

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LITERATURA E SENTIDOS DE PRECONCEITO RACIAL EM DISCURSO  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



**ANA PAULA ALBERTO LOPES**

RIBEIRÃO PRETO

2018

ANA PAULA ALBERTO LOPES

LITERATURA E SENTIDOS DE PRECONCEITO RACIAL EM DISCURSO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – USP como parte das exigências para a obtenção do título de Mestra em Ciências, Área: Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraya Maria Romano Pacífico.

RIBEIRÃO PRETO

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Lopes, Ana Paula Alberto

Literatura e sentidos de preconceito racial em discurso na Educação Básica. Ribeirão Preto, 2018.

133 p: il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação

Orientador: Pacífico, Soraya Maria Romano.

1. Discurso. 2. Literatura. 3. Arquivo. 4. Silêncio. 5. Preconceito Racial.

LOPES, A. P. A. **Literatura e sentidos de preconceito racial em discurso na Educação Básica.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraya Maria Romano Pacífico (orientadora) Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucília Maria Abraão Souza Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila de Araújo Beraldo Ludovice Instituição: UNIFRAN

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Cláudia Viana Borges Instituição: Moura Lacerda

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

À minha querida família: Marcia, Paulo César e Luís Fernando, pelos sentidos de amor, respeito e união.

Aos meus avós: Ana, Renato e Benedito, pelos exemplos de vida.

À Soraya, minha maior fonte de inspiração.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fé de seguir em frente apesar das grandes barreiras que aparecem em nossas vidas. Por sempre me mostrar o melhor caminho a seguir. E pelo seu maior exemplo de amor.

À Nossa Senhora Aparecida, por quem sou fielmente devota, e que sempre me acompanha, assim como acompanhou seu filho.

Aos meus pais, Marcia Alberto Lopes e Paulo César G. Lopes, que sempre me apoiaram e nunca me deixaram desistir frente às dúvidas que surgiam ao longo desta caminhada. Por acreditarem em mim para fazer a diferença no cenário educacional.

Ao meu amado irmão Luís Fernando A. Lopes, por sempre acreditar em mim e me incentivar para um possível doutorado.

Aos meus avós, que são suporte e exemplo em tudo para mim.

À professora doutora Soraya Maria Romano Pacífico, minha mais do que querida orientadora, por sempre acreditar em mim. Pelas suas orientações valiosas. Palavras sempre tão delicadas e acolhedoras. Um exemplo de ser humano. Por me acolher como uma filha postiça, com um enorme carinho. Por me mostrar que a vida acadêmica deve ser vivida de maneira prazerosa, com leveza e paixão por aquilo que acreditamos. Por dividir comigo sua família, fortalecendo nossos vínculos de carinho, amizade e amor.

Ao meu namorado, amigo e companheiro Murilo Volpon de Melo, que sempre está ao meu lado, fonte de inspiração e amor. Por enxergar em mim as diversas facetas que me acompanham no correr da vida, os mais diversos sentidos que dou à vida. E por não desistir de mim em momentos em que já não havia mais esperanças de um bom relacionamento, demonstrando que namoro é assim, não só momentos bons, mas também momentos desafiadores, que nos movem e nos motivam a buscar o melhor, sempre.

Ao grupo de estudos de orientação das professoras doutoras Soraya Pacífico e Lucília Abrahão e Sousa, pelas discussões sempre tão ricas e encantadoras, e pelo contato com diversas áreas do conhecimento. Bem como a todos os participantes do grupo de orientandos da professora doutora Soraya: Aparecida Pin, Lólia, Rita, Thaís, Dayane, Fabiana, Mariana Morales, Michel, Isadora, Lia, Juliana, Noilma e Valéria, que sempre me acolheram com palavras de conforto, esperança e companheirismo. Por dividirem comigo tantos sentidos que me constituem enquanto pessoa e analista de discurso.

Às minhas queridas amigas: Ana Caroline Del Bem Caldas, por compartilhar comigo suas angústias e aflições, me ouvir, debater, pela grande amizade e que tanto me apoia e incentiva por conquistar um espaço no mundo, e lutar por aquilo que quero e acredito; à Camile

Tosta, por ser minha fiel companheira de piadas e risadas. À Isadora Pacífico, pelas boas risadas e excelente companhia, por ter me aceitado como irmã em sua família, aceitando dividir, inclusive, a própria mãe. À minha querida amiga Júlia Meni, por sempre me ouvir, aconselhar e me apoiar; à minha querida parceira de vida Marcela Pacheco, que sempre me incentivou, meu exemplo de dedicação e perseverança. À minha querida e eterna dupla Natália Costa de Felício, por estar sempre ao meu lado, nos momentos mais difíceis, ser minha companheira, amiga e irmã, por nunca ter me deixado desistir. Por dividir comigo suas alegrias e tristezas, por sempre confiar a mim suas aflições. A ela o meu grande respeito, admiração e carinho.

E não menos importante, meu agradecimento em especial para o Grupo Marista, em especial à equipe do Colégio Marista Champagnat, que sempre me apoiou e compreendeu momentos de ausência em que pude me dedicar a congressos e momentos especiais de minha carreira acadêmica. Agradeço à coordenadora Juliana Cristina Rezende, que sempre foi mais que coordenadora, compartilhando tantos sentidos dessa teia discursiva que é a vida. Ao diretor Ducimar José Basso, por sempre me acolher num abraço apertado, passando segurança e grande afeto. A eles, todo meu respeito. E um agradecimento a todos colaboradores do colégio, amizades verdadeiras que tenho construído ao longo desses anos e parceiras que sempre me incentivaram e me inspiram diariamente: Daniela Almada, Camila Pereira e Luis Ricardo Monteiro.

## RESUMO

Defendemos ser direito dos sujeitos-alunos o acesso à literatura, desde os anos escolares iniciais da Educação Básica, para que eles percorram os espaços vazados dos textos literários, podendo questionar sentidos que circulam dentro e fora da escola e, sobretudo, desnaturalizar discursos cristalizados, ao longo da história, como se fossem únicos e verdadeiros. Sabemos que não só determinados temas ficam silenciados, no contexto escolar, como o preconceito racial, que será tratado nesta pesquisa, mas, também, o acesso ao arquivo, entendido como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma dada questão (PÊCHEUX, 1997). Partimos do princípio de que a constituição do arquivo e seu acesso são fundamentais para a interpretação do literário. Por ser assim, filiados à Análise de Discurso pecheuxtiana, sentimo-nos instigadas a trabalhar com textos da literatura infantil que abordem a questão do preconceito racial a fim de constituir um arquivo e romper com o silêncio que circunda a temática no contexto escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ribeirão Preto com sujeitos-alunos que frequentavam o quinto ano do Ensino Fundamental. Com base na leitura e na interpretação dos textos lidos, os sujeitos-alunos produziram sentidos, oralmente e por escrito, sobre a questão. Nossa metodologia sustentou-se em um dispositivo teórico-analítico capaz de analisar marcas linguísticas que se referem à questão racial, as quais, para o analista de discurso, indiciam pistas de um funcionamento discursivo tal qual proposto por Ginzburg (1980). As análises apontam que os sujeitos da pesquisa não tinham acesso a um vasto campo de documentos sobre a questão dos negros e o preconceito contra eles, ou seja, apenas sentidos cristalizados pelo discurso dominante eram repetidos em seus discursos. A prática da argumentação não se configura como uma prática pedagógica recorrente no contexto escolar, tampouco sobre um tema polêmico, como a questão do preconceito racial, e ressaltamos, também, o silêncio como parte constitutiva do dizer, observado antes da leitura dos textos por nós selecionados. Após o acesso ao arquivo que constituímos com os sujeitos, nosso corpus aponta para movimentos de ruptura com o silêncio. Como resultado, podemos dizer que o trabalho com os textos literários colaborou para dar início a um espaço discursivo, colocando a literatura como direito fundamental dos sujeitos-alunos que frequentam a Educação Básica, na escola onde a pesquisa foi realizada, especialmente, para fazer ranger o silenciamento dos sentidos sobre preconceito racial.

Palavras-chave: Discurso. Literatura. Arquivo. Silêncio. Preconceito racial.

## ABSTRACT

We understand that it is the role of the school to promote production conditions so that students can learn about literature from early childhood education, so that they can traverse the empty spaces of literary texts, questioning meanings circulating in the school environment that are crystallized as unique and true by books didactic. We know that not only are certain themes silenced in the school context, such as racial prejudice, but also the right to access the archive, which is children's literature. Affiliated with the analysis of the Pecheuxian Discourse, we are encouraged to work with texts of children's literature that address the issue of racial prejudice in order to affect the subject-students, based on reading and interpretation of the texts read, and mobilizing them to the construction of an argumentative space in which the subjects, attending the Elementary School, could put themselves in the world. Our methodology requires a theoretical-analytical device capable of analyzing linguistic marks that refer to the racial question, which for the discourse analyst indicates clues to a discursive functioning as proposed by Ginzburg (1980). The analyzes point out that access to the archive with regard to the racial question is scarce, almost nil; the practice of arguing does not appear as a recurrent pedagogical practice in the school context, nor on a controversial theme, such as the question of racial prejudice; we also emphasize silence as a constitutive part of saying, and that has become present throughout our corpus. However, the work with the literary texts collaborated to initiate a discursive space, placing literature as a fundamental right.

Keywords: Discourse. Literature. Archive. Silence. Racial prejudice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01– Capa do livro “ O Cabelo de Lelê” – Valéria Belém</b>	<b>62</b>
<b>Figura 02 – “O Menino Marrom” – Ziraldo. Página 19.</b>	<b>65</b>

## LISTA DE RECORTES

<b>Recorte I.....</b>	<b>38</b>
<b>Recorte II.....</b>	<b>42</b>
<b>Recorte III.....</b>	<b>43</b>
<b>Recorte IV.....</b>	<b>46</b>
<b>Recorte 1.....</b>	<b>84</b>
<b>Recorte 2.....</b>	<b>85</b>
<b>Recorte 3.....</b>	<b>85</b>
<b>Recorte 4.....</b>	<b>85</b>
<b>Recorte 5.....</b>	<b>88</b>
<b>Recorte 6.....</b>	<b>89</b>
<b>Recorte 7.....</b>	<b>90</b>
<b>Recorte 8.....</b>	<b>90</b>
<b>Recorte 9.....</b>	<b>91</b>
<b>Recorte 10.....</b>	<b>92</b>
<b>Recorte 11.....</b>	<b>92</b>
<b>Recorte 12.....</b>	<b>92</b>
<b>Recorte 13.....</b>	<b>93</b>
<b>Recorte 14.....</b>	<b>93</b>
<b>Recorte 15.....</b>	<b>96</b>
<b>Recorte 16.....</b>	<b>97</b>
<b>Recorte 17.....</b>	<b>97</b>
<b>Recorte 18.....</b>	<b>97</b>
<b>Recorte 19.....</b>	<b>98</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 UMA AVENTURA TEÓRICA NOS FIOS DA ANÁLISE DE DISCURSO .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 O papel da memória e do arquivo na construção e preservação da identidade negra .....</b>	<b>30</b>
<b>2 “QUEM CONTA UM CONTO”, CONHECE LITERATURA: UM ESPAÇO PARA LITERATURA INFANTIL .....</b>	<b>50</b>
<b>2.1 A literatura infantil na escola e no discurso das crianças .....</b>	<b>58</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>69</b>
<b>3.1 As condições de produção .....</b>	<b>73</b>
<b>4 ANÁLISES: SUJEITOS E SENTIDOS EM DISCURSO .....</b>	<b>83</b>
<b>4.1 Sentidos sobre o lugar dos personagens negros na literatura: um estranho silenciamento .....</b>	<b>84</b>
<b>4.2 Sujeitos-alunos duvidando do que parece evidente: sentidos de denúncia.....</b>	<b>89</b>
<b>4.3 A escola e a naturalização de modelos e notas: cerceamento de sujeitos e sentidos .....</b>	<b>94</b>
<b>4.4 Uma homenagem a “Marielle”: autoria e vozes que não se calam, presente!.....</b>	<b>94</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO C.....</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”*  
**Paulo Freire.**

A partir do trabalho de conclusão de curso (TCC) de Pedagogia, que realizamos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, houve a necessidade de se investigar mais a fundo alguns sentidos que circulam nas obras de literatura infantil e que acabam naturalizando-se por meio da ideologia dominante. O TCC foi uma investigação sobre como algumas obras literárias infantis, por meio das cores, atraem as crianças para o universo mágico da literatura infantil, dos contos de fadas, no qual, pela linguagem, o sujeito descobre-se, significa o mundo e (re)significa o real, assumindo, assim, uma posição no discurso.

Defendemos ser primordial o trabalho com literatura desde a Educação Infantil, etapa escolar que vem ganhando força e espaço nas discussões educacionais. Vale dizer que foi necessária muita luta para o reconhecimento de sua importância. Nos dias atuais, as crianças são vistas como sujeitos detentores de direitos, dentre os quais estão o direito à atenção individual; ao contato com a natureza; à proteção; ao afeto; à amizade; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa; a expressar seus sentimentos (BRASIL, 2009).

O marco legal que assinala uma grande conquista a esse segmento educacional ocorreu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), ao instituir-se que a Educação Infantil seria a primeira etapa da educação básica nacional. Desse modo, de acordo com seu artigo 29, ficou determinado que

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996.)

Se a Educação Infantil conseguir atingir seu objetivo, o de promover o desenvolvimento integral da criança em seus vários aspectos de maneira sólida, eficaz e de qualidade, os outros segmentos educacionais só terão benefícios, pois a base terá sido formada, sendo preciso dar continuidade a essa educação com o intuito de que, no futuro, os sujeitos-escolares assumam posicionamentos críticos e problematizadores para atuar em suas práticas sociais. De acordo com Arroyo (1995),

A escola infantil deve proporcionar condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares, espaciais para que a criança como sujeito de direitos, permita que ela tenha todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências. A criança já é um cidadão!

A Educação Infantil deve ser a base para a formação integral da criança, que, na contemporaneidade, passou a ser considerada um sujeito de direitos. Como tal, ela tem o direito de ter contato com diversas obras literárias e vivenciar o universo dos contos de fadas e de diversas histórias que possam atraí-la cada vez mais cedo para o encantamento que a literatura infantil proporciona, bem como para os diversos sentidos que o literário desperta.

Após as análises feitas na ocasião do TCC, foi concluído que o uso das cores, na literatura infantil, contribui para legitimar sentidos tecidos sócio-historicamente; entretanto, seu uso abre caminhos para que outras possibilidades de sentido constituam as brechas, os vãos, a porosidade dos textos literários, os desvãos das palavras, a metáfora, a polissemia, que fazem do texto literário uma obra aberta. As cores aparecem como metáforas, estão nos textos para significar muito mais que o colorido; elas permitem despertar a polissemia que a literatura oferece, de uma maneira divertida e colorida de se analisar um texto.

Defende-se, então, que o papel da escola deve ser o de promover condições de produção para que os alunos conheçam a literatura desde a Educação Infantil, a fim de que eles percorram os espaços vazados dos textos literários, questionando as escolhas, afirmações, os sentidos que circulam no ambiente escolar, por meio de livros didáticos que objetivam cristalizar o sentido como único e verdadeiro.

Com base nesse breve resumo acerca do nosso trabalho de conclusão de curso, compreendendo-o como um “espaço aberto” e que, portanto, não tem um fim, pois os sentidos sempre poderão vir a ser outros, surgiu a necessidade de pesquisar outras possibilidades de trabalho com a literatura, agora, porém, no Ensino Fundamental, pois entendemos que a literatura infantil circula nessa etapa de escolarização de modo reducionista. Afirmamos isso com base nos estágios curriculares realizados durante a graduação.

Neles, notamos a ausência de momentos dedicados à literatura de modo a instaurar um espaço polissêmico, como se os livros fossem apenas suportes materiais das histórias, as quais são lidas, contadas para as crianças, mas nem sempre lhes abrem espaços para gestos de interpretação. De acordo com a Análise de Discurso, teoria que fundamenta nossa pesquisa, a interpretação não é um ato neutro, uma vez que é sustentada pela ideologia. Logo, os sentidos não são transparentes, evidentes, como querem entender as ciências positivistas, cujas concepções sustentam as atividades de linguagem, na maioria das escolas, por meio dos livros

didáticos. Observa-se, por exemplo, que a problematização do preconceito racial fica silenciada nos livros didáticos. Apesar de o preconceito explícito não ser mais aceito na sociedade contemporânea, pouco se discute sobre isso no contexto escolar.

Importante ressaltar que não só determinados temas ficam silenciados no contexto escolar, como, também, a prática da argumentação. Pacífico (2002) analisa como alunos que chegam à universidade não ocupam a posição discursiva de um sujeito que argumenta. Segundo a autora:

Fazendo um trocadilho com a palavra “arte”, consideramos que argumentar é uma arte, em duplo sentido, isto é, tanto como a capacidade criadora do sujeito de colocar em discurso seu posicionamento, quanto no sentido de o sujeito fazer algo com o intuito de provocação, de ir contra os padrões aceitos pelas instituições sociais (PACÍFICO, 2002, p. 43).

A arte, no sentido de desobediência, deve-se ao fato de que os sujeitos-escolares que tentam argumentar, muitas vezes, são silenciados porque querem produzir sentidos estranhos aos permitidos pela escola. Isso pode ser entendido, conforme a autora, porque na escola prevalece o discurso pedagógico do tipo autoritário, que se sustenta na paráfrase, não permite a disputa do objeto discursivo (ORLANDI, 1996). Essa prática é possível, pois o professor e o livro didático constroem a imagem do referente que o aluno deve ter; logo, o aluno não tem condições discursivas de criar um ponto de vista sobre o referente e argumentar.

Conforme Bourdieu, a escola é uma das instituições mais eficazes na conservação social, fornecendo aparente legitimidade às desigualdades sociais e sancionando a herança cultural e o dom social tratado como algo natural. Dessa maneira, constata-se o efeito da ideologia em naturalizar os sentidos, como se eles não tivessem uma história.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1966, p. 53).

Assim sendo, podemos afirmar que tratar sobre o preconceito ainda é tido como desafio para as escolas, pois, para isso, a instituição escolar precisa assumir um papel de desnaturalização dos sentidos e de não mais ser uma instituição que reproduza o status quo. No caso do preconceito racial, é preciso questionar o discurso ainda dominante sobre o que significa ser branco ou negro em determinada sociedade.

Segundo Fernandes (1978), o que há de mais evidente nas atitudes dos brasileiros diante do “preconceito de cor” é a tendência a considerá-lo algo ultrajante (para quem o sofre) e degradante (para quem o pratica).

O “preconceito de cor” é condenado sem reservas como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima. A liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos, porém, é tida como intocável, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas ou dissimuladas (mantendo-o como algo “íntimo”; que subsiste no “recesso do lar”; ou se associa a “imposições” decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida, pelos quais eles “têm o dever de zelar”) (FERNANDES, 1978, p. 41).

Considerando o posicionamento de Bourdieu (1966) sobre o papel da escola e refletindo sobre essa questão em relação à naturalização e à reprodução do poder da classe dominante, fomos motivadas a trazer o preconceito como tema para ser pesquisado nos anos escolares iniciais, com o objetivo de colocar os sujeitos-alunos em contato e em confronto com os sentidos que circulam socialmente sobre o tema, a fim de que eles pudessem praticar o direito de argumentação a respeito do preconceito racial. Entendemos que é necessário proporcionar um espaço de argumentação consistente e coerente sobre esse sentido para que os alunos, a partir da memória discursiva, possam assumir um ponto de vista no debate e construir, após a leitura e a discussão de textos literários, um espaço argumentativo que questione o preconceito racial, como podemos ler no texto de literatura infantil “Menina Bonita do Laço de Fita”, cuja personagem principal, que é negra, é objeto de admiração do coelho branco. De acordo com Fernandes (1978, p. 42), “embora o “negro” e o “mulato” façam contraponto nesses arranjos pelos quais o sistema de valores está sendo reorganizado, eles não são considerados de maneira explícita. Ao contrário, ficam no *background*, numa confortável amnésia para os ‘brancos’”.

Cabe ressaltar que faz parte da história do Brasil todo um legado da raça negra, a partir do momento que o país se constituiu por meio de uma economia escravocrata. Diante disso, consideramos relevante trazer esse tema para esta pesquisa. Os caminhos para conduzi-la são muitos, já que se pode refletir sobre o preconceito racial em várias esferas sociais. Escolhemos, pois, o trabalho com a literatura infantil, mais uma vez, com um enfoque no Educação Básica.

