticas violentas do Estado quando levamos em conta as diversas modalidades de violência (ŽIŽEK, 2014)¹⁸: Ser abordado na rua por policiais, ter o filho morto

17 Essa função assassina do Estado nos modos de um biopoder se exerce por meio do racismo e é assim que o velho poder soberano de matar não diz respeito apenas a tirar a vida, mas a uma série de políticas públicas e direitos que são negados a uma parcela da população, como coloca Foucault ([1975-1976] 2005), *a morte política, a rejeição, a exclusão*.

18 Žižek opera uma divisão no funcionamento da violência: *a violência objetiva, subjetiva e simbólica* a partir de Foucault que pensa o Estado nos modos de um biopoder cuja base é o racismo. Neste ponto, a questão da violência adquire nuances, como aponta Žižek (2014, p. 25) sobre um certo funcionamento contemporâneo, que diz respeito a comoção diante de certos episódios e a indiferença

numa operação policial nas periferias, ter menos acesso à escolarização e oportunidades de trabalho intelectual, dentre tantas outras violências que dizem de uma estrutura que sustenta o sistema e fazem do racismo a base da violência de Estado (FOUCAULT, [1975-1976] 2005).

Olhar para o DCTMA como *acontecimento discursivo* põe em cena o *encontro de atualidade e uma memória* (PÊCHEUX, [1983] 2012). Ou seja, processos de produção de sentido sobre a nacionalidade/naturalidade ao mesmo tempo em que retomam discursos já estabilizados, reforçam sua inscrição em determinadas regiões da memória discursiva fazendo trabalhar o equívoco que é constitutivo da língua¹⁹. Do nosso lugar como analistas do discurso tentamos fazer emergir uma tomada de posição em torno da opacidade desse documento. Isso implica levar em conta deslocamentos ideológicos nos movimentos de disputa entre a crítica ao modo de elaboração e/ implementação da BNCC representada pela materialização dos documentos curriculares estaduais e municipais, e as posições estatais representadas pelo Estados e pelas organizações/instituição que regulam o que *pode e deve* ser ensinado nas instituições de ensino como garantia de acesso à *cidadania*. Entender a divisão social em termos de quem se coloca como “cidadão” e quem está à margem desse significante faz parte dessa tomada de posição que coloca no centro da questão do sentido os processos ideológicos marcados pelo racismo, pela divisão e pela contradição.

O DCTMA se define como alinhado aos princípios e valores da LDBEN 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) comprometidos com a “formação e desenvolvimento global em suas dimensões intelectual, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BRASIL, 2017, p.16). Ocorre que em meio a esses processos pedagógicos encontramos uma questão que aparentemente soa como “cultural”. De fato, talvez o nosso objeto de estudo atravessasse a zona do cultural, desde que o entendamos do ponto de vista político, ou seja, numa relação com a História e com os processos ideológicos que atravessam os acontecimentos e são por eles atravessados. Esse olhar faz emergir a dimensão do sujeito, do que se diz (e não se diz) sobre ele. Assim, nossa leitura recai sobre como um imaginário se constrói em torno dos significantes “maranhense” e “maranhensidade”.

Tais significantes são nosso foco de análise neste trabalho. Para isso, consideramos necessário investigar o seu funcionamento, refletindo acerca dos sentidos de sujeito-maranhense possíveis e silenciados nessas condições de produção. Conforme aponta França (2018) ao interrogar os

a outros: “[...] a tarefa é precisamente *mudar de assunto*. Passar do desesperado apelo de SOS humanitário para acabar com a violência à análise desse outro SOS, que é a interação complexa dos três modos de violência: subjetiva, objetiva e simbólica. À visibilidade da violência subjetiva subjaz a violência sistêmica intrínseca ao capitalismo em que não é possível culpar x, y, ou z, porque ela é constitutiva ao sistema, sem rosto, anônima.