Conforme relatado, observamos que, na contemporaneidade, é velada a questão do preconceito racial, o qual, mesmo existindo, não é, de modo geral, publicamente assumido, ficando tais sentidos em silêncio. Por isso, nossa hipótese para esta pesquisa é de que, a partir da literatura, que proporciona um outro lugar de constituição de sentidos, os sujeitos-alunos

possam falar e escrever sobre o preconceito racial sem se sentirem coagidos pelas perguntas fechadas, que, muitas vezes, circulam no espaço escolar, ou seja, “ou isso, ou aquilo”; o certo, ou o errado. Pela literatura e por seus espaços vazados (BRAGATTO FILHO, 1995), temos a expectativa de que os alunos assumirão seus pontos de vista a partir da identificação ou não com os personagens literários e, a partir disso, o espaço para argumentação será construído.

Nossa filiação teórica critica a prática de leitura e de escrita que visa a encontrar o sentido do texto; o que o autor quis dizer, como se houvesse relação direta entre pensamento-palavra-mundo. Discordando desse cenário, sentimo-nos instigadas a realizar esta pesquisa, que teve como objetivo geral proporcionar aos sujeitos-alunos do quinto ano do Ensino Fundamental condições discursivas para que eles construíssem sentidos, mediante argumentação, sobre o preconceito racial com base na leitura e na interpretação de textos da literatura infantil que abordem tal questão. Somam-se a esse objetivo os seguintes: analisar como e se a literatura pode afetar os sujeitos e provocá-los a falar de si e do mundo; possibilitar o acesso à literatura aos sujeitos da pesquisa; questionar a política do silêncio que interdita sentidos sobre o negro, seja na literatura, no livro didático ou no contexto escolar.

Para tecermos essa colcha de sentidos que se constituirá ao longo desta pesquisa, é preciso “alinhar” alguns conceitos-chave da Análise de Discurso de matriz francesa, proposta por Michel Pêcheux. Nota-se que, ao optarmos pelo termo “alinhar”, estamos querendo garantir que os sentidos poderão sempre vir a ser outros, uma vez que, ao alinhar, as costureiras constroem somente um esboço da costura planejada, não sendo, portanto, nada fixo, havendo possibilidade para desmanches, remendos e (re) começos.

Este trabalho será composto por quatro capítulos. No primeiro, apresentaremos os fundamentos teóricos que nortearão nosso trabalho, no qual traremos alguns conceitos-chave da Análise de Discurso pecheuxtiana, os quais constituirão o fio condutor de nossas análises no alinhamento dos sentidos que compõem nosso corpus. Articulado a esse primeiro capítulo, apresentaremos o papel da memória e do arquivo como mecanismos de atualização de sentidos, no que diz respeito ao papel do negro na constituição da sociedade brasileira, bem como os sentidos que dele derivam.

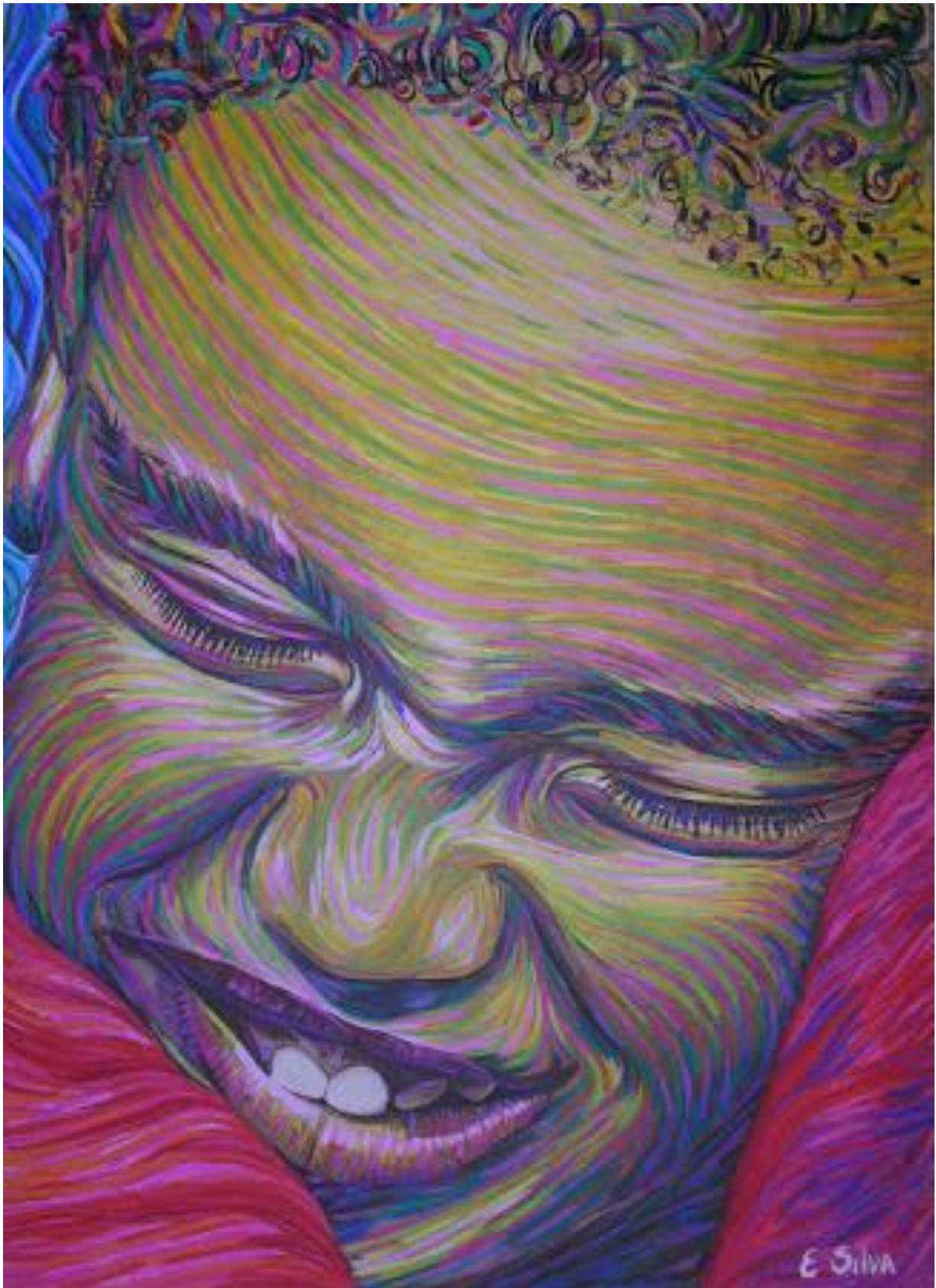
No segundo capítulo, faremos uma explanação da importância da literatura na vida de todo e qualquer sujeito, principalmente do sujeito em idade escolar na posição discursiva de sujeito-aluno. Procuramos tecer um percurso histórico da literatura, perscrutar como ela circula nos espaços escolares, o modo como é utilizada pelo livro didático para, assim, entender como ela pode ser uma forte aliada para a formação de um sujeito crítico, mais humano.

O caminho metodológico será apresentado no terceiro capítulo, por meio do qual buscaremos apresentar as condições de produção que se deram na constituição de nosso corpus de análise. O corpus é composto por vinte e quatro redações, produzidas pelos sujeitos que frequentavam o quinto ano do Ensino Fundamental na época da coleta de dados. Lembrando que as condições de produção são entendidas para a AD como tudo o que, fora a linguagem, faz um discurso ser o que é, isto é, o tecido histórico que o constitui (MALDIDIER, 2003, p. 23).

Ao fim, apresentaremos as análises dos textos produzidos pelos sujeitos-alunos, ressaltando que, por ser tratar de um trabalho pautado pela AD pecheuxiana, buscaremos compreender o funcionamento discursivo dessas produções, os sentidos evocados e, também, aqueles possivelmente silenciados. Este trabalho será finalizado com algumas considerações que não se pretendem finais, já que os sentidos para a Análise de Discurso estão abertos, nunca se fecham; portanto, as interpretações suscitadas por este trabalho podem ser inúmeras a cada leitor ou leitura dele realizada. Apenas ensaiaremos um ponto final desta tessitura que alinhavamos, pois, ao alinhavar, uma costura pode se desmanchar e ser recomeçada de infinitas maneiras.

Na seção de anexos, serão apresentadas a coletânea de textos utilizada nas aulas para nortear as discussões e ampliar o arquivo dos alunos a respeito da temática do preconceito racial, bem como a íntegra das produções escritas dos recortes analisados neste trabalho. Ademais, há o termo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

# 1 UMA AVENTURA TEÓRICA NOS FIOS DA ANÁLISE DE DISCURSO



## 1 UMA AVENTURA TEÓRICA NOS FIOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

*“Tecer era tudo o que fazia.  
Tecer era tudo o que queria fazer”.*  
**Marina Colasanti – A Moça Tecelã.**

Para sustentar teoricamente a realização desta pesquisa, recorreremos a alguns conceitos fundamentais da Análise de Discurso pecheuxtiana (AD), a saber: Sujeito, Ideologia, Memória, Arquivo e Interdiscurso. A partir desse referencial teórico, compreende-se a língua como uma prática social e histórica que se materializa no discurso. Segundo Pacífico (2002), para a AD, o objeto de estudo não é a língua, nem a linguagem, mas, sim, o próprio discurso, compreendido em seu funcionamento. Discurso que, de acordo com sua etimologia, tem em si a ideia de curso, de movimento. O discurso é, portanto, a palavra em movimento, uma prática de linguagem, na qual se analisa o processo de constituição dos sentidos, o que fora ou não fora dito, enfim, estuda-se o percurso discursivo, não o resultado ou produto das práticas discursivas.

Cabe, aqui, uma apresentação de Michel Pêcheux, fundador da teoria que embasa este trabalho. Ao longo do corpo desta dissertação, procuraremos dialogar com esse autor, utilizando seus conceitos como máxima para ancorar nossas reflexões. Por isso, acreditamos ser necessária esta contextualização e, para tanto, dialogaremos com Denise Maldidier (2003), que muito contribuiu para fazer ecoar a voz de Pêcheux, especialmente em solo brasileiro.

Segundo Maldidier (2003), pouco se lia sobre Pêcheux quando ele ainda era vivo, porém, atualmente, ao se falar em Análise de Discurso, é pouco provável que não o citem. O pensamento desse teórico sempre foi um pensamento forte e marcante, e não poderia ser diferente, pois ele foi um estudioso que teve como orientador Louis Althusser, e isso, definitivamente, marcou a vida de Pêcheux. “Se fosse necessário, nesses anos de aprendizagem, designar um nome, um pólo, eu não hesitaria: Althusser é para Michel Pêcheux, aquele que faz brotar a fagulha teórica, o que faz nascer os projetos de longo curso [...]” (MALDIDIÉ, 2003, p. 18). O que Pêcheux se propôs a fazer não foi produzir nenhuma tese, nem sistema, mas, sim, deslocamentos e questionamentos, o que Maldidier chamou de “aventura teórica” do discurso.

Michel Pêcheux, fundador da Análise de Discurso de linha francesa, nasceu em 1938, na França, e teve sua vida ceifada em 1983. Formou-se nos anos 1960 na Escola Normal Superior de Paris (ENS) em Filosofia e, assim, deu início à vida acadêmica. Maldidier (2003) aponta que naquele momento a ENS não era somente uma escola de prestígio, mas, também,

um lugar de ardor teórico, pois em 1975 a França passa por uma virada em sua conjuntura teórica e Michel Pêcheux encontra aí terreno fértil para seus ideais.

Discussões de base materialista, assim como grupos envolvidos com a psicanálise ou círculos dedicados à epistemologia, compõem o cenário de tal instituição e incitam seus frequentadores a desenvolver projetos tendo em vista a articulação de tais reflexões. É certamente por isso que Michel Pêcheux conseguiu vincular, tão bem, esses diferentes campos de investigação às suas questões sobre a língua (gem) [...] (POSSIDÔNIO, 2016, p. 28).

Por isso é que se concebe a Análise de Discurso, criada por Pêcheux, como uma disciplina do entremeio, posto que dialogou com várias áreas e diversos estudiosos justamente no momento de fervor teórico vivido na França dos anos 1960. Pêcheux trabalhou junto de Althusser. “*O encontro com Althusser será decisivo: ele traz um choque de um pensamento político, decide sua ‘entrada em política’*” (MALDIDIER, 2003, p. 17, grifos nossos). Trabalhou, também, com Paul Henry e Michel Plon, os quais criticavam a análise de conteúdo e a psicologia social.

Pêcheux dá início à sua trajetória intelectual, inserindo-se, ao lado de seus colegas de reflexão, Paul Henry e Michel Plon, num grupo de pesquisa ancorado em ideais marxistas e psicanalíticas, realizando discussões de base epistemológica - o Laboratório de Psicologia Social do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). É nessa ocasião que ele entra em contato, como já dissemos, com o pensamento althusseriano, fortemente decisivo à constituição de seus rumos de investigação. Serão o conceito de ideologia e a relação que Althusser estabelece entre o marxismo e as ideias freudianas, que remetem ao discurso, à linguagem e ao inconsciente, as reflexões que incitarão o trabalho teórico do autor: pensar a linguagem a partir da questão da ideologia foi, então, a grande empreitada de Pêcheux, desde esse momento (POSSIDÔNIO, 2016, p. 29).

Em 1968, Pêcheux defendia sua tese de doutorado em psicologia social, que ficou conhecida como ADD 69 – *Análise Automática de Discurso*, primordial para o caminho teórico de autor, fundando suas principais ideias e sendo, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de retomada incessante de remodelagem e crítica de seus próprios conceitos e reflexões. E é em ADD 69 que, mesmo não declarado, Pêcheux atravessa o materialismo histórico e a psicanálise trazendo importantes reflexões acerca de sujeito, sentido e história.

Posto isso, urge a necessidade de marcar o que Pêcheux entende por sujeito, ideologia, formação ideológica, formação imaginária, arquivo, memória e interdiscurso, alinhavando, assim, nossa colcha de sentidos. Michel Pêcheux já afirmava, em meados dos anos 60 do século XX, que a relação do sujeito com a língua não pode ser entendida como as teorias positivistas

concebiam-na até então, ou seja, como se a língua fosse um sistema pronto e acabado, passível de ser aprendida pelo sujeito. Ao articular o materialismo histórico com a linguística e a psicanálise, Pêcheux apresenta uma teoria que provoca um giro teórico-metodológico no que se refere aos estudos linguísticos, que passam a ter, segundo a AD, o discurso como objeto de estudo.

Dialogando com Denise Maldidier (2003) em sua obra *“A Inquietação do Discurso- (Re) Ler Michel Pêcheux hoje”*, é possível conhecer a trajetória de Michel Pêcheux para construir uma disciplina do entremeio, ou seja, vinculando diversos campos de investigação sobre a língua (gem), desenvolvendo, assim, uma teoria e um dispositivo de Análise de Discurso. Segundo Maldidier (2003, p. 15), “o discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito”.

Para Pêcheux (1975), o discurso é compreendido como um “efeito de sentidos entre interlocutores”, efeito esse que depende do lugar de onde se fala, para quem e para que se fala, ou seja, da relação (imaginária) estabelecida pelos interlocutores em discurso. Com isso, Pêcheux faz um giro teórico-metodológico, como mencionado, na concepção do que está dado e naturalizado pela Análise de Conteúdo, e conceitos fundamentais para AD ganham destaque nesse cenário de desnaturalização dos sentidos tidos como dominantes.

Romão e Pacífico (2010) apontam que, para Pêcheux, os discursos fundam-se a partir de uma rede de sentidos já-lá, isto é, uma rede do interdiscurso, de um saber sobre e da memória de sentidos na qual o sujeito, ao enunciar, filia-se a certos dizeres que lhes parecem mais aceitos e adequados à sua posição. “[...] *é preciso marcar que todo discurso remete a uma cadeia de já ditos, manifestos em outros lugares e reclamados permanentemente na atualização da linguagem*” (ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 17, grifos nossos).

Orlandi (2013) afirma que “na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo de homem e da sua história” (ORLANDI, 2013, p. 15). Quando mencionamos o termo homem, (re) significamo-lo pelo conceito de sujeito. E, para Análise de Discurso, não há sujeito sem ideologia, não há ideologia sem discurso e não há o discurso sem a língua. Conforme Orlandi (2013), a materialidade específica da ideologia é o discurso, e a materialidade específica do discurso é a língua. Portanto, para tentar compreender a ideologia, o caminho é a linguagem.

Tem-se, então, o que se compreende por alicerce da AD: “língua-discurso-ideologia”. Assim sendo, para “M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem

ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2013, p. 17).

Para a Análise do Discurso, todo sujeito ao produzir um dizer o faz de um lugar sócio histórico e ideologicamente marcado, sendo afetado pelos sentidos constitutivos das circunstâncias em que enuncia, em outras palavras, dizemos que o sujeito produz seu dizer a partir de “condições de produção” (PÊCHEUX, 1969/2007a) determinadas. O sujeito, nessa concepção, é interpelado pela ideologia, de modo que seu discurso só pode ser interpretado tendo em vista o lugar social a partir do qual ele enuncia (POSSIDÔNIO, 2016, p. 14).

A Análise de Discurso pecheuxtiana foi e é compreendida com uma disciplina de entremeio, pois se alimenta de várias fontes teóricas para se constituir como tal.

[...] Pêcheux, juntamente com Catherine Fuchs, descreve o quadro epistemológico da Análise do Discurso, afirmando ser o seu propósito “a articulação de três regiões do conhecimento”, sendo elas “o materialismo histórico”, a “linguística”, e “a teoria do discurso”, sem se esquecer “de uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica), “atravessando e articulando-as (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 163 apud POSSIDÔNIO, 2016, p. 33.)

E é ancorado em Althusser que Pêcheux traz o termo de “interpelação” referente à ideologia, ou seja, a posição do sujeito, um sujeito que só é interpelado em sujeito pela ideologia. Seguindo esse raciocínio, o autor traz luz à reflexão sobre o apagamento do sujeito da enunciação, posto ser ele compreendido, na AD, como um ser cindido, um sujeito de linguagem despido de autonomia e liberdade do “uso” da língua, estando ele preso a determinado contexto social e ideológico no/pelo qual enuncia. É, desse modo, como uma teoria materialista do discurso que a Análise de Discurso vai se fundando, visto que Pêcheux afirma que o efeito ideológico elementar é o que faz a palavra ter uma significação evidente (POSSIDÔNIO, 2016). Ao olharmos pelo prisma do analista de discurso, sabemos que o sujeito tem a ilusão de ser dono de seu dizer, do seu discurso.

Um dos pontos centrais da teoria de Pêcheux é o sujeito. Mencionamos que sua teoria é subjetiva porque considera o sujeito, e é por ele que a linguagem entra em funcionamento e que os sentidos são construídos nos discursos. Porém, cabe apontar que não é uma teoria subjetivista porque o autor não considera esse sujeito como um ser centrado, transparente, dono do seu dizer, como as teorias anteriores à AD afirmavam, nas quais o sujeito era compreendido como um ser ideal, um sujeito que planeja o discurso e controla os sentidos. Michel Pêcheux quebra

esse paradigma com sua teoria afirmando que existe sim um sujeito, por isso intitula sua teoria como subjetiva, mas não esse sujeito que é o centro, o dono, e, sim, um sujeito opaco, cindido, interpelado em sujeito pela ideologia.

Pêcheux (1997) destaca ser o erro central considerar as ideologias como ideias, e não como *forças materiais*, bem como conceber que elas tenham sua origem nos sujeitos, quando, na verdade, elas “constituem os indivíduos em sujeitos”, retomando, assim, seu diálogo com L. Althusser.

[...] Ora, como acabamos de ver, essas interpretações e acobertamentos idealistas encontravam seu fundamento num terceiro ponto, a saber, o efeito ideológico “sujeito”, pelo qual a subjetividade aparece como fonte, origem, ponto de partida ou ponto de aplicação. Podemos, então, de agora em diante, afirmar que uma teoria materialista dos processos discursivos não pode, para se constituir, contentar-se em reproduzir, como um de seus objetos teóricos, o “sujeito” ideológico com “sempre-já dado”: na verdade, e isso por razões imperiosas que dizem respeito à intrincação dos diferentes elementos que acabamos de enunciar, essa teoria não pode, se deseja começar a realizar suas pretensões, dispensar uma teoria (não-subjetivista) da subjetividade. Dessa forma, o domínio teórico de nosso trabalho se encontra definitivamente determinado por três regiões interligadas, que designaremos, respectivamente, como a subjetividade, a discursividade e a descontinuidade ciências/ideologias. Se essas inter-relações não forem levadas em consideração de modo adequado, alguns pontos se tornarão radicalmente obscuros e incompreensíveis, como ocorre, aliás, com todas as tentativas idealistas de uma teoria do sujeito (ideológico e/ou científico) no discurso [...]. (PÊCHEUX, 2008, p. 121).

Retomamos as palavras de Orlandi (2012) para explicar que linguagem, sujeito e história não têm transparência, pois possuem uma materialidade em sua relação contraditória e estão sempre sujeitos ao funcionamento da ideologia. E, quando trazemos para nossa análise o termo sujeito, é preciso ressaltar que o sujeito ao qual nos referimos é o sujeito capitalista, com seus direitos e deveres, fruto da luta de classes onde a relação dominante versus dominado ecoa na linguagem e materializa-se no discurso.

É o que diz Pêcheux (idem), ao dizer: “é uma questão ética e política: uma questão de responsabilidade”. Esta é a forma do sujeito capitalista, sujeito dividido, sujeito que funciona no registro jurídico, com direitos e deveres, como “dono” de sua vontade, “origem” de suas intenções, “responsável” pelo que diz, ao mesmo tempo em que funciona por uma memória de dizer à qual ele mesmo não tem acesso. [...] e é determinado pela sociedade e pela história. Mas sendo um sujeito de significação ele é um sujeito ético e político (ORLANDI, 2012, p. 157).

Como sabemos, o político e o ideológico articulam-se na produção de sentidos e na interpelação dos sujeitos. Conforme a Análise de Discurso pecheuxiana, o sujeito, segundo Orlandi (2013), deve ser um sujeito de linguagem descentrado, isto é, *“afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”* (ORLANDI, 2013, p. 20, grifos nossos).

Para a AD, a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. A ideologia trabalha para criar o efeito de evidência, como se o que foi dito sempre estivesse lá. Há uma naturalização do que fora produzido na relação ao histórico e ao simbólico. Esse é o trabalho da ideologia: ela produz evidências para colocar o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência (ORLANDI, 2013).

A relação da linguagem com o mundo só é possível devido à ideologia. E a relação do sujeito com a língua existe devido aos sentidos por ele produzidos. Tal relação ocorre na história, e isso só é possível pelos gestos de interpretação sustentados pela memória em seus dois aspectos: a) como memória institucional, ou seja, arquivo social; b) como memória constitutiva, o interdiscurso. A memória, assim, acessada nos/pelos gestos de interpretação, é responsável pela estabilização ou pelo deslocamento dos sentidos. Em outras palavras, é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos (ORLANDI, 2013, p. 47). Ao tratarmos da interpretação, temos de compreender a Ideologia como prática significativa, pois ela produz:

[...] efeito de relação necessária do sujeito com a língua e a com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo a termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário (ORLANDI, 2013, p. 48).

Pêcheux (1995), relendo Althusser, promoveu um giro teórico ao postular que a Ideologia perpassa os sentidos, uma vez que interpela indivíduos em sujeitos, fazendo parecer natural que eles se identifiquem com determinados sentidos e não com outros. A partir disso, os estudos linguísticos deixaram de ser indiferentes ao modo como cada sujeito toma a palavra e a como as palavras são colocadas em discurso, cujos sentidos são sempre passíveis de tornarem-se outros. Dessa forma, um ponto importante é o que Orlandi (2015) destaca sobre os pontos de deriva em uma enunciação.

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). 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 (ORLANDI, 2015. p. 53).

Pêcheux (1990) traz essa questão sobre os pontos de deriva dos sentidos, os quais são constitutivos de todo enunciado, que pode deslizar para um outro, diferente de si mesmo, produzindo, dessa maneira, diferentes sentidos para diferentes situações e diferentes sujeitos. Disso decorre a estreita relação do político com a linguagem, pois será ele, simbolizado nas relações de poder, que suscitará a divisão dos sujeitos e dos sentidos, uma vez que toda formação social é marcada pela diferença, pela divisão, isto é, pela dispersão.

Entendemos que é preciso insistir no conceito de Ideologia para pensar a posição do sujeito na sua relação com a linguagem, ou seja, na produção de sentidos. Pêcheux apropria-se – com base em Althusser, como já apontamos – do termo interpelação, deslocando-o para o estudo da linguagem que extrapola sua materialidade linguística, isto é, sua estrutura, para ir além, pensar a linguagem em sua materialidade histórica, como um acontecimento.

Para a teoria discursiva pecheuxtiana, as reflexões que Althusser realizou a partir dos postulados marxistas foram fundamentais, principalmente seus escritos acerca dos Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE (1987). Isso, para Pêcheux, possibilitou-lhe elaborar sua teoria com a máxima de que o discurso é o local de materialização da ideologia.

Althusser vai além dos Aparelhos (Repressivos) de Estado propostos por Marx. Ao propor o conceito de AIE, expõe que a ideologia funciona através de instituições como Família, Escola, Igreja, Mídia, entre outras, garantindo, assim, a reprodução das relações de produção.

A ideologia é entendida para Althusser não do ponto de vista positivista-historicista que Marx a pensa em a “Ideologia Alemã”, como um “sistema de ideias, de representações que domina o espírito do homem ou de um grupo social”, mas sim como uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1987, p. 81 apud POSSIDÔNIO, 2016, p. 39).

Cabe ressaltar que Althusser (1987), ao apresentar seu conceito de ideologia, designa-a como *Ideologia em geral*, pois cria uma teoria dela, apresentando três teses. A primeira, de que a ideologia seria a “representação”; a segunda, de que a “ideologia tem existência material”; e a terceira, não menos importante, de que a “ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. Ao expor sua teoria sobre uma *Ideologia em geral*, Althusser apresenta que ela não tem história.

Ao afirmar isso, o autor encontra reforço na ideia de inconsciente de Freud, pois, para o austríaco, o “inconsciente é eterno”, semelhante a como Althusser afirma ser a ideologia, eterna. Nesse sentido, os autores querem garantir que a eternidade traz o efeito de uma “omnipresença transhistórica”.

[...] “as ideologias têm uma história própria”, uma vez que elas têm uma existência histórica e concreta, a “Ideologia em geral não tem história”, na medida em que ela se caracteriza por “uma estrutura e um funcionamento tais que fazem dela uma realidade não-histórica, isto é, omni-histórica, no sentido em que esta estrutura e este funcionamento se apresentam na mesma forma imutável em toda história, no sentido em que o Manifesto define a história com “história da luta de classes”, ou seja, história das sociedades de classe (ALTHUSSER, 1985, p. 84 apud PÊCHEUX, 2008, p. 137).

Dito isso, voltemos a discorrer sobre as teses que Althusser elaborou. Ao afirmar que a ideologia é a “representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições materiais de existência”, o autor aponta que a ideologia não é uma representação do mundo real, das condições reais de existência humana, mas, sim, o lugar da expressão da relação imaginária que o homem estabelece com tais condições, sendo estas as relações de produção e de classe.

Na segunda tese, quando Althusser traz a questão da existência material, designa o fato de que a ação do indivíduo, inscrito em práticas, é a materialização ideológica.

Diremos, portanto, considerando um sujeito (tal indivíduo), que a existência das ideias de sua crença é material, pois suas ideias são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provêm as ideias do dito sujeito (ALTHUSSER, 1987, p. 91 apud POSSIDÔNIO, 2016, p. 41).

Dessa maneira, segundo o autor, só há ideologia pelo e para o sujeito. Sujeito que será conceito fundamental para sua *teoria geral em Ideologia*. Assim, avançamos em direção à terceira tese de Althusser, a de que “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito”, ou seja, que toda ideologia constitui indivíduos concretos em sujeitos, produzindo efeitos de evidências. Esse é o efeito da ideologia, o de impor sem se fazer perceber, com sutileza, as evidências como evidências, não sendo isso um problema, mas, sim, o “efeito elementar ideológico” (ALTHUSSER, 1987).

Ancorado nessas ideias, Michel Pêcheux fundou sua teoria materialista do discurso, cuja constituição do sentido está na sua relação com a constituição do sujeito, permeados, assim, pela figura da interpelação, isto é, sujeito e sentido são constituídos simultaneamente na e pela linguagem atravessados pela ideologia.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2008, p. 146, grifos do autor).

Pêcheux ressalta que o papel do analista de discurso será questionar essas evidências, efeitos da ideologia que constituem sujeito e sentido. Entre outras palavras, questionar a evidência da existência espontânea do sujeito, como origem e causa de si, bem como a evidência dos sentidos. Do ponto de vista cartesiano, quando falamos em sujeitos interpelados em sujeitos, é possível considerar que antes existiu um “não sujeito”, ou seja, um indivíduo consciente, anterior à influência ideológica. Pelo prisma da Análise de Discurso pecheuxtiana, ressaltamos que o sujeito que nos interessa é o da relação do sujeito com a linguagem, o qual é um indivíduo “sempre-já-sujeito”, pois sua subordinação à ideologia é a premissa maior para a produção de sentidos.

Dessa maneira, não utilizamos o termo “não sujeito”, e, sim, recorremos ao termo assujeitamento, o qual ocorre no campo no inconsciente. Quando o indivíduo é interpelado em sujeito por efeito da ideologia, ele não tem o controle do que ocorre com ele próprio, não é consciente. Em suma, a ideologia, em sua relação com a linguagem, é compreendida como

[...] algo da ordem do imaginário: um mecanismo de naturalização dos sentidos, o que faz parecer que a linguagem é transparente, que os sentidos são sempre evidentes e que as palavras, desse modo, significam sempre da mesma forma, para todos, em qualquer contexto. O que acontece é que a ideologia oculta as relações de luta e poder que sustentam o que é dito em determinado tempo e lugar, simulando uma naturalidade no interior da língua, como se os sentidos estivessem sempre já ali, brotando das palavras, e dando a ilusão de que estas só podem ser enunciadas daquela maneira (POSSIDÔNIO, 2016, p. 42).

De maneira distinta, a Análise de Discurso pecheuxtiana expõe seu leitor à opacidade (materialidade) do texto. É nesse momento que “alinhamos” nossa colcha de sentidos no que diz respeito à tessitura de nosso fio condutor que é o discurso, espaço em que ocorre o encontro entre sujeito, língua e história que, por meio da língua, materializa a ideologia.

E Pêcheux (1995) articula o conceito de ideologia ao que ele nomeou de esquecimento ou ilusão do sujeito. Para que de fato ocorra o assujeitamento, é preciso que o esquecimento atue. Para a AD pecheuxtiana, são dois os tipos de esquecimento. O que o autor vai chamar de

esquecimento nº 1 é da ordem do inconsciente, pois provoca no sujeito a ilusão de que o que ele disse foi algo inaugural e que ele tem posse daquilo que fala. Porém, sabemos, de acordo com Pêcheux, que nada é inaugural, sempre vai haver um já-lá, um já-dito por alguém em algum momento sócio-histórico.

O esquecimento nº 2 é da ordem do consciente, isto é, o sujeito seleciona, escolhe seus dizeres em famílias parafrásticas, buscando diferentes palavras que expressem o mesmo sentido, mas isso é, novamente, mais uma ilusão, pois o sujeito, ao selecionar outras palavras, não se dá conta de que as palavras nunca são as mesmas, não são transparentes e nunca produzem os mesmos sentidos, visto que toda mudança de palavra implica mudança de sentido. Isso não significa que ocorra uma ruptura, mas, sim, um deslocamento de sentidos; sentidos que derivam pelo campo imaginário, perpassando o jogo das formações imaginárias que é sustentado pela ideologia. As escolhas por outros modos de dizer produzem, no sujeito, a ilusão de que ele escolheu novas palavras conscientemente, sem notar a captura inconsciente que se dá pela ideologia. Vale lembrar, pois, que: “Nós não podemos nunca entrar no mesmo rio, pois como as águas, nós mesmos já somos outros!” (HERÁCLITO apud SANTOS; ANNA, 2013, s/p).

Sendo assim, os sentidos sempre poderão vir-a-ser outros, e tudo vai depender das formações ideológicas e discursivas, sobre as quais discorreremos a seguir. De acordo com Pêcheux (2008), o sentido é construído em um dado momento histórico, em determinadas condições sociais, influenciado por relações de poder, adquirindo, assim, um caráter ideológico, como descrevemos acima. Vale ressaltar, portanto, que o contexto influencia as posições-sujeito envolvidas nesse processo de construção de sentidos.

[...] um mesmo dizer pode ser lido e interpretado de diferentes modos, significando de maneira particular de acordo com o contexto sócio histórico. Também pode-se inferir que os gestos de leitura são construídos a partir dos jogos de imagens dos sujeitos, de uma instância ideológica de dizer, da memória reclamada ao dizer e da historicidade, o que abre caminho para a complexidade do ato de ler e de atribuir sentidos ao que se lê (ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 14).

A relação dos sujeitos com os sentidos articula-se ao conceito de formação discursiva. A formação discursiva permite compreender o processo de produção dos sentidos, sua relação com a ideologia e regularidade no funcionamento do discurso. Ademais, define-se como aquilo que, em uma formação ideológica dada, ou seja, frente a uma posição dada, em uma conjuntura

sócio-histórica dada, determina aquilo que pode e deve ser dito. Com base nisso, Orlandi (2013) discute sobre dois pontos, que chamaremos aqui de A e B.

Em A, o discurso constitui-se em seus sentidos porque o que o sujeito diz inscreve-se em uma formação-discursiva, que tem subjacente uma formação ideológica. Os sentidos sempre são determinados ideologicamente, e isso ocorre na discursividade. Em outras palavras, a maneira pela qual a ideologia produz seus efeitos no discurso e materializa-se nele. Temos, assim, que as formações discursivas são uma regionalização do interdiscurso, ou seja, uma configuração específica do discurso. Orlandi (2013, p. 44) afirma:

Os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.

Seguindo por essa linha de raciocínio, chegamos a uma noção crucial para a Análise de Discurso, a de metáfora, que, pela AD, significa “transferência”, isto é, a tomada de uma palavra por outra. É uma contraposição na qual uma palavra em uma formação discursiva confronta outras e, então, significa-se.

Já em B, encontramos que palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes, são construídas em condições de produção diferentes, dependendo do momento e do contexto sócio-histórico em que foram construídas. Será trabalho do analista observar tais condições de produção, verificar o funcionamento da memória para, assim, remeter o dizer a uma formação discursiva e não a outra, para compreender o sentido que ali está dito (ORLANDI, 2013, p. 45). Acerca dessa questão,

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2007, p. 50).

Abriremos, adiante, ainda neste capítulo, uma seção para discutir melhor o conceito de memória e como o acesso a ela é fundamental para interpretarmos os sentidos sobre preconceito racial, um dos focos desta pesquisa. Antes, contudo, consideramos necessário “amarrar” com mais consistência os conceitos de formação discursiva e formações ideológicas.

Sabemos que a Ideologia, ao interpelar os indivíduos em sujeito, usa de mecanismos que causam evidências, que mascaram os sentidos, pela ilusão de transparência da linguagem. Pêcheux afirma que o que se procura esconder, mascarar é o *caráter material do sentido* (PÊCHEUX, 2008, grifos do autor) das palavras e enunciados. Assim, esse caráter material dos sentidos consiste na sua dependência constitutiva do que ele vai chamar de “o todo complexo das formações ideológicas”. Isto é, o sentido de uma palavra, expressão etc. não existe em “si mesmo”, mas, sim, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são (re)produzidas.

Sendo assim, o que o autor propõe é que as palavras, expressões etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, ou seja, adquirem sentido em referência às formações ideológicas nas quais essas posições inscrevem-se (PÊCHEUX, 2008). Dessa maneira, o que autor chama de formação discursiva será aquilo que, numa formação ideológica dada, de uma posição dada numa certa conjuntura, determinada pela luta de classes, determina o que pode e dever ser dito.

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes (PÊCHEUX, 2008, p. 147).

Portanto, uma mesma palavra, expressão ou proposição não terão um sentido único, pois seu sentido dependerá justamente de uma dada formação discursiva inscrita em determinada formação ideológica.

De modo correlato, se se admite que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que as palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”, o que – se estamos sendo bem compreendidos – representa, na verdade, a condições para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido (PÊCHEUX, 2008, p. 148).

Ao fazer essa reflexão, o autor traz a expressão “processo discursivo” para designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc. que funcionarão como significantes de uma dada formação discursiva. Voltando à questão do “todo complexo das formações ideológicas”, nosso teórico maior designa a esse “todo complexo com dominante”

das formações discursivas o que compreendemos por interdiscurso, pois, dissimulado pela transparência da linguagem, causa a evidência que algo novo se produz, sendo o contrário o que ocorre, pois sempre “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes”, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas.

Concluiremos esse ponto dizendo que o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade” enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas (PÊCHEUX, 2008, p. 149).

Pêcheux (idem) concebe a relação entre formação discursiva e “forma-sujeito”, ou seja, a forma-sujeito de dado momento histórico corresponde à formação discursiva dominante e será o interdiscurso que determinará a dominação dessa formação discursiva dominante. Ao citarmos a expressão “forma-sujeito”, retomamos Althusser, que, ao responder a John Lewis, afirma que todo indivíduo humano, ou seja, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. “A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (PÊCHEUX, 2008).

Na contemporaneidade, a forma-sujeito corresponde ao sujeito capitalista, capturado pelo discurso do Mercado, um sujeito interpelado pelo efeito da ideologia, não o sujeito empírico, mas, sim, um sujeito cindido, que se constitui na e pela linguagem.

Após essa breve apresentação sobre conceitos tão caros à AD pecheuxtiana, passemos, agora, ao conceito de memória.

### **1.1 O papel da memória e do arquivo na construção e preservação da identidade negra**

De acordo com a teoria discursiva à qual nos filiamos, a memória é constituída por um duplo jogo (ORLANDI, 2013), isto é, a memória institucional que estabiliza e cristaliza o sentido, mas, ao mesmo tempo, é uma memória constituída pelo jogo do esquecimento, visto que é esse esquecimento que torna possível a ruptura, o diferente, o vir a ser outro do sentido.

Orlandi (idem) concebe a memória como sendo o próprio interdiscurso, ela é definida como aquilo que fala antes, em outro lugar; um saber discursivo que torna possível todo dizer, e que retorna sob a forma do “já-la”, ou seja, o pré-construído. Compreendemos que a memória é um recorte do interdiscurso, é aquilo que reverberou e constituiu o sujeito do discurso. Orlandi

(idem), a esse respeito, afirma que a memória discursiva sustenta os dizeres em uma dada estratificação de formulações já feitas, mas que foram esquecidas.

A autora ainda nos alerta que não possuímos o controle sobre a memória discursiva, embora pelo efeito ideológico o sujeito tenha a ilusão de saber sobre aquilo que fala, ele tem a ilusão de que inaugurou os sentidos, de que está na origem de um novo sentido. Porém, nada é inaugural consoante a Análise de Discurso. O apagamento da memória faz-se necessário para que o sujeito assuma uma posição no movimento dos sentidos, pois estes, ao retornarem, projetar-se-ão em outros sentidos, em um imaginário no qual a memória reverbera. Caso isso não ocorra, os sentidos estacionam e repetem-se, e isso é o que temos visto na maioria das práticas em sala de aula.

Denise Maldidier (2013) retoma muito bem o que Pêcheux compreendeu por memória e interdiscurso ao trazer que o interdiscurso é senão, na linguagem estritamente althusseriana, “o todo complexo das formações ideológicas”. Ele designa, pois, “o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição” (MALDIDIER, 2013, p. 51).

Vale ressaltar que a memória à qual nos referimos não é a memória psicológica, suporte para que as pessoas “guardem” sentimentos e acontecimentos, mas, sim, a memória discursiva, memória dos sentidos que reverbera nos gestos de leitura e escrita, que é constitutiva do dizer. Tomaremos o conceito de memória discursiva para refletir sobre os sentidos traçados sócio-historicamente acerca do preconceito racial, especialmente em relação ao negro.

A história<sup>1</sup> sobre o negro e o preconceito racial constituem o país em que vivemos, uma vez que a sociedade brasileira foi baseada em um modo de produção escravista em que o negro foi, por séculos, colocado em uma posição de inferioridade e, muitas vezes, violentamente segredo da/pela sociedade. No tocante à questão do preconceito racial, a memória funciona como um instrumento de manutenção e atualização dos sentidos, pois, ao mesmo tempo em que não podemos apagar a historicidade dos sentidos sobre escravidão, violência contra os negros, preconceito, também, pelo mesmo efeito da memória, temos os sentidos de força, tradição e luta da cultura afro, que conquistou espaço pelo mundo todo.