19 A noção de equívoco da língua está intimamente ligada à aproximação de Pêcheux ([1983], 2012 p. 53) com a psicanálise e a noção de *lalanque* (MILNER, [1978] 2012). Trata-se de uma posição teórico política que critica a noção de metalinguagem e sua pretensa neutralidade enquanto língua científica: “[...] A consequência é que toda descrição - quer se trate de descrição de objetos ou de acontecimentos ou de um arranjo discursivo textual não muda nada, a partir do momento em que nos prendemos firmemente ao fato de que “não há metalinguagem” - está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso”.

discursos sobre a brasilidade, o que está em jogo quando pensamos os processos de identificação atravessados pela dimensão do (não) pertencimento (ser brasileiro, ser indígena, ser mulata) é sempre uma relação com o olhar do Outro, mesmo que esse Outro seja estranhamente familiar na língua: o exótico, o perturbador, o selvagem, o estrangeiro, o dessemelhante. Seu trabalho nos lembra a reflexão de Achille Mbembe ([2013] 2018) sobre o sujeito racial, atravessado por um complexo de saberes que tem sua sede nos simulacros de superfície: corpo perigoso, corpo sensual, corpo braçal, corpo natural, corpo rude e por aí vai. Trata-se antes de uma inflação imaginária cuja sede se localiza em processos históricos e psíquicos que se cruzam de maneira contínua e cruel:

Em sua dimensão fantasmagórica, [a raça] é uma figura da neurose fóbica, obsessiva e, por vezes, histórica. De resto, consiste naquilo o que se consola odiando, manejando o terror, praticando do alterocídio, isto é, constituindo o outro não como *semelhante a si mesmo*, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou do qual caberia simplesmente destruir, na impossibilidade de assegurar seu controle total. (MBEMBE, [2013] 2018, p. 27)

Tendo como horizonte a questão da raça em nosso olhar analítico, nós nos voltamos para as relações de sentido nas imagens e enunciados que compõem o documento²⁰. Relações atravessadas por uma memória que diz o que é ser maranhense. Trabalhamos com um corpus heterogêneo, composto pelas seguintes materialidades: imagens e o enunciado da capa do DCTMA, um recorte do texto introdutório do Documento e um objeto de conhecimento do componente curricular Educação Física, que junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa compõem a área de Linguagem.

20 Remetemos aqui às reflexões de Lagazzi (2009) com a noção de *materialidade significativa* em sua inscrição na História. Tal noção dá consequência a um pensamento sobre a linguagem que transita entre as diferenças estruturais no nível simbólico: o verbal, a fala, o gesto, o corpo, o movimento, a música, a imagem, as cores, formas, o som, o silêncio, dentre outros.



IMAGEM 1 - Capa do DCTMA

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf

Ao pensar o discurso, Pêcheux ([1983] 2012) afirma que há certos espaços que trabalham na produção de uma série de evidências lógico-práticas: são eles o domínio do administrativo, do técnico, do jurídico, dentre outros lugares de gestão social dos indivíduos, mas também as ‘inofensivas’ conversas cotidianas. Como uma espécie de máquinas de *coisas-a-saber*, esse processo funciona de modo a produzir enunciados supostamente independentes das enunciações: provérbios, tabelas, colunas, marcações, identificações, definições, dentre outras formas enunciativas que promovem uma verdadeira gestão dos sujeitos, seus corpos e subjetividades. Mas essas máquinas travam na medida em que os enunciados se chocam, entram em disputa, migram entre as *formações discursivas* (PÊCHEUX, [1975] 2009), perfuram redes de memória. Um caso, é pensar a questão da “maranhensidade”, esse significante que remete a uma qualidade de ser maranhense afetado pelas determinações da língua e da História.

Falar de maranhensidade parece fazer parte das coisas-a-saber sobre o Maranhão. Quando voltamos o olhar para a capa do DCTMA, podemos perceber que sua formatação lança mão de recursos persuasivos para *vender* a identidade de produto único e reconhecível, valendo-se de uma composição verbal e imagética que pertence à rede de sentidos que *podem* ilustrar aquilo que é adjetivado/nomeado *maranhense/maranhensidade*. Isso pode ser apreendido pela mobilização de sentidos historicamente construídos quanto ao que é típico do Maranhão enquanto local (território) turístico (exótico), mobilizados por uma rede de memórias expressa no mosaico de imagens que compõe a ilustração da capa: a palmeira de babaçu, os lençóis maranhenses, o azulejo português e o bumba-meu-boi. Elementos que também se fazem presentes em propagandas e guias de turismo, *souvenirs*, livros de história e cultura. No nosso gesto pensamos a contradição desses elementos que “vendem” e constroem uma