No caso desta pesquisa, ao propormos que os alunos argumentem sobre a questão do preconceito racial, tínhamos o objetivo de trazer questionamentos acerca do tema, mobilizando, dessa maneira, a memória discursiva, que funciona como mecanismo de atualização dos sentidos, marcando, assim, o processo de culturação, isto é, a cultura como aquilo que fora

---

<sup>1</sup> Lembramos que não nos referimos à história como cronologia, mas, sim, à historicidade dos sentidos, ligada à ideologia e à luta de classes.

produzido sócio-historicamente pela humanidade. Objetivamos escutar, no sentido pecheuxiano, os argumentos que os sujeitos da pesquisa, alunos do Ensino Fundamental, produzem sobre o modo como o negro é discursivizado pela literatura infantil e além dela. Para isso, conforme sabemos, a memória atua fazendo com que os sentidos reverberem, tanto na interpretação quanto na produção textual.

Pelos sentidos que já foram ditos, ou seja, pela memória discursiva, temos acesso ao interdiscurso sobre a questão da escravidão no Brasil e o no mundo. Pelo fato de o analista de discurso duvidar da transparência da linguagem, muitos questionamentos surgem acerca dos sentidos que circulam nos livros didáticos, nos discursos jornalístico, literário, científico, oficial (especialmente sobre as cotas raciais para o Ensino Superior) acerca de ser negro na atual sociedade brasileira. A delimitação justifica-se porque o corpus será coletado em escolas brasileiras, o que não significa que outros sentidos sobre o modo como o negro é discursivizado pelo mundo não possam aparecer.

Os sentidos vão desde questões sobre a estética dos cabelos até o direito (ou não) de os negros ocuparem seus lugares nas universidades públicas. Se as formações discursivas são tão amplas e heterogêneas, foi necessário delimitar um espaço discursivo para dar início à nossa pesquisa com os sujeitos-alunos. Partimos do princípio, então, de que o trabalho com literatura infantil em sala de aula é fundamental por inúmeras razões que poderíamos, aqui, elencar. Todavia, elegemos uma, qual seja, a de que a literatura infantil constrói um espaço para a polissemia, no qual as diversas vozes são autorizadas a circularem e questionarem sentidos tidos como únicos e verdadeiros. A literatura deixa os sentidos circularem por espaços vazados (BRAGATO FILHO, 1995), o que possibilita a constituição da subjetividade. É pelo viés da literatura que, a nosso ver, as questões sobre preconceito racial podem ser levantadas sem o tabu de tratar de temas tão polêmicos, ainda hoje, em nossa sociedade.

Sendo assim, a literatura deve ser aliada da prática pedagógica, deve ser o alicerce, pois os sentidos que circulam por meio dos textos literários reclamam o acesso à memória discursiva<sup>2</sup>. No caso desta pesquisa, pela memória será possível interpretar discursos já formulados e os desdobramentos sobre o preconceito racial. Temos a expectativa de que pelo acesso à memória ocorra a significação dos sentidos, não apenas a repetição do discurso dominante sobre a questão. Cabe ressaltar que, trazendo à luz a reflexão de Althusser (1987)

---

<sup>2</sup> Sabemos que todos os sentidos, para serem interpretados e produzidos, reclamam o acesso à memória discursiva, e isso não se restringe aos textos literários. No entanto, entendemos que os textos literários apresentam uma tessitura especial, totalmente dialógica, em que a polissemia reina; por isso, o acesso à constituição sócio-histórica dos sentidos é fundamental para que os textos literários sejam interpretados e, a partir da interpretação, novas produções sejam possíveis.

sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, a escola constitui-se como um desses aparelhos, que tem a ideologia dominante como voz predominante.

Em relação à história de nosso país, Hasenbalg (1979), em um de seus textos acerca da história do negro no Brasil, afirma:

Sem dúvida alguma a grande maioria de negros e mulatos no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados. Mas, além disso, as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial (HASENBALG, 1979).

Trazer essas discussões para a sala de aula alcança a máxima de poder desnaturalizar os sentidos dominantes que circulam em nossa sociedade sobre o tema que elegemos para pesquisa. Ainda em diálogo com Althusser, a escola como AIE tende a continuar reproduzindo os discursos dominantes sem colocar em questão as demais vozes acerca do tema, tentando manter, dessa forma, o status quo. No entanto, como adverte Pêcheux (1995), a contradição está na base das práticas discursivas, e a resistência produz-se na linguagem.

Através da memória discursiva, as práticas escolares podem reverberar e atualizar os sentidos do negro no Brasil, e (re)significar seu papel na história. Hasenbalg (1979) chama a atenção ao apontar em seu estudo para um novo olhar sobre a história do negro. O autor pretende desenfaturar o legado do escravismo como explicação das relações raciais contemporâneas e acentua o racismo e a discriminação racial pós-abolição como principais causas da subordinação social dos não brancos e seu recrutamento a posições sociais inferiores. “Dessa forma, a raça, como atributo socialmente elaborado, é analisada como um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social” (HASENBALG, 1979, p. 21).

Tal estratificação fica “evidente”, mesmo sabendo que para a AD nada é evidente. Na definição sobre racismo no dicionário Aurélio, o substantivo masculino “racismo” tem como acepção possível: “1 Sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre os outros, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria (racismo antissemita dos nazistas)”. Pela memória discursiva, sabemos que no Brasil houve (há) um discurso dominante que sustentava que as pessoas consideradas brancas são superiores às consideradas pardas ou negras, materializando, assim, o racismo nesse país referente à cor da pele.

Dialogando com Batista (2015), pela memória discursiva, pelo interdiscurso temos acesso ao arquivo sobre a questão racial em nosso país. E fazer circular esses sentidos é fazer

circular no espaço escolar as diversas vozes sobre a constituição do povo brasileiro, fazendo com que os alunos compreendam não o legado da escravidão como influência que justifique a desigualdade, mas, sim, a subordinação social imposta aos negros. Antes, porém, de retornarmos à nossa discussão para o espaço da escola, é preciso ressaltar a questão do arquivo, tão caro à AD.

Pêcheux define o arquivo como um campo de documentos pertinentes a uma dada questão. Ao fazê-lo, ele institucionaliza o arquivo, que ultrapassa a questão do interdiscurso e que ecoa pela memória discursiva. O arquivo fará com que ocorra atualização de sentidos, ou seja, uma atualização da memória, fazendo novos sentidos emergirem. Além disso, Pêcheux ressalta a importância em como será feita a leitura desse arquivo. Se ela será literal, “quadrinha”, ou se partirá para a interpretação e a instauração de um discurso polêmico (ORLANDI, 2013).

Em seu texto “Ler o arquivo hoje”, Pêcheux traz a discussão sobre um “divórcio” entre literário e científico, isto é, a contradição existente entre como se lê o arquivo. Entretanto, bem como o próprio autor aponta em “Semântica e Discurso”, a contradição é própria da língua, ou seja, constituinte do dizer. Ademais, o autor preocupa-se com os aspectos históricos e psicológicos ligados à leitura do arquivo. Assim, ressalta que há gestos de leituras para tal.

Nessa perspectiva, Pêcheux afirma que, ao ultrapassar de uma leitura literal, ou seja, apreensão do documento, para uma leitura interpretativa, seria possível a constituição de “um espaço polêmico das maneiras de ler” (1997, p. 51). Assim começaria a se constituir um espaço polêmico das maneiras de ler, uma descrição do “trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho de memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (PÊCHEUX, 1997, p. 51).

Ao longo de seu texto, Pêcheux (idem) analisa e traz as questões entre o que é próprio do literário e o que é próprio da ciência, e, ao fim, conclui que um depende do outro, pois será esse entremeio que deverá ser ocupado para realização de análises fecundas.

Mas falar assim a uns e a outros, no entremeio, supõe especificar a posição que nós mesmos pretendemos ocupar: a presente reflexão fundamenta-se sobre o fato teórico que constitui a existência da língua como materialidade específica, constantemente contornada, ignorada ou recusada pelas duas culturas em divórcio que (se) dividem assim o território (PÊCHEUX, 1997. p. 56.)

Assim sendo, Pêcheux afirma que a linguística apresenta-se como essa disciplina de entremeio, é incapaz de se dispor nem com os literatos nem com os cientistas, e, por isso, a

língua está sujeita a falhas, deslizos e ambiguidades, pois fazem parte de sua constituição. E tudo isso é possível graças ao ser humano, capaz de “jogar” nesse jogo de sentidos, de formações imaginárias tão caras à Análise de Discurso, e, assim, realizar um trabalho de leitura de arquivo. “É esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo” (PÊCHEUX, 1997, p. 58).

E, para tal, o autor finaliza sua discussão afirmando ser imprescindível desenvolver práticas diversificadas de trabalho sobre o arquivo, levando em consideração os interesses históricos, políticos e culturais nela presentes. Resumindo, para ler o arquivo hoje, é essencial a instauração de um espaço polêmico, sem dicotomizar leituras científicas e leituras literárias, superando tal dicotomização, uma vez que a ambiguidade, a contradição é constituinte do jogo imaginário que atravessa o dizer. Portanto, para que possamos discutir acerca da história do negro, é necessário acessarmos o arquivo sobre tal assunto, fazendo ecoar a memória discursiva.

O Brasil foi apossado em 1500 pelos colonizadores oriundos de Portugal. Aqui, habitavam os milhões de indígenas e, somados a eles, vieram forçadamente os negros, anteriormente moradores do continente africano. Posteriormente, essas etnias relacionaram-se e promoveram uma multiplicidade étnica no Brasil. Além deles, pessoas de diversas partes do mundo também se tornaram moradores desta terra.

Diante dessa multiplicidade, no Brasil colonial, os povos de origem africana foram os que mais sofreram o processo de inferiorização, devido, sobretudo, às suas condições de vida: eles representavam a mão de obra nacional, trabalhavam de modo forçado e recebiam castigos físicos constantes, sendo escravizados. Isso ocorreu oficialmente até o ano de 1888, em que os escravos foram “libertos” e, conseqüentemente, excluídos da sociedade, pois não tinham moradia, emprego nem condições de subsistência. Devido a essa história, muitos dos negros no século XXI ainda têm um baixo poder aquisitivo, especialmente nas regiões metropolitanas do país:

Atualmente, portanto, o Poder Judiciário brasileiro vem lidando com três vertentes quando do tratamento da temática envolvendo a população negra e os seus direitos coletivos: i) a efetiva aplicabilidade em termos técnicos, éticos e políticos da legislação que criminaliza o racismo; ii) as interpretações sobre como os direitos coletivos dos quilombolas, previstos na Constituição de 1988, serão efetivamente garantidos; e iii) a constitucionalidade das ações afirmativas (PAIXÃO, 2010, p. 17).

Batista (2015, p. 4) também discorre sobre os (não) direitos dos negros:

Apesar de legalmente os direitos dos negros serem discutidos, a realidade cotidiana de um negro não é repleta de direitos e eles fazem parte da classe dominada. Acreditamos que devido, também, à limitação financeira, os negros têm poucos representantes na universidade, no congresso nacional e em cargos de gerenciamento e a constituição de sua identidade é pouco incentivada. A indústria cultural é importante para compreender os processos de apagamento da cultura afrodescendente e a mídia é essencial para essa situação. Nesse quesito é inquestionável a responsabilidade dos meios de comunicação para a legitimação dos interesses das classes dominantes, e o sentimento de “não pertencimento” que os negros possuem pode estar vinculado a isso.

Negar e silenciar o acesso ao arquivo é também negar a história de nosso país, nossa própria identidade. Monteiro Lobato, ao escrever o conto “Negrinha”, que constitui o arquivo que disponibilizamos aos sujeitos da pesquisa, traz-nos a denúncia do modo com o negro foi tratado no período da escravidão e além dele. Em relação a esta pesquisa, encontramos em alguns recortes produzidos pelos sujeitos-alunos, após a leitura do conto, indícios de que muitos deles nunca tinham ouvido falar sobre as condições às quais os negros foram submetidos. No recorte, abaixo, de Monteiro Lobato, temos um exemplo de violência contra o negro:

[...] A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daqueles ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”; uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”... [...] (LOBATO, 2008 [1923], p. 79-80).

O recorte explicita como o negro era tratado; porém, para que esse conto constitua um arquivo, é preciso realizar uma leitura sócio-histórica, pois sabemos que, para a AD, nunca um texto está pronto, e muito menos possui um único sentido. É preciso relacioná-lo a outros discursos, a determinadas formações discursivas; é preciso interpretar o modo como a língua é afetada pela história e pela ideologia. Seria possível, dessa maneira, articular com o que Clóvis Moura escreve sobre a história do negro brasileiro.

As descrições de testemunhas variam, mas a realidade em sua essência é uma só: o negro escravo vivia como se fosse um animal. Não tinha nenhum direito, e pelas Ordenações do Reino podia ser vendido, trocado, castigado, mutilado ou mesmo morto sem que ninguém ou nenhuma instituição pudesse intervir em seu favor. Era uma propriedade privada, propriedade como qualquer outro semovente, com o porco ou o cavalo [...] (MOURA, 1989, p. 15-16).

Sendo assim, apontamos para a necessidade de um acesso fecundo ao arquivo para que os discursos dos sujeitos alunos possam se deslocar, e que eles possam ter um posicionamento

crítico em relação ao tema, possam desnaturalizar os sentidos cristalizados, ditos como dominantes por efeito da Ideologia.

Alinhavamos, nesse momento, a questão do contexto no qual foi escrito o conto “Negrinha”. Monteiro Lobato ultrapassou a literatura infantil e, através de sua obra, fez denúncias importantes contra seu próprio contexto. Em 1920, Monteiro Lobato publicava o conto “Negrinha”, no livro do mesmo nome. Embora distante três décadas da proclamação da República e da extinção da escravidão, o Brasil ainda vivia efeitos da transição da Monarquia para a República e do trabalho escravo para o trabalho livre.

O país, que até então tinha sua estrutura social baseada no meio rural e a estrutura econômica dependente da mão de obra escrava, passava por inúmeras transformações. A indústria começava a se desenvolver e o processo de urbanização avançava. O Brasil modernizava-se, mas o preconceito racial contra aqueles que tinham a pele negra ou parda, antigos escravos e seus descendentes, permanecia o mesmo. Sensível observador, o autor denunciou, em momentos de suas obras, a desigualdade entre brancos e negros, herança do escravismo. O conto “Negrinha” é um desses momentos. Com personagens que representam a população brasileira das décadas iniciais do século XX, Lobato expõe a mentalidade escravocrata que ainda persiste tempos depois da abolição.

Em “Negrinha”, o autor chama-nos a atenção para como eram tratadas as crianças negras. Ele põe em discurso como a violência, não só física, mas verbal e psicológica, constituía os sujeitos-crianças, escravos ou filhos de escravos. Clóvis Moura (1989, p. 18) traz em seu texto sobre o negro no Brasil essa questão da violência.

Os dois instrumentos de suplício mais usados eram o tronco e o pelourinho, onde eram aplicadas as penas de açoite. O primeiro poderemos colocar como o símbolo da Justiça privada, e o segundo, como símbolo da Justiça pública. Mas, de qualquer forma, a disciplina de trabalho imposta ao escravo baseava-se na violência contra a sua pessoa. [...] O justicamento do escravo era na maioria das vezes feito na própria fazenda pelo seu senhor, havendo casos de negros interessados vivos, jogados em caldeirões de água ou azeite fervendo, castrados, deformados, além dos castigos corriqueiros, como os aplicados com a palmatória, o açoite, o vira-mundo, os anjinhos (também aplicados pelo capitão-do-mato quando o escravo capturado negava-se a informar o nome do seu dono) e muitas outras formas de se coagir o negligente ou rebelde.

E Monteiro Lobato não poupou seus leitores das mais perversas atrocidades que o branco exercia sobre o negro, ainda mais sobre uma criança, mesmo após a abolição.

[...] O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis.

Inocente derivativo:

- Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados! ...

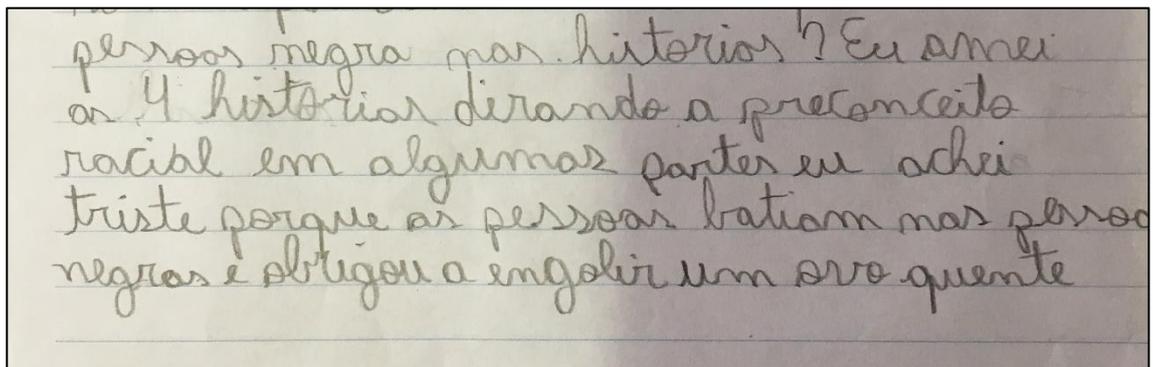
Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despega a concha (bom! bom! bom! Gostoso de dar) e o a duas mãos, sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma – divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente. [...] (LOBATO, 2008 [1923], p. 80).

Quando partimos para análise do nosso corpus, deparamo-nos com o estranhamento de alguns sujeitos-alunos com o inesperado que a cena do ovo quente, na boca da menina, provocou nesses leitores, como se fosse um sentido inaugural. Segundo a AD, interpretamos esses indícios como falta de acesso ao arquivo acerca do modo como o negro era tratado na sociedade brasileira.

### Recorte I

“Eu amei as 4 historias dirando a preconceito racial em algumas partes eu achei triste porque as pessoas batiam nas pessoas negras e obrigou a engolir um ovo quente”



Ao nos depararmos com tal estranhamento, questionamo-nos sobre a questão da legislação que coloca como obrigatoriedade no currículo a história da cultura afro-brasileira, o que deveria implicar a história da população negra. Segundo a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro 2003, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional), torna-se obrigatória a inclusão no currículo da educação básica a temática da história e da cultura afro-brasileira. Avançando, a Lei nº 12.796, de 2013, no artigo 3º dispõe que o

ensino será ministrado considerando a diversidade étnico-racial. Ainda, segundo o artigo 26-A da mesma lei (LDB):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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).

Portanto, quando selecionamos as obras de literatura infantil que abordam a questão do preconceito racial, tínhamos como hipótese que os sujeitos-alunos tivessem ao menos um dado conhecimento dos discursos sobre a história afro-brasileira. Todavia, os escritos produzidos pelos sujeitos da pesquisa no contexto escolar, chão no qual deveria ocorrer um acesso fecundo ao arquivo nacional sobre o modo como a população brasileira fora constituída, apontam que a historicidade dos sentidos acerca da questão racial não circula nessa instituição, mesmo após a inclusão da lei.

Os recortes dos escritos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, apresentados no decorrer deste trabalho, permitem-nos interpretar que a questão da história afro, no contexto escolar, ainda hoje figura como um tabu, ora de maneira velada, ora silenciada.

Criticando esse silenciamento, que logo será colocado em discussão, Clóvis Moura, em a “História do Negro Brasileiro” (1989), relata sobre a importância de se conhecer acerca da história do negro, de sua participação fundamental para a construção do *ethos* da cultura brasileira.

Mas o negro não apenas povoou o Brasil e deu-lhe prosperidade econômica através do seu trabalho. Trouxe, também, as suas culturas, que deram o *ethos* fundamental da cultura brasileira.

Vindo de várias partes da África, os negros escravos trouxeram as suas diversas matrizes culturais que aqui sobreviveram e serviram como patamares de resistência social ao regime que os oprimia e queria transformá-los apenas em máquinas de trabalho. Em todas as áreas de trabalho os africanos incorporavam os seus modos de vida – a sua religião, indumentária, cozinha, música, sistemas de regadio e plantação e outras manifestações sociais – àqueles habitantes mais antigos do nosso território, índios e portugueses (MOURA, 1989, p. 33).

Foi grande a luta da população negra em busca de uma cidadania, muitos foram os movimentos de luta e resistência, como A Guarda Negra, A Revolta da Chibata, A imprensa Negra Paulista com o primeiro jornal que circulou em 1915, o Menelick e, enfim, a Frente Negra Brasileira. Tais movimentos foram significativos para despertar a consciência étnica do negro, principalmente o paulista, para que houvesse uma autoidentificação de/com sua negritude. Em 1944, foi criado o TEM – Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro, onde se apresentavam peças que dinamizavam a consciência da negritude brasileira, marcando, assim, uma ideologia da *negritude*.

Discutia-se, na época, qual deveria ser a ideologia que o negro deveria adotar para a sua libertação étnica, desdobrando-se esse debate em diversos níveis, que iam do cultural ao político. Esse aspecto de polêmica ideológica vai desaparecendo especialmente a partir do golpe militar de 1964 (MOURA, 1989, p. 77).

Em 1978, quando ocorre um ato público de protestos nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, as organizações contra o preconceito racial tomam fôlego para continuar na luta, após muitas crises. Tal ato político ocorreu após a morte do trabalhador negro Róbson Silveira da Luz, que fora torturado inúmeras vezes, por conta da expulsão de quatro atletas juvenis negros do Clube de Regatas Tietê e pelo assassinato, por um policial, do operário negro Nilton Lourenço. Durante o ato, foi criado o *Movimento Negro Unificado*, que, junto com diversas outras organizações, reivindicava o fim do racismo e da exploração econômica, social e cultural do negro.

Trouxemos todos esses movimentos como argumentos em defesa da necessidade de constituição de um arquivo, no contexto escolar, que sustente a memória discursiva exigida para a interpretação e a produção de sentidos. Além disso, para nós é impossível não articular ao arquivo a literatura como um espaço possível de constituição de um campo de documentos, muitas vezes, de denúncia, de luta e resistência, nos vãos e desvãos dos textos literários, em toda porosidade da literariedade, nos espaços vazados do texto que marcam a voz de luta, de busca por igualdade de direitos. A nosso ver, a literatura deve funcionar também como palco onde se clama a atenção do leitor para as causas sociais; no caso deste trabalho, para o negro, para sua condição (des)humana, pelos movimentos sociais nos quais ele pode ser tanto protagonista quanto marginal.

Pelo efeito da Ideologia, parece natural que o negro possa ser visto ora como trabalhador, ora como operário, ora como escravo, ora como bicho sem que isso seja desnaturalizado principalmente em dois importantes Aparelhos Ideológicos do Estado, a saber:

a escola e a mídia. Na literatura, como estamos defendendo, esses sentidos sobre o negro são remexidos em direção à ruptura com a Ideologia dominante, tal qual encontramos em Monteiro Lobato, que, nesse quesito, faz um trabalho brilhante em seu conto “Negrinha”.

[...] Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia de boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de entre humano. Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava! Assim foi – e essa consciência a matou. [...] (LOBATO, 2008 [1923], p. 83).

Junto a “Negrinha”, o livro “O Cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, também foi selecionado para compor o arquivo dos sujeitos-alunos. Esse livro traz a história da menina Lelê, que tem em sua herança o cabelo enrolado; ela não gosta e não compreende de onde vem tantos cachos e começa a se questionar e investigar o porquê. A resposta a personagem encontra em um livro, no qual descobre sua história e a beleza da herança africana.

Depois do Atlântico, a África chama  
E conta uma trama de sonhos e medos  
De guerras e vidas e mortes no enredo  
Também de amor no enrolado cabelo  
Puxado, armado, crescido, enfeitado  
Torcido, virado, batido, rodado,  
São tantos cabelos, tão lindos, tão belos! (BELÉM, 2007, p. 14).

Por meio da literatura, o cabelo afro ganha destaque, é enaltecido e valorizado. Quando pensamos no padrão de beleza imposto pela mídia, pela ideologia dominante, logo vem o modelo da princesa, de pele branca, de cabelos loiros e lisos, com olhos azuis e que encontra o príncipe encantado para viverem para sempre felizes. Essa é a memória discursiva cristalizada pelos contos de fada, a saber: a personagem Branca de Neve, que vem com o significante branca já marcado no nome; a Rapunzel, com seus longos cabelos lisos e loiros; a loira Bela Adormecida, entre outras princesas.

Tal padrão não só é valorizado pelos contos de fada, mas, também, pela mídia: revistas, televisão, novelas enaltecem o padrão de beleza contemporâneo, qual seja, o da mulher magra, linda e loira, com cabelos lisos. É o que vende, o que seduz, principalmente, o público feminino. Essa ideologia faz com que cada vez mais as mulheres fiquem escravas da beleza, submetendo-se a todo tipo de tratamento para alcançar os tão sonhados corpos e cabelos perfeitos.

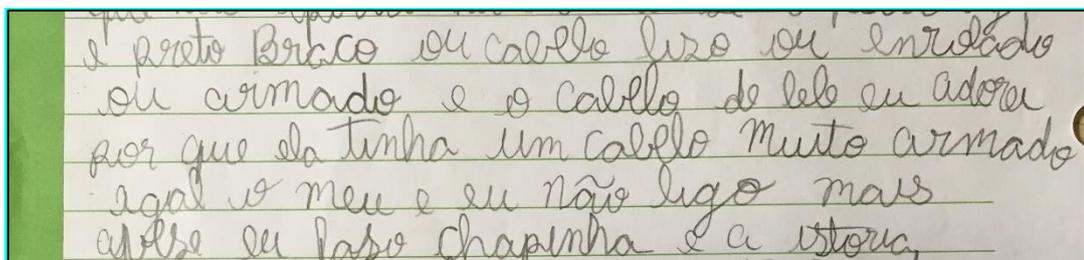
Porém, por efeito do esquecimento e do silêncio, principalmente a mídia silencia que a mulher brasileira, em sua origem, em sua raiz, tem a herança da mulher negra, de olhos cor de

jabuticaba, com cabelos enrolados, tão lindos e tão belos, como os da personagem Lelê. Todavia, na tentativa de apagar essa origem africana, a indústria de cosméticos sempre lança um novo produto de alisamento de cabelos. Nisso também reside uma grande contradição, pois, se por um lado, essa raiz não pode ser arrancada e, na contemporaneidade, muitos movimentos em defesa do negro lutam para que ela seja mantida e valorizada, há, por outro lado, aquelas mulheres que são capturadas pela ideologia de que cabelo perfeito é o cabelo liso. Entretanto, é no cabelo e pelo cabelo que movimentos de luta e resistência ganham espaço, valorizando a cultura e a beleza afro. Nesse sentido é que entra o livro “O cabelo de Lelê”, na contramão desse padrão único e ideal imposto pela mídia às mulheres da pós-modernidade.

Durante a coleta do nosso corpus, a identificação dos sujeitos da pesquisa com a história da personagem Lelê foi praticamente unânime. Todos tinham uma história para contar sobre o cabelo. Um dos recortes que compõem nosso corpus marca como a questão do cabelo é ainda tão enraizada em nossa cultura e como vem marcada de preconceitos e discriminação.

“[...] e o cabelo de lele eu adorei por que ela tinha um cabelo muito armado igual o meu e eu não ligo mais avese eu passo a chapinha [...]”

## Recorte II



Neste recorte, há indícios de que, mesmo se identificando com a personagem da história, o sujeito é capturado pela Ideologia dominante porque faz chapinha e quer se enquadrar nos moldes, no modelo de cabelo liso. A nosso ver, um dos pontos fortes do livro é a tessitura feita em relação ao cabelo. Ao mexer nos fios do cabelo, o livro afeta os fios da história sobre o preconceito vivido pelo negro em relação àquilo que durante séculos foi nomeado como cabelo ruim, cabelo de Bombril.

Na história de Lelê, os cabelos enrolados criam sentido de empoderamento da mulher pela força do cabelo. “Lelê gosta do que vê! Vai à vida, vai ao vento! Brinca e solta o sentimento! ” (BELÉM, 2007. p. 19). Como se o (re) conhecimento, ou mesmo o

autoconhecimento ocorresse no momento em que se é livre, que se conhecem as origens para, assim, soltar o sentimento, romper com as ataduras que a aprisionam ao padrão único.

No livro, há a valorização do cabelo enrolado, que materializa a herança de um povo, de uma cultura tão singular que, tantas vezes, é apagada e silenciada. Novamente, pelo viés da literatura é que se encontram rupturas como essas, obras literárias que desafiam e rompem com aquilo que está posto, que gera conflito com o já-lá, e que mobiliza toda uma memória discursiva sobre o que significa ter cabelos cacheados em uma sociedade cuja valorização é o do ideário europeu. Lelê quer ir além, ela incentiva o leitor a soltar os cabelos, no sentido mais literal da palavra “soltar”, desamarrar, de assumir-se, de sentir-se autorizado a ser da maneira que é; de ir à vida, ir à luta.

Esses sentidos colocados em discurso provocam um deslizamento em relação à formação discursiva dominante sobre os cabelos afros. Para os leitores que se identificarem com os sentidos produzidos pela personagem Lelê, pode ser mais fácil assumir os cachos e posicionar-se contra o padrão do cabelo liso; de compreender que, por debaixo dos caracóis, há muita história, há uma herança de um povo que lutou e que luta até hoje por direitos iguais.

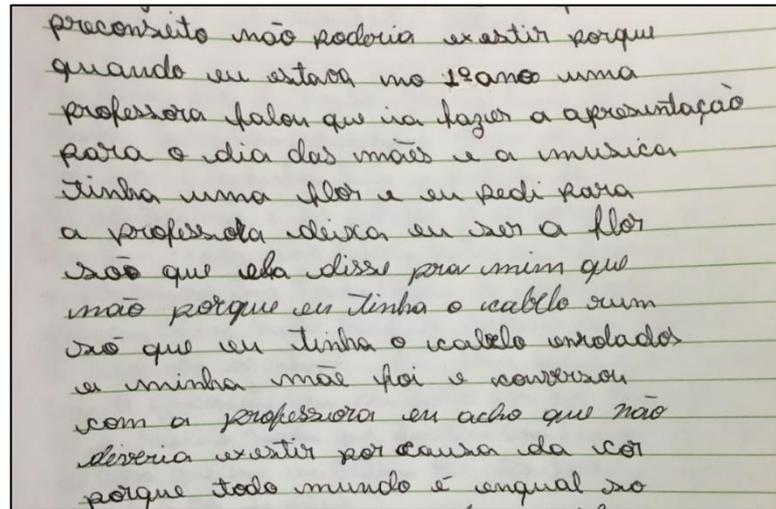
Entretanto, esse deslizamento de sentidos ainda não ganhou força suficiente em nossa sociedade a ponto de falar mais alto do que a formação discursiva dominante, o que pode ser constatado pela formulação construída por um sujeito-aluno durante a coleta do corpus: “Cabelo enrolado/crespo é igual ladrão, quando não está preso está armado! ”. Como interpretar tal comparação? Conforme a AD ensina-nos, o sujeito é cindido, heterogêneo, pode migrar de uma formação discursiva para outra. Por outro lado, a contradição está na base da língua, sustenta a luta de classes; por isso, o sujeito dividido pode, em um momento, criticar a imposição do padrão, que vem de fora, de um outro que lhe é estranho. Em outro momento, o mesmo sujeito pode (re) produzir uma formulação que se sustente em uma formação ideológica carregada de preconceitos e de rebaixamento do negro pronunciada com “naturalidade” dentro da instituição escolar, sem duvidar de tal formulação.

A questão do cabelo é tão marcante, que interfere na autoestima da mulher desde muito cedo, em que crianças, ao invés de encontrarem sentidos de encorajamento, valorização e respeito, seja lá do que for, cor da pele, opção sexual, religião, classe social são capturadas e sentem-se obrigadas a enquadrarem-se no que a sociedade aceita.

Vejamos no recorte abaixo o quão forte é essa questão dos cabelos:

### **Recorte III**

[...] preconceito não poderia existir porque quando eu estava no 1º ano uma professora falou que ia fazer a apresentação para o dia das mães e a música tinha uma flor e eu pedi para a professora deixa eu ser a flor só que ela disse pra mim não porque eu tinha o cabelo ruim só que eu tinha o cabelo enrolados e minha mãe foi e conversou com a professora eu acho que não deveria existir por causa da cor porque todo mundo é enqual [...].



Esse recorte aparece como se fosse uma tesoura cortando o fio da esperança de o sujeito-aluno representar uma flor. O discurso do sujeito indicia que a escola não funciona como um espaço privilegiado para se trabalhar a heterogeneidade, a diversidade, pois ela podou, cortou e interditou uma dentre tantas “Lelês” que frequentam as salas de aula a serem a protagonista de uma encenação. A criança, que tem em seu imaginário a vontade de ser uma flor, de representar uma personagem para agradar em um dia de comemorações, não é autorizada somente pelo fato de não ter o cabelo ideal, como se houvesse esse cabelo. E aqui ressaltamos o quão essencial é dar voz aos sujeitos- alunos, que, ao serem autorizados a falar, a escrever, usam das palavras como instrumento de denúncia, de questionamentos e enfrentamentos. A nosso ver, a autora do recorte que estamos analisando pode ter se identificado com a personagem Lelê e sido encorajada a se soltar por meio da escrita, a soltar o sentimento, a desabafar sobre tal fato que marcou sua vida escolar.

Nesse caso, o sujeito-aluno argumenta contra a formação discursiva que legitima o preconceito manifestado pela voz de autoridade da professora. O sujeito filia-se a uma formação discursiva que critica a atitude preconceituosa e usou a escrita para fazer uma denúncia do preconceito sofrido anos atrás. Vale ressaltar que, apesar de tanto tempo passado e do posicionamento de resistência do sujeito-aluno em relação ao preconceito, o uso da marca linguística “deveria”, isto é, o verbo no futuro do pretérito, como podemos ler em “**eu acho que**

**não deveria existir por causa da cor porque todo mundo é enqual so muda a cor não emporta os cabelos [...]**” indicia uma improbabilidade de o preconceito deixar de existir. O sujeito não usa “deve”, o que indicaria um posicionamento mais assertivo, uma defesa de algo possível de acontecer. Isso, talvez, porque tanto o sujeito-aluno, desde o 1º ano escolar, como tantos outros negros, apesar de muita luta ainda, veem manifestações de preconceito sustentando a sociedade contemporânea.

Ainda com relação ao que foi selecionado para construir um arquivo para os sujeitos participantes da pesquisa, uma outra obra escolhida foi “A pretinha de neve e os 7 gigantes”, de Rubem Filho. Tal obra narra a história de uma menina solitária, que vivia em um castelo com sua mãe e o padrasto. Era muito triste e não conhecia o mundo fora do castelo, que ficava no alto de uma montanha da África, o Monte Kilimanjaro. Um local frio, com muita neve, e que o único amigo da princesa era um tacho de cobre. Cansada dessa vida, a menina resolve fugir, com uma capa vermelha, e desbravar o que encontra do lado de fora do castelo, um mundo colorido, quente, e sem lobos.

No caminho, depara-se com uma cabana onde tudo é gigante, tem até a impressão de estar na história daquela menina que toma um líquido misterioso e encolhe. Ao encontrar a cabana, entra e não resiste ao cheiro de um mingau, e logo pega no sono. Já à noite, Pretinha acorda assustada com um barulho e depara-se com 7 gigantes, com nomes que lhe causaram certa intimidade, pois já tinha ouvido falar em Dengoso, Zangado, Dunga, Soneca. Pretinha acaba ficando amiga dos gigantes. Sua mãe, por sua vez, fica numa tristeza sem fim e seu padrasto resolve procurá-la. Ele a encontrou e reconheceu que seu jeito mandão afastara a menina de casa. Prometeu mudar, e todos ficaram amigos, celebrando a amizade e a vida em um grande piquenique em um novo castelo construído pelos gigantes, porém um local com novos ares, ensolarado e cheio de afeto.

Quando apresentamos essa história aos sujeitos da pesquisa, muitos sinalizaram que conheciam essa história, só que com outro nome. O que mais lhes chamou a atenção foi o fato de o autor ter brincado tanto, misturando várias histórias, como a Chapeuzinho Vermelho, Alice no país das maravilhas, Cachinhos Dourados e a Branca de Neve e os 7 anões.

E resolveu mesmo. Juntou alguns doces na mochila, para o caso de sentir fome no caminho, colocou um capuz vermelho (emprestado de outra história) e foi conferir a situação. [...]. Estava encantada com o que via. E como fazia calor! Isso a deixou contente, mas teve que tirar o capuz vermelho. Mas também na África nem existe lobo. Só que ela não sabia disso.  
[...]

Foi quando ela sentiu um cheiro gostoso de coisa de comer. Ao seguir o cheirinho, viu-se diante de uma cabana enorme! Era tão grande que nem dava para alcançar a janela e ver o que tinha lá dentro. A menina então empurrou a porta e percebeu que a cabana estava vazia. Foi entrando, devagarinho, impressionada com o tamanho das coisas: as camas, a mesa, as cadeiras, e tudo com sete lugares. Ela se sentiu como a menina daquela história, que tomou um líquido misterioso de uma garrafinha e encolheu (RUBEM FILHO, 2013, p. 10).

Depois da leitura e da discussão da história, os sujeitos-alunos perceberam que uma personagem principal, uma princesa, poderia ser negra. Isso lhes causou enorme estranhamento, mas muitos gostaram dessa ruptura com os sentidos dominantes construída pelo autor em poder misturas várias histórias e personagens. Ao longo dos encontros, foi possível desconstruir essa ideia de que o autor brincou com a troca dos personagens, levantando questões de que o autor não brincou ao acaso, mas, sim, que quis criar esse embate da Branca de Neve e da Pretinha de Neve; trazer questionamentos como esses, o de que sempre nos contos de fadas as princesas são brancas e ficam à espera de um belo príncipe encantado.

Pela história da Pretinha, que, para ser produzida e interpretada, reclama a memória discursiva sobre os contos de fada, o autor desconstrói o imaginário dos contos de fadas e instala uma nova formação discursiva que quebra o padrão das princesas brancas e constrói uma princesa negra, em uma história que se passa na África, e que não precisa de um príncipe para viver feliz e para sempre. Constrói um enredo no qual a personagem principal só anseia em querer conhecer o mundo, onde haja cor, calor e pessoas.

No recorte abaixo, observamos o estranhamento do sujeito-aluno em encontrar protagonistas negros. Porém, ele elogia a escolha do autor, marcando seu posicionamento em relação a ele, referindo-se ao autor como uma pessoa muito legal por escrever histórias como essas.

#### **Recorte IV**

Eu achei muito interessante os assuntos sobre a discriminação racial e eu nunca tinha ouvido ou lido uma história com personagens brancos, loiros e morenos e todas as histórias que a Professora leu são muito legal e também que alguns autores ainda se emportam com o racismo e também escreveram histórias com pessoas negras foi muito legal da parte deles e com certeza eles devem ser pessoas muito legais [...].

Eu achei muito interessante os assuntos sobre a discriminação racial e eu nunca tinha ouvido ou lido uma história com personagens negros só com personagens brancos, loiros e morenos e todas as histórias que a Professora leu são muito legal e também que alguns autores ainda se importam com o racismo e também escreveram histórias com pessoas negras foi muito legal da parte deles e com certeza eles devem ser pessoas muito legais. ~~Eu~~ Eu

A última e não menos importante obra selecionada para compor o arquivo foi a história de Ziraldo “O Menino Marrom”. Ziraldo, escritor conhecido e reconhecido como um dos grandes nomes da literatura infantil, nascido em 1932 e criador do Menino Maluquinho que fez tanto sucesso nas mídias, também enfrentou tempos sombrios durante a ditadura militar. Foi preso logo após a promulgação do AI-5 (Ato Institucional nº 5), mas, pelo viés literário, fez denúncias e encontrou brechas para posicionar-se contra o regime governamental.

Em “O Menino Marrom”, o autor expõe a amizade entre o menino marrom e o menino cor de rosa, desconstruindo o conceito de cor da pele, preto e branco, apoiando-se na explicação científica sobre o processo que origina as cores, o disco de Newton. A amizade é o argumento que Ziraldo utiliza para dizer, por meio do livro, que não se pode ter inimizades com alguém tão somente pela cor da pele. O menino marrom é destacado como o companheiro que faz o amigo cor-de-rosa ter uma visão democrática sobre a vida. O crescimento dos meninos no decorrer da história proporciona uma bonita reflexão sobre a importância de manter as amizades de longa data. O tempo vai passando e os amigos seguem trajetórias diferentes, entretanto a amizade coloca-os em uma sintonia contínua.