identidade para o Maranhão, uma certa relação com o que é natural e o que é cultural: de um lado os azulejos da colonização, de outro lado, o Boi no cruzamento do cristianismo e sua africanização decorrente dos processos coloniais genocidas, mas também simbolicamente potentes, que dizem de uma série de agenciamentos culturais pulsantes e resultantes da existência/permanência de sujeitos escravizados no Nordeste. Para além do que seria cultural, temos a terra, as palmeiras, os Lençóis, aquilo que é próprio da região e que é vendido como “riquezas naturais”. Essa divisão entre natureza e cultura vem produzindo efeitos na História, sobretudo quando se pensa a dimensão do sujeito. Conceber esses sujeitos para além do discurso folclórico-exotificante-fetichista (FRANÇA, 2018) seria interessante sobretudo do ponto de vista das práticas de Educação.

Um outro elemento importante é o enunciado “Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental” - localizado no centro da capa, onde a formulação ‘Território Maranhense’ é destacada pela intensidade na marcação da cor e tamanho da fonte, que parece reafirmar a representação de toda/o(s) a/o(s) nativa/o(s) que habitam o espaço territorial onde se situa o Maranhão, pela própria evidência do funcionamento do adjetivo gentílico *maranhense*. Como exercício de paráfrase podemos reformular: quem é a/o maranhense dita/o no DCTMA? O/a nascido/a na terra do Maranhão? Aquele/aquela que habita em seu solo? Seriam tais sujeitos mais um elemento do território? Essas questões nos possibilitam pensar a respeito da interpelação-identificação ideológica por um processo de apagamento do sujeito-falante. Tal processo produz esses sujeitos que falam sempre já interpelados pelos domínios da memória e da atualidade, que “[...] sendo submetido à lei do significante, subjetivado na sintaxe ali engendrada e identificado ao(s) significante(s) que o constituíram, tomam como (seu) significado o que apenas é efeito dele” (MARIANI, 2003, p. 27-29).

Segundo Orlandi (2020) as *condições de produção* que constituem os discursos funcionam de acordo com as relações de sentido, produzindo o mecanismo de antecipação e as relações de forças. É pensando na relação entre estes três fatores sob o funcionamento das formações imaginárias que se abrem possibilidades de entender como a formação social está na história. Ainda, com esta autora, compreendemos o jogo de antecipação posto pelo funcionamento da composição imagética da capa que ajusta seu dizer aos objetivos aos quais se propõe. Dito de outro modo, a presença dessas imagens faz eco no imaginário que o documento (Estado) faz de seus interlocutores, no caso professores/as e/ou alunos/as maranhenses, mobilizando um dizer que remete a sentidos cuja memória os filia à *cultura*, aos mitos, que pensamos aqui como imagem folclorizada remetendo ao rural, ao campesino, ao ‘selvagem’, ou seja, aos não-cidadãos que só pelo saber escolarizado *podem tornar-se* cidadãos.

Deste modo, fazendo trabalhar o senso comum, as imagens no mosaico da capa buscam cumprir a tarefa de remeter a uma maranhensidade de *todos*. Entretanto, o enunciado impresso ao centro e que parece abrir um vácuo entre o maranhense “de fato”, representado pelo que se tem como tipicamente maranhense (o natural e o cultural), e o maranhense “de direito”, simbolizado pela bandeira do Estado (garantia de cidadania?) produz o equívoco que permite questionar a legitimidade da ausência do sujeito como efeito da própria escolha de elementos imagéticos e simbólicos das ilustrações. Essa ausência significa, e do ponto de vista da língua, já vimos como ela se marca na própria

ausência do sujeito como objeto do documento: se fala o tempo todo do lugar, da terra, do território, como se o sujeito fosse um elemento da paisagem.

É a bandeira do Maranhão e, no rodapé, as logomarcas das entidades governamentais associadas à elaboração do documento – MEC, SEDUC, UNDIME, FGV, UNCME – que marcam sua posição estatal que parece fazer deslizar o sentido cidadania maranhense (maranhensidade?), configurando “sentidos para um sujeito urbano escolarizado inserido e tomado em/por uma sociedade que constrói seus espaços de significação tocados de uma só vez pelos sentidos da letra e da urbanização, em uma palavra: civilização” (PFEIFFER, 2011, p. 149). Essa palavra que carrega na História uma relação com o que é selvagem e ameaçador, com o que está fora do sentido e, do ponto de vista da colonização, com a linha que delimita a própria noção de humano e de sujeito com tudo aquilo que não é.