Ziraldo convida-nos a refletir sobre a questão da chamada cor de pele. No ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil, utiliza-se muito a expressão “cor de pele” para referir-se à cor de determinados desenhos. Mas, se vivemos em um país com grande miscigenação, não é possível haver uma única cor de pele. Hoje em dia, essa questão aparenta estar sendo superada, pois as grandes marcas de lápis de colorir oferecem uma enorme paleta com diferentes cores de pele. No entanto, até início do século XXI, a chamada cor de pele era um tom rosa que remetia à pele branca.

Tal questão deve ser problematizada, principalmente, dentro da sala de aula. Há de se atentar, pois, ao longo da nossa história, a própria denominação “negro” passou por mudanças, nomeações como “negro”, “preto”, “mulato” faziam referência à pele não branca. Hoje, o modo

como essas nomeações são usadas pode configurar-se caso de racismo. O racismo, segundo a Lei 7.716, é crime inafiançável e imprescritível; e há também o crime de injúria racial (Art. 150, CP), utilizado nos casos de ofensa à honra pessoal, valendo-se de elementos ligados a cor, raça, etnia, religião ou origem.

E Ziraldo marca bem essa questão, pois baseia-se na explicação científica sobre o processo de criação das cores, o que é bem diferente da questão da raça. Todos nós pertencemos à raça humana, e fazer insulto a isso é, além crime, um apagamento da história, da construção de uma identidade nacional. No tocante ao racismo, surgem as injúrias raciais conhecidas publicamente, como é o caso de um jogador de futebol negro ter sido chamado de macaco. Isso também teve uma grande recorrência no corpus coletado, cujos escritos, em sua maioria, demonstram repúdio a tal ato e ainda relatam histórias semelhantes.

Portanto, torna-se inadiável a discussão de como a literatura infantil pode funcionar como aliada a esse mecanismo de atualização do sentido, trazendo discussões relevantes dentro de sala de aula, buscando (re)significar os sentidos, sobretudo sobre o tema escolhido para esta pesquisa.

Destacamos que os textos de literatura infantil que selecionamos para compor o arquivo que foi lido e interpretado com os sujeitos-alunos tornaram-se a costura principal no nosso bordado, sendo eles nosso fio condutor para produzir novos sentidos, buscando fazer ranger a ideologia dominante, transformando o sujeito-aluno em um sujeito questionador e não reproduzidor das mesmas e velhas formações discursivas. Portanto, arquivo será entendido tal qual Pêcheux (1997, p. 58) compreende, “como um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma dada questão”. Ao tratar sobre quem tem direito ou não a acessar o arquivo, o autor escreve:

A alguns, o direito de produzir leituras originais, logo “interpretações”, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento “literal” dos documentos, as ditas interpretações (PÊCHEUX, 1997, p. 58).

Objetivamos que os alunos tenham o direito de acessar esse campo de documentos que selecionamos para tratar do preconceito racial para, a partir disso, terem o direito de “produzir leituras originais” e escritas que não sejam a cópia de textos lidos.

**2 “QUEM CONTA UM CONTO”, CONHECE LITERATURA: UM ESPAÇO PARA LITERATURA INFANTIL**



## 2 “QUEM CONTA UM CONTO”, CONHECE LITERATURA: UM ESPAÇO PARA LITERATURA INFANTIL

*“A dissimulação da textura pode, em todo caso,  
levar séculos para desfazer seu pano.  
O pano envolvendo o pano. Séculos para desfazer o  
pano.  
Reconstituindo-o, também como um organismo.  
Regenerado indefinidamente seu próprio tecido  
por detrás do rastro cortante,  
a decisão de cada leitura”*  
**Jacques Derrida**

Neste capítulo, faremos uma retomada histórica dos sentidos sobre literatura infantil. Isso porque, conforme a AD ensina, os sentidos têm história e é pela memória discursiva que eles são retomados, silenciados, deslocados, enfim. Mas os sentidos só existem porque algo fala antes, em algum lugar.

Nos séculos XVIII e XIX, já havia a preocupação com a contação de histórias para crianças pequenas. Pioneiros em pesquisas na área, como Pestalozzi, Froebel, Montessori e outros, afirmam ser a contação de histórias para crianças pequenas relevante para a educação dos infantes.

Recorrendo à memória discursiva sobre os anos escolares iniciais, sabemos que um gênero discursivo muito recorrente nas escolas é a fábula. As primeiras fábulas remetem a Esopo, escritor da Grécia Antiga a quem foi atribuída a figura de pai das fábulas, tamanha fora sua produção e influência para demais autores, como La Fontaine e Fedro. Constituiu-se, assim, a fábula como um gênero literário, que tinha linguagem simples e atraente, conquistando uma legião de leitores, ecoando ainda hoje nas salas de aulas.

As fábulas eram utilizadas para ensinar as virtudes da boa moral. O objetivo era formar as crianças moralizadas, gentis e civilizadas, ou seja, visavam a formar um futuro adulto. Durante a Era Medieval, existia a forte influência da Igreja como instituição ideológica muito presente – não podemos nos esquecer do que Althusser afirma sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado – e esta instituição religiosa acabou por influenciar as demais épocas vindouras. Não foi diferente no Brasil, onde, seguindo os princípios religiosos, o intuito com a formação moral das crianças era ensinar-lhes os princípios cristãos, as boas lições. No país, aos livros fora atribuída a missão civilizatória de transformação da população.

As fábulas utilizavam-se de animais para ensinar os conceitos morais. A eles, era atribuído o caráter de seres humanos, negativo ou positivo, ilustrando, assim, alguma virtude

ou vício. Esses textos chamavam muito a atenção das crianças, pois eram animais humanizados que conversavam e agiam como seres humanos, aproximando-os ainda mais das crianças.

No século XVIII, Rousseau considerava um erro o uso das fábulas na formação da criança. Na obra *Emílio*, Rousseau (1999, p. 329) teceu críticas à moral que já vinha pronta, impedindo a criança de descobri-la por sua conta e questionou a eficácia de seu proveito: Não somente nunca vi crianças fazerem qualquer aplicação sólida das fábulas que aprendiam como nunca vi ninguém que se preocupasse com que elas fizessem esta aplicação (VALDEZ; COSTA, 2010, p. 166).

Em concordância com a AD, todo texto deve oferecer várias possibilidades de leitura, e, visto que o sentido é construído sócio-historicamente, tal construção está relacionada à posição que o sujeito ocupa na sociedade (ROMÃO; PACÍFICO; 2010). Assim sendo, as fábulas podem oferecer diversas interpretações no jogo de sentidos que se cria no enredo, em uma teia de significação. Segundo as autoras:

A nosso ver, o trabalho com a fábula é de grande relevância na sala de aula, principalmente quando a concepção de leitura ultrapassa a visão reducionista de repetição do sentido literal do texto. Defendemos isso, pois a fábula é muito mais do que histórias sobre animais e deve ser lida e interpretada considerando-se a denúncia sócio histórica que nela se encerra. A leitura da fábula pode estimular a discussão (portanto permite que o discurso polêmico se instale) acerca do relacionamento social, ou seja, faculta a realização de uma leitura polissêmica e, sendo assim, apresenta várias possibilidades de leitura. Diante disso, julgamos que os leitores podem usufruir a interpretação da fábula para contestar determinada situação que esteja fora da ordem (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 39).

Dessa maneira, podemos afirmar que o trabalho com as fábulas em sala de aula é muito rico, pois possibilita que vários sentidos circulem. A interpretação das fábulas, bem como de outros gêneros discursivos, deve ir além, procurando sempre questionar a ideologia que faz parecerem naturais determinados sentidos e duvidar deles, realizando, então, uma leitura sócio-histórica. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006). Assim como as autoras, defendemos uma leitura menos ingênua da narrativa e dos atos de linguagem, que torne o sujeito-aluno capaz de perceber que a existência do sentido único é uma ilusão.

O problema é que ainda se acredita no poder do que está escrito na moral da história, nos livros didáticos, nos livros de autoajuda, nos livros que pretendem formar bons empreendedores (visto que esses livros são muito valorizados na contemporaneidade, momento em que o discurso do Mercado domina as formações discursivas). Com base nesse imaginário

de que o sentido só pode ser um, desconsidera-se a formação de um sujeito-leitor capaz de criar e recriar os sentidos, o que daria suporte para a construção da sua autoria.

É papel da escola, além de questionar a evidência dos sentidos e a supremacia da escrita, colaborar para que as crianças ampliem seu acesso ao que não podem vivenciar, ou ainda não conhecem, o que, a nosso ver, pode ocorrer pelo acesso à literatura. Ademais, diversos atores podem contribuir para um contato maior da criança com a literatura infantil além do professor, tais como o Estado e a família. É essencial um trabalho no coletivo para que a literatura infantil seja um bom argumento para que as crianças vivenciem e convivam com o mundo da fantasia e do encantamento.

A contação de história é um ótimo instrumento para promover encontros, momentos de prazer, estreitando mais os laços e proporcionando uma melhor convivência em sociedade. Segundo Valdez e Costa (2010), trata-se do “Direito da infância, não o direito legalista, mas o direito de convivência, de estreitamento de relações e de prazer” (VALDEZ; COSTA, 2010, p. 172). Ainda em relação à contação de história, ela contribui para o desenvolvimento global da criança, objetivo central da Educação Infantil, despertando a curiosidade, o prazer, a criatividade, a fantasia, a imaginação, construindo uma relação afetiva com o livro, colaborando para a formação de um futuro sujeito-leitor. “É preciso estimular a criança desde cedo a conviver com os livros, incentivá-las a ouvir, folhear, observar, valorizar a cultura, trazendo temas presentes nas histórias como forma de conhecer o mundo e as diferentes vivências e relações” (VALDEZ; COSTA, 2010, p. 173).

Quanto ao uso de livros de imagens, pode-se afirmar que, para a escolha da história a ser trabalhada com as crianças, é preciso ler muitas outras histórias, conhecê-las, investigar e procurar alguma que propicie aventura, trazendo cores e viagens atraentes. Cabe apontar que toda história influenciará no/para o aprendizado da criança. De acordo com Mello (1999, p. 19), “é o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, de amar, da aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte etc.”.

Dessa forma, é de suma importância criar momentos cotidianos diversos para fazer com que o uso de livros e a contação de histórias façam parte da rotina das crianças, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental. Inclusive para bebês há um vasto repertório de livros musicais, de panos, para que as crianças possam sentir os livros, escutar as histórias, tocá-los. Nos primeiros anos de vida, as crianças têm a necessidade do toque, de manipular o objeto, faz parte de seu desenvolvimento. Portanto, é de grande relevância que as crianças tenham o contato direto com os objetos, pois, de acordo com Martins (2009, p. 110),

Dessa condicionabilidade concreta dos comportamentos à situação resultam as (re) descobertas dos objetos por parte da criança que, paulatinamente, vão deixando de ser meros estímulos sensoriais e se convertendo em meios para a satisfação de necessidades, ou, em instrumentos. É nesse sentido que Elkonin (1987, p. 122) caracteriza como atividade principal deste período a **atividade objetual manipulatória** [...]. Esse momento representa grande oportunidade para que se ensine a criança maneiras corretas de se atuar com objetos.

Ainda em relação aos livros de imagens, Camargo (1995, p. 5) afirma que “a ilustração é um texto e, como qualquer imagem, tem significados próprios e independentes” (CAMARGO, 1995 apud VALDEZ; COSTA, 2010, p. 173). Assim,

Arquitetar um livro é arquitetar uma cidade [...]. Num livro de imagens é preciso virar a página como quem está conhecendo uma cidade e vira a esquina para desvendar um novo campo visual. É por isto que, antes de se projetar cada desenho, se projeta o volume. Não se trata de cada um pintar uma série de quadros. Há toda uma conjugação necessária, todo um ritmo, um movimento, uma tensão, uma direção que perpassa o trabalho como um todo (LAGO apud VALDEZ; COSTA, 2010, p. 177).

Bragatto Filho (1995), em um de seus textos, defende a leitura literária na escola de 1º grau, que corresponde, hoje, ao Ensino Fundamental. Com o autor, entendemos por um texto literário aquele que inicialmente não se constitui como um texto utilitário, ou seja, pragmático, com função pré-estabelecida, passando apenas uma única informação para o leitor. O texto literário, segundo Bragatto (1995), será construído de acordo com seus leitores, que tecerão um diálogo com o texto e atribuir-lhe-ão diferentes sentidos e funções, alinhavando momentaneamente uma colcha de sentidos.

O grande problema encontrado hoje nas escolas é que o trabalho com a literatura tem assumido um papel equivocado, qual seja, o de texto funcional. Se analisarmos o sentido etimológico da palavra “texto”, encontramos, no latim, o significado de tecido. “[...] – são entrelaçamentos ou cadeias de fios, tomando-se, é lógico, os fios do texto escrito como encadeamentos sintáticos-semânticos, numa dimensão discursiva-ideológica” (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 15).

Convém lembrar, também, que determinados tipos de tecidos, como as rendas, os crivos e, especialmente, as malhas tecidas à mão, possuem orifícios, espaços vazados. Assim também ocorre com alguns textos escritos, notadamente os literários. Eles possuem determinadas lacunas ou espaços vagos ou nebulosos que são descobertos e preenchidos pelos leitores (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 15).

A partir do que fora apresentado pelo autor, precisamos compreender como um texto nunca é uma obra pronta e acabada. Um bom texto literário não deve conter ideias de caráter absoluto, não deve ser muito detalhado, pois o exagero de adjetivos influencia na direção de um sentido único. Um texto pronto não permite ao leitor dialogar com ele, impossibilitando o leitor de realizar discussões, reflexões e questionamentos, dúvidas e incertezas acerca do texto apresentado.

Nesse sentido, o texto é literário quando permitir ao leitor o contato com espaços abertos, à indeterminação, os quais são descobertos e preenchidos por ele, produzindo, então, a sua leitura. A literalidade do texto é, pois, resultado do trabalho estético do autor, mas também o é da atuação competente do leitor que, dialogando com o texto, lhe atribui significados. Lembremos, a propósito, uma citação atribuída ao poeta francês Paul Valéry: ‘o bom poeta é aquele que, ao poetar, transforma o seu leitor também num poeta’ (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 16).

O texto literário provoca um eterno diálogo entre leitor-texto-autor. E isso só é possível quando o texto oferece “brechas”, lacunas, para uma profunda interpretação. O encantamento do texto literário, por ser uma obra aberta, possibilita aos leitores pensamentos e opiniões divergentes, gerando questionamentos e dúvidas que provocam uma multiplicidade de sentidos e interpretações. Ou seja, permite, assim, a polissemia. Os textos abertos serão aqueles que “oferecem a oportunidade do leitor de construir a história (os sentidos) e fazer circular os sentidos junto ao autor” (MORALES, 2013, p. 178).

Sendo assim, urge a necessidade, novamente, de ressaltar a importância do professor como mediador do processo de interlocução leitor-texto-autor. A princípio, o professor não deve expor imediatamente sua interpretação, pois isso induziria as ponderações de seus alunos. O docente deve instigar seus estudantes, provocando neles questionamentos acerca da obra trabalhada em sala de aula; deve propiciar a plurissignificação, ou seja, instigar seus alunos sobre como a obra diz o que diz e de que forma ela diz; ir além de uma análise de conteúdo. O papel do professor é o de mediador da interlocução do aluno-leitor com o texto literário. A atuação do professor, de acordo com Bragatto Filho (1995, p. 24), é realizar um trabalho de “garimpagem”, ou seja,

[...] releitura do mesmo como um todo, se suas partes ou parágrafos, de determinadas frases ou passagens, de certos vocábulos e expressões, dos símbolos e imagens, das figuras de estilo, do próprio *estilo* como um todo (da maneira como o texto diz o que diz), dos espaços vazados (interditos e não-

ditos e do que as entrelinhas, por assim dizer, comunicam ou sugerem), trabalho esse que resultará numa operação de jogo de luzes sobre certos vestígios ou postos-chave do texto. Será essa operação, repetimos, competentemente mediada pelo professor, que desembocará na pesquisa daquilo que se mostra ou se projeta no texto, configurado, respectivamente, como material linguístico e material extralinguístico, o eu dará procedência e consistência à (s) interpretação (ões) eleita (s) pelo grupo como a (s) mais adequada (s) e importante (s).

De acordo com Lajolo (1994), o sujeito-leitor precisa ter uma visão que vai do mundo da leitura para a leitura do mundo e, conforme Bragatto Filho (1995) afirma, a visão de mundo, muitas vezes, manifesta-se através do texto literário. Essa visão de mundo compreende valores que são atribuídos às diversas posturas, atitudes, sentimentos, além de coisas materiais, e não simplesmente ideias sobre o próprio mundo.

O interessante para ser trabalhado em sala de aula são as obras literárias que têm um contributo universal a ofertar. São aquelas que acabam imprimindo um sentido universal que é capaz de tocar todos os públicos: crianças, jovens e adultos. As obras universais são capazes de mobilizar qualquer leitor dotado de capacidades de observação, reflexão e sensibilidade. Um exemplo são as obras clássicas: “não no sentido de pertencerem à escola ou à corrente estética do classicismo, mas sim por tratarem de uma temática de interesse fundamental para qualquer ser humano, de uma forma que combina inteligência e sensibilidade” (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 27).

Morales da Silva (2013) critica a visão utilitarista, afirmada por Bragatto Filho (1989), que se dá às obras literárias nas escolas, de como o texto literário é marginalizado, sendo apenas utilizado para estudo do conteúdo em si. Para começar sua discussão, Morales da Silva (2013) define o que é a literatura segundo Antônio Cândido (2004): “é a “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos por ser considerada toda e qualquer forma de criação poética, ficcional e dramática”. (CÂNDIDO, 2004, p. 16 apud MORALES DA SILVA, 2013, p. 179). A partir de então, pode-se afirmar que, se a literatura é uma construção histórica do homem, não há como viver sem ela. O homem entrará em algum momento de sua vida em contato com a ela.

Compreende-se a noção ampla de literatura, que engloba desde manifestações populares até as eruditas. De acordo com cada época em que se vive, há uma ideologia dominante. Segundo Morales da Silva (2013, p. 180), “[...] ao ler uma obra, o leitor tem a oportunidade de se ver refletido de forma mais ou menos familiar em um personagem, tem ainda a oportunidade de viver situações e conflitos sob outra perspectiva, que devido à posição que ocupa na sociedade não o poderia fazer”.

Voltemos à questão da literatura como instrumento para a humanização, vista como um processo que confirma marcas e traços essenciais ao homem. Ainda fazendo alusão a Antônio Cândido (2004), Morales da Silva (2013) afirma que a literatura é posta como um direito humano, uma vez que se torna indispensável à humanização, ou seja, indispensável para o exercício de reflexão, para a aquisição do saber, para o afinamento de emoções e para a percepção da complexidade do mundo. Sendo a literatura um direito, um bem muito precioso e indispensável ao ser humano, Ana Maria Machado (2002, apud MORALES DA SILVA, 2013, p. 181) já afirmava que “Os clássicos são um tesouro da humanidade”.

Se encararmos a literatura como um direito, a falta de acesso a ela resultaria na violação desses direitos, e alguém deveria ser punido. Mas quem há de fiscalizar tal direito? Algumas pessoas alegam que não ter acesso à literatura é resultado da má distribuição de renda no Brasil, da desigualdade de classes que, ainda hoje, predomina em nosso país e da má circulação e distribuição da literatura em todo o território brasileiro, o que leva à péssima capacidade leitora. Porém, o que Morales da Silva (2013) aponta, baseada em demais autores, é que a questão do não acesso não se deve à capacidade leitora de uma ou outra classe social, mas, sim, de possibilidade de acesso. Estão, aqui, as palavras-chave: possibilidade e oportunidade. Nossas crianças não conseguem ter a oportunidade de contato com as obras literárias por diversos motivos, sejam eles econômicos, de má gestão escolar, sejam eles ligados à formação de professores e à prática docente.

De acordo com Antônio Cândido (2004), “o que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compreensíveis os bens materiais e espirituais que são incompreensíveis” (CÂNDIDO, 2004, p. 28 apud MORALES DA SILVA, 2013, p. 183). Como bens compreensíveis entendem-se os bens que são supérfluos, não necessários para a existência humana; já os bens incompreensíveis são aqueles indispensáveis à sobrevivência do homem, como alimentação, saúde, moradia.