Para pensar essas relações que atravessam a língua e a história no funcionamento do discurso, passaremos agora para um recorte do texto introdutório do DCTMA e um objeto de conhecimento do componente curricular Educação Física:

Um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 14, grifo nosso).

Lutas do Maranhão, do Brasil e do Mundo. Punga (expressão cultural que mistura elementos de tambor de crioula com luta que se manifesta no vale do Itapecuru e baixada maranhense típica do território maranhense e de sua maranhensidade). (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 270)

No primeiro recorte, o sintagma “maranhense” adjetiva o sujeito professor e pontua o processo de construção colaborativa das condições de produção do DCTMA – referência elaborada pelos professores maranhenses – esta formulação parece deslocar a responsabilidade de garantia de um documento que atenda aos interesses dos cidadãos maranhenses à adesão dos professores, materializada pelo processo de colaboração na elaboração do currículo. Por outro lado, a formulação “maranhensidade” aparece entre aspas, o que, segundo Authier-Revuz (1981 [2016], p. 203-207), diz de um recurso em que se menciona as palavras e ao mesmo tempo as coloca à distância, indicando que essas palavras aspeadas estão fora do seu lugar. Assim, questionamos: o que é esta “maranhensidade necessária”? Necessária em que e para quem?

É possível apreender a regularidade de sentidos entre as sequências extraídas do DCTMA quanto ao emprego das formulações: “*maranhensidade*” necessária, cultura *típica do território maranhense* e *de sua maranhensidade*. Vale ressaltar que o trecho que recortamos para análise é parte da unidade temática ‘Lutas’ do componente curricular de Educação Física (8 e 9 anos), que também integra a área de linguagens tanto da BNCC quanto do DCTMA. Se pensarmos que o DCTMA para imprimir uma “*maranhensidade*” necessária aponta para um currículo que se quer diverso, o que significa a cultura *típica maranhense* e sua *maranhensidade* atrelada à luta e aos elementos religiosos de matriz africana? *Punga* e *Tambor de Crioula* não são apenas palavras que indicam luta e dança. São significantes que remetem a todo um processo de resistência atravessado pelas práticas cruéis da

colonização, mas também revestido de uma potência que ultrapassa o discurso do “típico” (sendo este também um efeito colonizador), já que são também práticas de (re)existência.

Nesse percurso analítico, podemos observar o quão opaca e ambígua a *maranhensidade* se apresenta no DCTMA. Não se trata apenas de nomear ou adjetivar os locutores/interlocutores deste documento, mas tem a ver com “as finalidades e objetivos da política educacional em relação aos processos de identificação do sujeito” centrada em “competências” a serem desenvolvidas a fim de garantir os *direitos de aprendizagens* (CASTELLANOS PFEIFFER; DA SILVA; PETRI, 2019). Assim formulamos: seria possível aprender a ser maranhense para ter direito de ser cidadão maranhense? A questão não é retórica, resta saber que tipo de saber está na base desse aprendizado.

3. Considerações finais

Os homens desse lugar são mais relativos a águas do
que a terras

Manoel de Barros, ([1985] 2013).

Qual seria o lugar da Educação senão o de arejar o sujeito, fazê-lo respirar, tirar as camadas de significação que aderem a sua superfície, desentranhá-lo de tudo que o calcifica? Somos seres de linguagem, nos constituímos na e pela linguagem. É preciso levar a sério essa afirmação para que a linguagem seja um meio de fluir. Pensar o Discurso e sua relação com a Educação não é apenas se voltar para o que que prende e se reproduz em termos de sentido, mas para o que se transforma, se faz “em curso”. Um bom começo é se questionar como as histórias se reproduzem e fazem uma memória pulsar na atualidade, como já disse Pêcheux ([1983] 2012), trata-se de colocar a interpretação como uma tomada de posição. E aqui nos posicionamos atravessadas pela dimensão do racismo como constitutivo das práticas de violência do Estado, seja ela física ou simbólica, veladas ou explícitas.

Definimos como objetivo deste trabalho, a partir da teoria da Análise de Discurso, pensar o funcionamento paradoxal de *maranhense* e *maranhensidade* como um efeito das contradições de sentido produzidas pela luta ideológica na/da política educacional em relação aos processos de identificação do sujeito. Pensar o estatuto do Documento Curricular do Território Maranhense tendo em vista a determinação histórica que é o racismo na base da constituição dos sentidos de brasilidade (FRANÇA, 2018) é tocar nessa questão do sujeito racializado e regionalizado. Vimos, a partir de um percurso teórico e analítico o modo como a História da mistura de raças do Maranhão é contada no DCTMA de modo a (re)produzir sentidos sobre o sujeito-maranhense que o colocam na posição de Outro, outro-exótico, o outro-racial, o outro-do-turista, o outro-do-intelectual.

No início do artigo, trazemos a polêmica em torno do termo *maranhensidade* para pensar o modo como alguns objetos, embora pareçam extremamente transparentes, são na verdade profundamente opacos. A questão para o campo do discurso é, quem, onde e como se fala? Como determinado objeto produz efeitos de sentido? Assim, não nos interessa neste trabalho responder o que seria a “maranhensidade”, mas seguir as pistas de sua construção histórica e perceber o modo como nesse caminho há

muito ainda a não se saber. Da versão dominante nós já sabemos e percebemos como ela é retomada pelo DCTMA ao dizer que o Maranhão tem *vocação para o turismo, que o estado tem uma vocação laboral voltada para a terra, na agricultura e na pecuária*, dentre outros enunciados que integram nosso percurso analítico. O Maranhão e o maranhense se fundem em uma enunciação que oculta o sujeito da superfície linguística o fazendo emergir na *memória discursiva* (PÊCHEUX, [1983] 2012), ou seja, na trama de sentidos em que o captura como sujeito braçal, exótico, selvagem.

Em nossa análise, compreendemos que essas formulações põem em funcionamento a ideologia dominante, que diz sobre a “verdadeira” maranhensidade. Esse funcionamento é essencialmente atravessado pelas formações inconscientes capazes de corroborar a eficácia dos efeitos de sentido atrelados à folclorização e à colonização. O material analisado mobiliza uma rede de sentidos que no seu entrecruzamento (materialidade simbólica, ideologia e inconsciente) alcançam e fazem funcionar nos sujeitos os interesses da educação escolarizada e do neoliberalismo. Esse processo discursivo retoma e ressignifica os sentidos inscritos na memória, confluindo na constituição de um sujeito constituído como “nato”. Seria preciso, acreditamos, recontar a história desse sujeito, dessa “mistura de raças”, levar em conta discursos-outros, atravessados pela “maranhensidade” sem privilegiar apenas o discurso dominante da colonização, mas sobretudo, questioná-lo, interrogá-lo em seu funcionamento violento.

Nesta direção, Freire ([1968] 2010, 157) critica a prática antidialógica da educação “bancária” que cerceia a escuta do outro lado, da outra versão e suprime o direito de dizer e dizer-se, e, sobretudo, de interpretar, o que se configura como a morte da cultura e do conhecimento do outro. Essa supressão, que é própria do conquistador sobre o objeto conquistado, é produzida por meio da ampliação da opressão que ao extrapolar o econômico e estender-se ao cultural, rouba do oprimido conquistado “sua palavra também, sua expressividade, sua cultura.” a fim de imprimir sua forma ao conquistado, que ao introjetá-la, se torna em não-sujeito.

Finalizamos a escrita, ressaltando que em nosso gesto, trata-se, sobretudo, de uma forma de efetivar um ato político em prol da igualdade/equidade com as posições discursivas que propugnam a homogeneização do sujeito, criando obstáculos para os próprios sujeitos se inscreverem em outras redes de significações, a fim de efetivamente intervirem nas relações sociais, naquele que parece um movimento de negação do diferente.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2078.R>

Conflito de Interesse

As autoras não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliando os roteiros propostos pela Equator Network, consideramos que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

Fontes de financiamento

Este artigo contou com o financiamento da Fundação de Pesquisa do Maranhão (FAPEMA/ BPV-00208/22), a qual Tyara Veriato Chaves é Pesquisadora visitante do programa de Pós-graduação em Letras, sediado em Bacabal/MA, sob a supervisão da Profa. Glória França (UFMA/PPGLB).