Ainda segundo o mesmo autor, quanto maior a desigualdade em uma sociedade, pior será a distribuição dos bens culturais, e esses são os que cumprem a manutenção do Estado, ou seja, será a restrição ao acesso aos bens culturais que manterá e assegurará o abismo sociocultural que enfrentamos, hoje, em nossa sociedade. Em outras palavras, a manutenção do status quo. Cabe ressaltar que é possível investigar e descobrir

[...] qual o lugar da literatura associado à interpretação e autoria, visto que função-leitor (PACÍFICO, 2002) e função-autor (ORLANDI, 1996) estão

associadas e interligadas e acreditamos que a função da escola não é apenas a de oportunizar o contato, mas assegurar a utilização deste bem como um fator humanizador, ou seja, no sentido de permitir os prazeres e desprazeres da leitura, com identificação, reflexão e resolução de conflitos. E ainda como instrumento de humanização permitindo fazer circular sentidos e possibilitar a autoria, que é fator primordial para a inscrição efetiva do homem na sociedade (MORALES DA SILVA, 2013, p. 186).

As escolas precisam proporcionar um tempo e espaço na rotina diária para a leitura, como já mencionado no corpo do presente trabalho, criar condições para tal. Assim potencializarão o envolvimento e o encantamento do aluno com a literatura. O difícil é reestruturar a prática das escolas, que acreditam ser a reescrita o fio condutor para a boa aprendizagem da leitura e escrita. Entretanto, dessa maneira os alunos não ocupam a função-autor, e, sim, a fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002).

Hoje, as instituições de ensino priorizam os processos parafrásticos, de memorização, que cada vez mais cristalizam os sentidos, não possibilitando que o sujeito-aluno desloque-os, que seja um sujeito criativo, que faça leituras polissêmicas. Cabe ao professor despertar em seus alunos novos lugares e posições discursivas a partir da leitura das obras literárias, com seus espaços abertos. Uma leitura, se questionada e refletida, é capaz de levar o aluno a “além do horizonte”. O colorido que os adjetivos imprimem na narrativa causa encantamento, fazendo com que, cada vez mais, as crianças se interessem desde pequenas pela literatura, afinal, ouvir histórias nada mais é do que (re) significar sua própria história.

Do ponto de vista pedagógico, no trabalho com as crianças, acredito que o importante [...] é [...] entender que para cada uma delas aquela história traz a oportunidade de organizar suas imagens internas em uma forma que faz sentido para ela naquele momento. É como se ela pudesse passear pelo reino das possibilidades de significar, reinventando para si mesma a sua história naquele momento (MACHADO, 2004, p. 28, apud MORALES DA SILVA, 2013, p. 194).

Apresentado isso, cabe aqui apontar que trazer para a sala de aula literaturas com personagens principais negros é uma forma de confronto ao sistema, pois, seguindo a linha de raciocínio de Althusser e Pêcheux, a ideologia dominante apresenta como natural princesas e personagens brancos, com padrão de beleza europeu, ou, ainda, pelo jogo imaginário, remete o papel do negro na sociedade como classe dominada que nunca teria oportunidades iguais às do branco. Porém, nosso trabalho como analista de discurso é poder colocar em confronto esse jogo de sentidos e realizar uma ruptura do fio discursivo que nega a participação ativa dos negros na sociedade; é dar leitura, no sentido de ser notada, de ter visão, a textos literários que

problematizam a questão do preconceito racial a fim de desnaturalizar os sentidos evidentes sustentados por efeito ideológico.

## **2.1 A literatura infantil na escola e no discurso das crianças**

A literatura deve ser a aliada principal na educação, não com o objetivo de promover a codificação e decodificação, mas, sim, para ampliar a relação dos sujeitos-escolares com os sentidos existentes no mundo, colocar a criança em contato com o interdiscurso, arquivo e memória, ou seja, propiciar que o aluno se aproprie daquilo que fora produzido sócio-historicamente pela humanidade. Ademais, o contato com os livros na Educação Infantil para as crianças é muito importante, mesmo que se, inicialmente, causar um estranhamento frente às primeiras letras. Porém, tudo que causa estranhamento pode causar, também, curiosidade e, conseqüentemente, isso instigará as crianças a conhecer cada vez mais sobre o universo do ler e escrever. “É através da leitura, como atividade de interpretação, que o homem adquire, produz e percorre conhecimentos, uma vez que ele constrói sentidos no mundo, nos (e sobre os) textos que o cercam” (ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 55).

O sujeito-aluno precisa compreender o discurso como um lugar de várias vozes, de sentidos já marcados sócio-historicamente e, assim, construir o seu intradiscurso, criando novos sentidos, sustentados por meio do interdiscurso. Através da leitura, a criança pode sentir uma liberdade especial de abrir e ler lindas páginas coloridas, enfeitadas, tendo acesso a um mundo mais livre, construído pela imaginação. Dessa maneira, o leitor poderá compreender que uma mesma palavra pode ter significados diferentes e analisá-la a partir do funcionamento discursivo.

Entretanto, isso só será possível se houver uma prática pedagógica de leitura e escrita pautada na leitura polissêmica. Cabe ao docente analisar com antecedência o texto, as palavras nele contidas, os deslizamentos de sentidos possíveis para outra região (mesmo sabendo que não temos o controle de tais deslizamentos, mas pelo menos criar um mecanismo de antecipação para saber como mediar as discussões nos espaços educativos). Nas salas de aula, deve prevalecer a polissemia, e não a paráfrase. Pela paráfrase os sentidos retornam cristalizados; já pela polissemia os sentidos são (re) significados, possibilitando novas interpretações.

O sujeito, ao interpretar, assume uma posição, um lugar no discurso que lhe permite ser sujeito do que diz. O mundo encantado das histórias é capaz de transportar a criança para o imaginário para que, então, ela construa novos sentidos de acordo com suas condições materiais de existência, ou seja, pela ideologia, como mencionado no primeiro capítulo deste trabalho.

Romão e Pacífico (2010, p. 109) discorrem sobre o encantamento que a literatura pode causar para o imaginário das crianças.

Possibilidade que a história tem de transportar, mesmo que imaginariamente, a criança para um outro lugar em que ela possa estar em contato e em confronto com outras posições discursivas, construindo várias possibilidades de sentidos para os textos, para o mundo que a cerca.

Vale ressaltar que um local privilegiado para que as crianças possam ter esse contato com as histórias e todo seu encantamento é a escola. De acordo com Kleiman (1995), a escola não é a única agência de letramento, embora para muitos alunos ela seja a principal. Não podemos desconsiderar que, ao longo da vida, o sujeito vai aprendendo a ler. Formal ou institucionalmente, o local para tal aprendizado é na escola; contudo há também a chamada “escola da vida”, que ensinará outras leituras, como, por exemplo, a leitura de mundo.

Segundo Lajolo (1994, p. 7), “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”. Com base na autora, para que as crianças entrem em contato com o mundo da leitura, é essencial que desde pequenas a leitura seja uma prática social presente em suas vidas. Como já mencionado neste trabalho, o professor deve planejar e organizar sua aula para melhor proporcionar o aprendizado de seus alunos, conhecendo a realidade existente naquele ambiente, compreendendo que uma sala sempre será heterogênea e, por isso, as atividades pedagógicas devem ser organizadas para cada turma.

Entretanto, em algumas instituições, quem assume esse papel de planejamento são as editoras, que apresentam em seus livros um “script” pronto para o docente segui-lo, criando a ideia de caráter homogeneizante do livro didático, tal qual entendido por Grigoletto (1999). Atualmente, há um monopólio das editoras frente ao mercado escolar. O livro didático “dita” como usar ou não um texto literário na sala de aula, como se não coubesse ao professor tal competência da reflexão de sua práxis, de análise dos conteúdos que ele deve selecionar antes de expor aos seus alunos. O livro didático acaba por produzir um apagamento de sentidos, funcionando, então, como um Aparelho Ideológico Repressor, uma vez que limita os demais sentidos, delegando ao livro didático um poder universal e generalizante de evidências. Lajolo (1994) faz uma análise sobre essa prática da reprodução:

O que há, então, para o professor, é um script de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla

escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para plateias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários, cursos de atualização e congêneres, ou então pesquisas como a que aqui está sendo comentada (LAJOLO, 1994, p. 15).

Um texto precisa ter sentido para o mundo, senão o próprio texto não tem sentido nenhum. A questão é mais profunda do que a simples análise da prática docente em sala de aula. Tudo acaba tangenciando a formação do professor de língua materna, passando pela questão curricular, de incluir ou não a disciplina de literatura, no nosso caso literatura infanto-juvenil, no currículo.

Ainda para Lajolo (1994, p.20), “não há varinhas de condão, muito embora, recentemente, a literatura infantil (talvez por falar tanto de fadas...) pareça querer atribuir-se a função de resolver os problemas de leitura na escola brasileira”. Hoje em dia, ao contrário do que aponta Lajolo (1994), existe um vasto número de obras infantis muito ricas para serem trabalhadas em toda a educação escolar, e, por que não, fora dela também. Basta saber como utilizá-las da melhor maneira possível. Então nos deparamos novamente com a questão da formação.

É essencial, por exemplo, compreender que a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como gênero) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender (LAJOLO, 1994, p. 22).

Precisamos nos atentar a um fato bem relevante: a noção de criança altera-se com o tempo. A criança de Ariès não é mais a criança que encontramos na atualidade. Cabe ressaltar que a infância é uma construção histórica, e a referência para este trabalho é a da criança do século XXI, como leitora da literatura infantil. Isso implica considerar o que pode ler uma criança na contemporaneidade e qual é o papel do livro e da literatura infantil, hoje, dentro e fora da escola.

Não podemos silenciar que a literatura infanto-juvenil tem sido utilizada como jogada mercadológica. No entanto, o texto de literatura infanto-juvenil não é utilizado da melhor forma dentro da sala de aula. Nas instituições escolares, o trabalho com a literatura é quase sempre

raro. As atividades com leitura, em sua maioria, são relacionadas a atividades reprodutoras, sem objetivos pedagógicos para uma cultura letrada; são sempre a mera codificação e decodificação, a antiga e tão atual “*Educação Bancária*” de Paulo Freire, onde há somente o depósito de conteúdos nos alunos, como nas agências bancárias. Um bom exemplo de atividades repetitivas e reprodutoras são as que são feitas com poesia, as quais visam a procurar somente rimas, ignorando a exterioridade constitutiva do dizer, a historicidade. Todavia, “Os poemas, especialmente, são textos cuja significação é construída pelo jogo dos significantes, seja quanto à forma que eles assumem, seja quanto à escolha lexical” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 68).

O nosso objetivo com o incentivo do trabalho com literatura desde a Educação Infantil é para que, quando o aluno chegue ao Ensino Fundamental, ele possa se “debruçar sobre o texto e compreendê-lo em sua amplitude, não se prender ao que o texto diz, mas sim, no modo como o texto diz o que diz” (LAJOLO, M., 1994, p. 50). Como, por exemplo, quando apresentarmos os textos selecionados para compor o corpus desta pesquisa. Esperamos que tais textos provoquem os sujeitos-alunos aos gestos de interpretação e que, através desse movimento, eles possam fazer circular o discurso polêmico, colocando em xeque as evidências, tecendo novos sentidos, alinhavando um novo bordado, a fim de que num próximo momento os textos sejam destecidos e (re) significados novamente a partir de novas discussões.

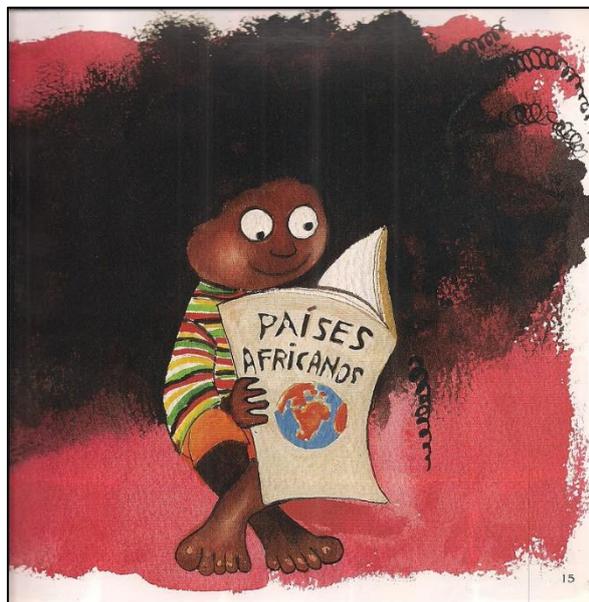
Godoy e Pascolati (2014) publicaram um artigo sobre o modo como os desenhos e dizeres da literatura infantil e juvenil funcionam nessa teia discursiva, possibilitando nossas significações em relação às personagens negras. Ambas as autoras se propuseram a analisar obras direcionadas ao público infanto-juvenil que tratam de representações identitárias da negritude e como isso ecoa na construção do imaginário infantil.

As autoras afirmam o quanto é difícil encontrar obras sobre tradições afro-brasileiras, que tenham como personagens protagonistas ou narradores negros. Elas apontam o quão desafiador é puxar o fio condutor desse assunto, trazendo à luz discussões polêmicas, e afirmam que há um silenciamento dessas vozes em meio à predominância de obras que trazem a princesa com ideário europeu e o príncipe encantado. Godoy e Pascolati (idem) fazem alusão a um texto em que Horta (2011, p. 6) aponta a pouca produção de temas relacionados às questões étnicas:

Nota-se que a produção infantil afro-brasileira ainda é muito tímida e com pouca visibilidade no mercado editorial se comparada à literatura infantil brasileira tradicional. Segundo pesquisa realizada por Eliane Debus, que mapeia a produção de literatura infantil com a temática étnico-racial, a editora Companhia das Letrinhas, por exemplo, no ano de 2005, em seu catálogo de 332 títulos, apenas 13 traziam a presença do personagem negro (HORTA, 2011, p. 6 apud FIGUEIRO, 2014, p.6.)

O artigo em questão analisa a obra “Betina”, de Nilma Lino Gomes (2009), em que, por meio das ilustrações do livro, é possível transmitir saberes ancestrais fundamentados na cultura africana, fazendo um resgate da cultura de um povo. A imagem ilustra a avó trançando os cabelos da neta, reforçando que tal ato deve ser mantido de geração em geração. “Transmitir a habilidade de trançar cabelos é um modo de preservação da identidade negra, da perspectiva da avó, e de construção ou afirmação dessa identidade do ponto de vista da criança” (GODOY.; PASCOLATI.; 2014, p. 108). Tal análise feita pelas autoras pode ser alinhavada a história “O cabelo de Lelê”, cuja ilustração do livro remete à herança da cultura africana.

Figura 01 – Capa do livro “ O Cabelo de Lelê” – Valéria Belém



Fonte: Site da Livraria Cultura, 2018.

A partir da apreciação da ilustração de obras infantis, é possível acessar a memória discursiva sobre o modo como a cultura africana lida com a questão do cabelo. Mobilizando o arquivo, temos algumas obras infantis que trazem essa questão. “O cabelo de Lelê” é uma delas, cuja descoberta principal é que se pode usar de diversas maneiras o cabelo afro. Ainda assim, há grande dificuldade de encontrar obras literárias infantis que tratem de temas como a identidade negra. Ainda segundo as autoras (idem), mesmo em face de tantas atrações para leitura, ainda existem dificuldades para publicação no mercado editorial de alguns temas que demonstram ser raridade no espaço da literatura infantil e juvenil, como os de temática afro-brasileira. (GODOY.; PASCOLATI.; 2014, p.110). As autoras dialogam com Khéde:

Numa época extremamente audiovisual, a ilustração predominante é resultado da soma de diversos códigos: o desenho, a fala dos personagens, a articulação das imagens na página ou na tira e até mesmo o discurso gráfico-narrativo, que se dá através dos cortes. Essa multiplicidade é um atrativo a mais para provocar a atenção da criança para o livro. (KHÉDE, 1986, p. 83 apud FIGUEIRO, 2014, p. 110).

Dessa maneira, pensando a criança da Educação Infantil, quanto mais atrativo, melhor, mais a criança se envolve e deixa se envolver, já que a criança pequena é extremamente sensorial, necessitando do visual para, ilusoriamente, satisfazer-se. Usamos a palavra “ilusoriamente”, pois, de acordo com a Análise de Discurso pecheuxiana, não existe completude, mas, sim, a incompletude que é constitutiva do discurso. O efeito da completude se dá devido ao efeito da ideologia, que naturaliza e cristaliza os sentidos, criando esse efeito de que tudo pode ser dito.

Certas lendas e contos tradicionais omitem a trajetória de luta do povo negro e servem mais para constranger a criança negra perante as outras do que para promover a aceitação e o respeito à diversidade. O contato com material pedagógico displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos os/as alunos/as uma falsa idéia de superioridade racial branca e da inferioridade negra (CAVALLEIRO, 2001, p. 153-154 apud FIGUEIRO, 2014.)

Ziraldo, em “O menino marrom”, aponta para a atenção que os autores e ilustradores devem ter ao produzir as obras literárias, uma vez que aquilo que ilustraram conduzirão o fio condutor da interpretação. O autor estabelece um diálogo com o leitor, apresentando os bastidores de uma criação literária:

Bem, as crianças não são exatamente cor-de-rosa. Elas só têm essa cor em desenhos e em livros infantis. O problema dos poetas é que cor de pele não tem um nome exato. Quando, por exemplo, faço ilustração para um livro e faço o desenho com traços pretos sobre o papel branco, eu indico as cores que quero para cada detalhe. E aí, anoto a lápis, do lado, para o técnico da gráfica colorir meu desenho com seu sistema de filmes coloridos.

Um dia, mandei o desenho de um personagem para ele e marquei do lado as indicações das cores que eu queria: “Quero amarelo na camisa, verde-escuro na calça e cor-de-pele no menino.

O técnico da gráfica me ligou de volta: “Escuta, o senhor quer cor-de-pele branca ou cor-de-pele marrom?” (ZIRALDO, 2002, p. 8).

Ao trazer a luz essa discussão sobre a paleta de cores dos lápis, Ziraldo aponta que essa associação entre cor de gente e lápis cor-de-rosa claro ou salmão é apenas uma convenção artística, própria dos livros infantis. Mas tal obra infantil aparece como uma crítica do modo

como a ilustração trata as características fenotípicas, muitas vezes distorcendo as reais características. Novamente, apontamos para a relevância de um bom material pedagógico, aliado ao modo como o professor colocará determinados sentidos em discurso, pois ambos devem clamar por discussões, e não silenciarem as diferenças, que devem ser debatidas e discutidas.

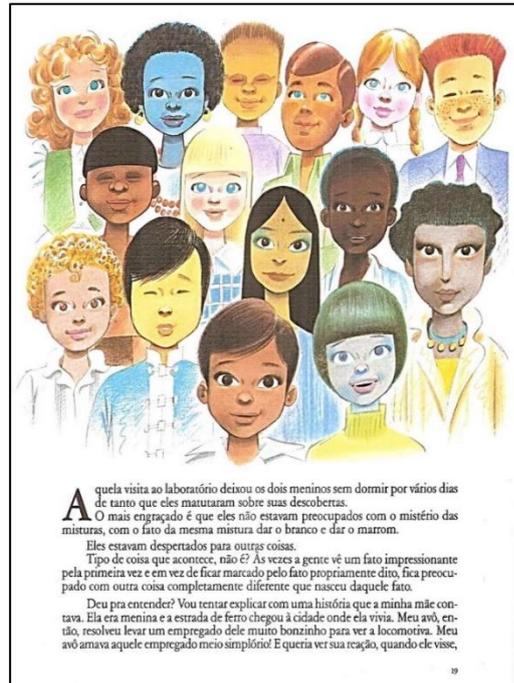
A princípio, não é um problema que cada criança crie sua própria princesa africana à sua imagem e semelhança, todavia, numa obra que se propõe a discutir a diversidade étnico-racial, a não demarcação de traços fenotípicos do negro no plano da ilustração, assim como no texto, pode levá-los a escamotear a diferença em vez de colocá-la em discussão (GODOY; PASCOLATI, 2014 apud FIGUEIREDO, 2014, p. 120).

Apontamos que, em relação a essa questão de lápis de cor de pele, o mercado aproveitou para lançar novas cores, novas paletas dedicadas à coloração da pele. Tem-se a ilusão de que, com isso, será debatida a questão racial. Porém, há um silenciamento, uma vez que o lançamento das novas cores de lápis de cor aparece somente como uma jogada mercadológica, sem dar sequer ênfase para a questão do preconceito racial, apagando os movimentos que tanto lutam pela preservação da cultura negra.

Ainda sobre a ilustração nos livros voltados para o público infantil, Ziraldo aponta, mais uma vez, que é bobeira dedicar-se tanto a isso de cor de pele, que existem, sim, várias cores, e que todos devem ser aceitos como são.