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Palavras mantidas a distância. In: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel (orgs.). *Materialidades Discursivas*. Campinas: Editora da Unicamp, [1981] 2016, p.201-226

BARROS, A. "A TERRA DOS GRANDES BUMBAS": a maranhensidade ressignificada na cultura popular (1940-1960). In: *Caderno Pós Ciências Sociais* - São Luís, v. 2, n. 3, jan./jun., 2005, p. 97-123.

BARROS, M. de. Livro de pré-coisas: roteiro para uma excursão poética no Pantanal. In: *Biblioteca Manoel de Barros* [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013[1985].

BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO. *Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental*. 1ª ed ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019. 487 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. R. ; SILVA, Mariza Vieira da ; PETRI, V. Língua Escolar: afinal que língua é essa? *Revista Ecos*, v. 27, p. 117-152, 2019.

CESTARI, M.J. *Vozes-mulheres negras ou feministas e antirracistas graças às Yabás*. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CESTARI, M.; CHAVES, T.; BALDINI, L. O Pretuguês, a língua materna e os discursos fundadores da brasilidade. In: ZOPPI-FONTANA, M. G.; BIZIAK, J. S. *Mulheres em Discurso: lugares de enunciação e corpos em disputa* - Vol. 3. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 27-52, 2021.

COSTA, B.; GALLO, S.a. Discurso científico e discurso acadêmico: sobre um possível gesto polissêmico de leitura. In: HRENECHEN, V. C. A. T. *Comunicação, mídias e educação* [recurso eletrônico] - Ponta Grossa, PR: Atena Editora, p. 74 - 77, 2019.

FRANÇA, G.. *Gênero, raça e colonização: a brasilidade no olhar do discurso turístico no Brasil e na França*. F844g. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FERNANDES, A.; FRANÇA G.; CESTARI, M.. Análise discursiva dos sentidos de leitura literária no Documento Curricular do Território Maranhense. In: José Antônio Vieira; Cristiane Navarrete Tolomei (Org.) *Linguagem, discurso e cultura* Vol. 2. p. 49-68. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 40ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005[1975].

FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. 33ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2010[1968].

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2005[1975-1976].

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, p. 75-93, 2020[1984].

LACAN, J. *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998[1964].

LAGAZZI, S. O recorte significativa na memória. Apresentação no III SEAD -Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, Porto Alegre, 2007. In: *O Discurso na Contemporaneidade. Materialidades e Fronteiras*. F. Indursky, M. C. L. Ferreira; S. Mittmann (orgs.). São Carlos: Claraluz, p. 67-78, 2009.

MARIANI, B. Subjetividade e imaginário linguístico. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2ª edição, 2018 [2003].

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018 [2013].

MILNER, J. *O amor da língua*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012 [1978].

MONTEIRO, M. *Dança Popular: espetáculo e devoção*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

MOREIRA, C; FERNANDES, J. Circulação do conhecimento e currículo escolar: o discurso na área de linguagens da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio. In: PFEIFFER C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA L. *Língua, Ensino, Tecnologia* - 1. ed.- Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 65-87.

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. *Revista Investigações*. V. 31, n.2, dezembro/2018, p. 26-48.

ORLANDI, E. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. 9ed. São Paulo. Cortez. [1988] 2012.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso - uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas. Editora da Unicamp, 2009 [1975].

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In ORLANDI, E. P. (org) [et. Al.]. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução: Bethânia C.S. Mariani [et.al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p.55-66 (Coleção Repertórios). [1982]

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes Editores, 2012 [1983].

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 2010 [1984].

PFEIFFER, C. Políticas públicas: educação e linguagem. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, 53(2): 149-155, jul./dez., 2011.

ŽIŽEK, S. *Violência: seis reflexões laterais*. São Paulo: Boitempo, 2014.

ZOPPI-FONTANA, M. Língua oficial e políticas públicas de equidade de gênero. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos* - Nº 36 - jul.- dez. 2015, p. 221-243.