[...] E, quando os dois chegaram em casa, estavam encantados com uma nova descoberta: o mundo não é dividido entre pessoas brancas e pretas. Mesmo porque elas não existem. O que existe – que boa descoberta! – é gente marrom, marrom-escuro, marrom-clara, avermelhada, cor de cobre, cor de mel, charuto, parda, castanha, bege, flicts, esverdeada, creme, marfim, amarelada, ocre, café com leite, bronze, rosada, cor-de-rosa e todos esses nomes aproximados e compostos das cores e suas variações (ZIRALDO, p. 18).

Figura 02 – “ O Menino Marrom” – Ziraldo, p.19.



Fonte: “ O Menino Marrom” – Ziraldo. Página 19.

Nessa ilustração, Ziraldo chama a atenção para os diversos tipos que existem no mundo. Acessando o arquivo e a memória discursiva, recorreremos novamente à história da construção da nossa identidade nacional. Brasil, um país que nasceu da miscigenação de povos e culturas. Povo brasileiro, que traz em sua herança traços do mundo todo, de diversos países, os quais foram responsáveis por nos colonizar em alguma parte do território brasileiro. Seria ilusão acreditar que somos um povo livre de qualquer mistura. E é essa mistura que Ziraldo quer nos convidar a olhar, seja pelo viés das artes plásticas, que constatam que misturar cores gera novas cores, seja pelo viés da ciência, pela utilização da teoria do disco de Newton. O essencial é compreender que somos resultado da soma de culturas, cores e povos. E essa diversidade, que deveria ser trabalhada no espaço escolar, é apagada, ou, em outras palavras, silenciada.

No entanto, vemos na literatura uma brecha para deslizar os sentidos e romper barreiras, romper essa política do silêncio, fazendo ranger os sentidos, torcendo do avesso as palavras. Neste trabalho, conforme destacamos desde o início, estamos interpretando como os livros de literatura infantil discursivizam sentidos sobre o preconceito racial. Porém, não podemos desconsiderar que, de modo geral, os sujeitos-alunos têm mais acesso aos textos literários que circulam nos livros didáticos do que aos livros de literatura infantil, haja vista a precariedade das bibliotecas das escolas públicas e o poder atribuído ao material didático na instituição escolar. Por ser assim, consideramos importante discorrer sobre o livro didático e como a literatura circula no material escolar. Adiantamos que concordamos que as obras literárias

infantis sejam produzidas de modo a afirmar positivamente a identidade negra, sendo um passo fundamental para a construção de uma sociedade de fato democrática, que não silencie, não naturalize sentidos dominantes, colocando em desordem os sentidos, ou melhor, colocando-os em curso, em um ir e vir constante no tear discursivo.

Como já mencionado, é direito da criança ouvir e viver fantasia e encantamento; é direito se divertir, ter contato com o livro, aguçar sua curiosidade, imaginação e criação; é direito conhecer livros e autores, estreitar relações e sentir prazer. Sendo assim, não devemos privar as crianças pequenas de seus direitos, principalmente quando eles foram conquistados tardiamente. É nítido o quanto são necessárias e fundamentais as interações na Educação Infantil e de quanto é essencial o preparo do professor para que possa trabalhar com literatura em sala de aula. De acordo com Valdez e Costa (2010),

Incentivar a prática de contar histórias, inserindo-a na rotina das instituições que atuam com crianças de zero a cinco anos, é uma atividade simples. Contudo, deve ser pensada, planejada e preparada, pois, no desenvolvimento infantil, sobretudo nesta fase, é primordial a interação da criança com o adulto. Portanto, não basta somente ter boa vontade e gostar de literatura. É preciso ser leitor crítico e conhecer não somente as obras literárias como também debater, ler, discutir e pesquisar a respeito de diferentes temas que envolvem a infância e suas necessidades (VALDEZ, COSTA, 2010, p. 163).

Cabe apontar que, segundo Tunes e Tunes (2001, p. 86), “o interesse da criança pelos objetos passa, necessariamente, pelo adulto” Desse modo, acerca da mediação, com base em Martins (2009, p. 111), a relação criança-objeto

[...] não ocorre em um ‘vazio social’, isto é, todo esse processo recebe, incessantemente, as influências das relações das crianças com outras pessoas, em especial, dos adultos, dos quais ainda é absolutamente dependente. É o adulto que lhe confere o objeto ou retira, que o nomina e significa, enfim, que promove a conversão das coisas em instrumentos, em objetivações humanas.

Posto isso, defendemos ser mais que necessário a literatura na escola. Isto é, a instituição escolar deve ser o espaço privilegiado para que os sujeitos tenham acesso ao mundo mágico que a literatura possibilita; aos espaços vazados do texto literário, fazendo emergir novos sentidos. Ademais, concordamos com Cândido, (2004) ao afirmar que a literatura deve ser um direito básico, bem como moradia, saneamento básico, educação etc. Ousamos dizer, também, que tal direito deva se estender à questão de arquivo. Negar esse acesso é negar um direito, é negar, apagar e silenciar a história. Veremos a seguir, nas análises, o modo como a literatura afetou os sujeitos da pesquisa, instaurando um espaço discursivo no qual ocorreu a interpretação

dos sentidos lidos, instituindo, dessa maneira, a polissemia, bem como a interlocução com os sujeitos envolvidos na situação discursiva, a saber, profissional da educação, alunos e colegas de sala. Encontramos, também, indícios de como a política do silêncio sustenta a escola enquanto um dos Aparelhos Ideológicos de Estado, haja vista que tal aparelho impõe uma única formação discursiva.

3 METODOLOGIA



### 3 METODOLOGIA

*“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.*

**Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas**

O ponto inicial para o desenvolvimento deste trabalho consiste no estudo de textos acadêmicos relacionados ao tema proposto a fim de se buscarem pressupostos teóricos que embasem a pesquisa cientificamente. Para nortear as análises, apoiamo-nos no paradigma indiciário de Ginzburg (1989, p. 177) que se detém sobre a análise de pistas. Esse paradigma nos auxiliou na compreensão das “névoas da ideologia” que afetam a produção dos sentidos. O autor explica que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-las”. Portanto, esta pesquisa busca encontrar pistas nos discursos dos sujeitos-alunos para compreender como eles argumentam, assumem a autoria e constroem sentidos sobre o preconceito racial.

Ginzburg (1989), ao trazer o modo como se decifrava pintura, instiga-nos a fazer uma analogia com o trabalho do analista de discurso, pois este usa de marcas linguísticas ao analisar discursos. Para os pintores, as pistas eram essenciais para decifrar as obras originais das cópias. Mesmo sabendo que, em se tratando da Análise de Discurso, nada é inaugural, o analista faz uso dessas pistas para decifrar se um discurso se pauta na paráfrase (cópia) ou se nele há deslocamento de sentidos.

[...] Mas devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos frente a obras não-assinadas, talvez repintadas ou num mau estado de conservação. Nessas condições, é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros [...]. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características a que o pintor pertencia. [...] (GINZBURG, 1989, p. 144).

O que nos propusemos a fazer foi buscar esses indícios que ficam à margem do texto com o objetivo de analisar os posicionamentos do sujeito-autor sobre a temática que colocamos em discurso. Igualmente ao que fora proposto por Ginzburg (1989), o analista de discurso deve ter a atitude de apreciar os pormenores do texto, sempre relacionando os recortes ao corpus.

Ginzburg afirma que “*o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria*” (GINZBURG, 1989, p. 145, grifo nosso). O autor, ao trazer o olhar dos pintores, ressalta a importância das características dos detalhes secundários, das particularidades insignificantes. Para ele:

[...] a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos”, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano [...] (GINZBURG, 1989, p. 150).

Posto isso, acreditamos que seja trabalho do analista de discurso esse papel de detetive, de Sherlock Holmes, ao tentar decifrar pistas, indícios, marcas linguísticas que foram encontradas em nosso corpus.

Nosso corpus foi constituído pelos textos produzidos pelos sujeitos-alunos a partir da leitura dos livros de literatura infantil, encontrados na maioria das escolas, que tratam da questão racial e do preconceito. São eles: “O Menino Marrom”, de Ziraldo; “O Cabelo de Lelê”, de Valéria Belém; “A Pretinha de Neve e os Sete Gigantes”, de Rubem Filho; e o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato.

Para a Análise de Discurso, o trabalho do analista consiste na construção de um dispositivo da interpretação, ou seja,

[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2013, p. 59).

Se investigarmos a questão do método mais profundamente, observaremos que, para a AD, método e metodologia são diferentes. Ao analisar a palavra método,

[...] temos que método vem do grego “*metá*”, que significa “a seguir”, mais “*hodus*”, que significa caminho. Ou seja, temos literalmente o método como um caminho a ser seguido. Segundo Alvarenga, o método consiste em uma “forma ordenada de proceder ao longo de um caminho. Conjunto de processos ou fases empregadas na investigação e busca do conhecimento” (ALVARENGA, 2003, p. 16 apud FARIA, 2015, p. 59).

Já a metodologia é compreendida pelo mesmo autor como uma área do conhecimento que estuda os métodos, de maneiras logicamente estruturadas e embasadas teoricamente para a

execução de uma pesquisa. Sendo assim, tem-se que a metodologia observa, propõe e fundamenta os métodos. Segundo Alvarenga (2003), a metodologia estuda, descreve e explica os métodos. A metodologia não procura soluções, mas escolhe as maneiras de encontrá-las, integrando os conhecimentos a respeito dos métodos em vigor nas diferentes disciplinas científicas ou filosóficas. (ALVARENGA, 2003, p. 16 apud FARIA, 2015, p. 59).

Ao optarmos como objeto de estudo pelo discurso, o método adotado difere daqueles em pesquisas quantitativas e qualitativas, uma vez que a análise por métodos quantitativos negligencia os aspectos históricos, sociais e ideológicos que são constitutivos da língua, bem como a subjetividade. Já os métodos adotados em pesquisas qualitativas, como, por exemplo, alguns utilizados pela psicologia, centram-se somente no indivíduo, na compreensão do comportamento humano, buscando descrever os pormenores relativos à pessoa. Dessa maneira, podemos marcar a diferença na pesquisa qualitativa utilizada pela Análise de Discurso, que parte de um sujeito oriundo do processo de interpelação ideológica promovido por um movimento de inscrição, de deslocamento do indivíduo para o sujeito do/ ao/ no discurso (FARIA, 2015).

A análise, em AD, passa por um movimento constante entre teoria e análise, nomeado por Petri (2013) como movimento pendular, utilizando como metáfora o próprio pêndulo, que vai e vem, mas conta com uma base fixa. Na Análise de Discurso, esse movimento ocorre entre teoria e análise, com uma base teórico-metodológica que respalda tal movimento (PETRI, 2013). Desse modo,

Em AD não nos ancoramos no [...] extremo da pura subjetividade, do “achar” contrário, sem procedimentos concretos que possam solidificar uma análise, nem no outro extremo dos modelos prontos, definidos anteriormente a seus objetos, que podem nos levar a uma análise conteudística, onde o que temos a dizer serve apenas para comprovar uma conclusão pré-estabelecida (LAGAZZI, 1988, p. 51 apud FARIA, 2015, p. 59).

Isso significa que o analista de discurso trabalha com a construção do sentido em sua materialidade linguística e histórica, não procurando um sentido “verdadeiro”, mas, sim, procurando compreender o processo de construção dos sentidos, no funcionamento discursivo. Sujeito e sentidos constituem-se nos processos de transferências sobre os quais o sujeito não tem o controle. Uma mesma palavra, na mesma língua, pode ter significados diferentes, dependendo da posição do sujeito em uma ou outra formação discursiva.

O que se espera do dispositivo do analista é que ele lhe permita trabalhar não numa posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai assim investigar na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia (OLRANDI, 2013, p. 61).

Do exposto, temos que não há Análise de Discurso sem a mediação constante com a teoria, pois ambas constituem o processo de compreensão do analista. Decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca das propriedades discursivas, ou seja, como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos. Cabe ressaltar que o analista de discurso aceita o desconforto de estar trabalhando com a incompletude e com a contradição, sem ter que trabalhar com oposições e/ou exclusões. Está aí a metáfora do pêndulo (PETRI, 2013, p. 41 apud FARIA, 2015, p. 60).

Para a constituição do nosso corpus, nossa metodologia consistiu em ler e interpretar cada livro de literatura infantil selecionado, apresentado nos objetivos deste trabalho. A concepção de leitura adotada nesta pesquisa não se restringe ao ato de decodificar o texto, mas, sim, de possibilitar aos interlocutores que realizem gestos de interpretação dos textos lidos. Para a Análise de Discurso, sujeito e sentidos vão se constituindo junto com o texto. Por ser assim, as interpretações que se materializam nas marcas linguísticas, no caso desta pesquisa referentes à questão racial, forneceram para o analista de discurso pistas de um funcionamento discursivo tal qual proposto por Ginzburg (1980), e essas marcas foram o objeto das análises.

Tfouni (1992) utiliza do paradigma indiciário em seu trabalho levando em conta os indícios que permitirão ao investigador uma análise, não aquela que seja pré-determinada, mas a análise que possibilita o conhecimento do novo, do diferente. Assim sendo, o analista de discurso estudará os indícios a partir das marcas linguísticas e como elas aparecem e significam no modo de funcionamento das redações analisadas.

Ademais, destacamos a importância de um trabalho incessante de leitura em sala de aula para abrir espaço para o discurso polêmico (ORLANDI, 1996), pois este possibilita que se discuta o objeto discursivo dando vazão a demais vozes, criando, dessa maneira, argumentos que justifiquem ou não a tomada de posição. Segundo Pacífico (2002, p. 50):

Este trabalho de colocar o discurso polêmico em funcionamento poderia ter início, na escola, a partir da leitura e isso traria ao sujeito um embasamento para a produção de textos argumentativos, pois na disputa pelo objeto discursivo instaurada com o discurso polêmico, o sujeito busca argumentos para sustentar seu ponto de vista e refutar o do outro, quando julgar necessário.

### 3.1 As condições de produção

Outro conceito muito importante para a Análise de Discurso é o de condições de produção, pois elas afetam a construção de sentidos. Para Pêcheux, as condições de produção não se restringem às condições materiais ou imediatas da produção de sentido; referem-se, também, ao contexto histórico-social e ideológico nos quais o discurso é produzido. Segundo o mesmo autor (apud MALDIDIER, 2003, p. 23), “é impossível analisar um discurso como um texto [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção”.

Como mencionado no corpo deste trabalho, para a AD pecheuxtiana, as palavras não significam por si mesmas, pois os sentidos das palavras dependem de sua inscrição na história. Em concordância com Pacífico (2002), em cada discurso, as condições de produção são distintas, pois o que se diz, o que se enuncia, o que se promete, tem ou não determinados sentidos, dependendo do lugar ou posição social de onde foi produzido (PACÍFICO, 2002).

Para a AD, condições de produção constituem a instância verbal de produção do discurso, que engloba o contexto sócio histórico, os interlocutores, o lugar social que ocupam para produzir o discurso, a imagem que fazem de si, do outro e do referente envolvidos na produção do discurso (PACÍFICO, 2002, p. 11).

Quando tratamos da posição social, remetemo-nos novamente à questão de formação imaginária e formação discursiva, uma vez que todo processo discursivo supõe sua existência. De acordo com Pêcheux (apud PACÍFICO, 2002, p. 12), “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Ainda segundo Pacífico (2002, p.12):

Esta imagem que os interlocutores fazem de si e do outro, isto é, “quem eu sou para que ele me fale assim?”; “quem ele é para falar assim comigo?”; “quem eu sou para lhe falar assim?”; “quem ele é para que eu lhe fale assim?” (c.f. Pêcheux, 1993: 83), interferem nas condições de produção do discurso, que para Pêcheux são as “circunstâncias” de um discurso, tais como o “lugar” dos interlocutores, a relação com o contexto sócio histórico, ou seja, a relação de sentido existente entre o enunciado e o interdiscurso (o já-dito, o já-lá), a situação na qual o discurso aparece, os mecanismos de antecipação.

Visto por este prisma, recorremos a Foucault (1971) ao afirmar que através das formações discursivas é que serão possíveis quaisquer discursos, e que elas constituem um

componente das formações ideológicas. Afirma, ainda, que as formações discursivas só têm sentido em função das condições de produção, das instituições que as implicam, das regras constitutivas do discurso e das posições dos interlocutores numa dada formação social, num determinado momento da história, sempre marcado pela luta de classes. De acordo com Orlandi (2010, p. 16):

Faz parte do modo como as condições de produção do discurso se estabelecem o que chamamos relações de força. Segundo as relações de força, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Assim, importa se falamos do lugar de presidente, ou de professor, ou de pai, ou de filho, etc. Cada um desses lugares tem sua força na relação de interlocução e isto se representa nas posições sujeito. Por isso, essas posições não são neutras e se carregam do poder que as constitui em suas relações de força.

Dessa maneira, dedicar-nos-emos, a partir deste momento, a explicar as condições nas quais se deram a produção escrita dos sujeitos-alunos. A força com que a relação desigual de poder interfere na escola tornar-se-á perceptível pelo nosso relato de como ocorreram as produções das redações.

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública da periferia de Ribeirão Preto – SP, em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental. O início da constituição de nosso corpus ocorreu com a escolha da escola e conversa com o professor que nos abriu as portas para o desenvolvimento desta pesquisa. Explicamos-lhe nossos objetivos e como seria a participação dos alunos nesta pesquisa. A esse respeito, vale destacar que tanto a direção quanto a coordenação e professor foram muito solícitos e nos ajudaram muito durante toda a coleta de dados.

A princípio, os livros e textos utilizados para discussão em sala de aula seriam: “Negrinha”, de Monteiro Lobato; “O menino Marrom”, de Ziraldo; “Pretinha de Neve e os sete gigantes”, de Rubem Filho; e “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado. Ao conhecer a turma, muitos nunca tinham ouvido falar dessas histórias, conheciam apenas “Menina Bonita do Laço de Fita”, pois fora trabalhada por outro professor. Dessa maneira, resolvemos mudar a história pela “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, a fim de que a turma tivesse acesso a um livro diferente dos que já conhecia.

No total, foram seis encontros com a turma na escola. Os quatro primeiros para a realização das leituras, e os dois últimos destinados à escrita. A leitura seria realizada através de projetores e equipamento de multimídia; porém, para isso, as crianças precisariam deslocar-se para a sala de informática. Por uma decisão do professor, todos ficaram na sala de aula

mesmo, e a pesquisadora fez a leitura por meio do livro impresso, em voz alta, mostrando aos alunos as ilustrações. O ato de leitura foi dialogado, pois sempre parávamos para levantar questões acerca da leitura realizada.

Em seguida, iniciávamos uma discussão sobre os pontos memoráveis de cada história. Era um momento muito rico, pois os alunos demonstraram grande interesse em conhecer as histórias e todos queriam dar sua opinião ao mesmo tempo. Foi necessária uma organização para que cada um tivesse seu tempo para falar. Íamos de carteira em carteira ouvindo o que os sujeitos tinham a dizer. A maioria deles se surpreendeu com as histórias, pois nunca as tinha ouvido. Notamos que nesses momentos fez-se circular o discurso do tipo polêmico (ORLANDI, 1996), no qual as diversas vozes circularam sem cerceamento ou intervenção, fazendo ecoar a desnaturalização de sentidos tidos como únicos e verdadeiros.

Ao questionar sobre o porquê de não haver tais livros nas escolas, os alunos alegaram que era porque travava de um assunto bastante polêmico, como o preconceito racial. Ao questionarmos se eles já tinham visto tais exemplares em bibliotecas ou livrarias, muitos responderam que não sabiam o que era uma livraria, relatando ser um espaço para pessoas ricas, pois as livrarias ficam em shoppings aos quais eles afirmaram não terem acesso. Ademais, um aluno contou que frequentava bibliotecas no centro da cidade e que nunca tinha visto esses livros por lá, justamente por acreditar que livros com personagens principais negros não existissem. Com base nesses sentidos, colocamos a questão mercadológica em discussão, ou seja, perguntamos a eles por que as editoras não publicavam tantos livros com personagens principais negros.

Ao discutirem sobre isso, a sala chegou ao consenso de que livros como estes não davam lucro, pois eram muito mais bonitos e interessantes livros com personagens brancos. Como podemos notar, os sujeitos são capturados pela ideologia dominante que insiste na manutenção de sentidos que elegem o branco, de preferência loiro, de olho azul, como padrão de beleza a ser seguido e valorizado, desde os contos de fadas.

Após analisarem essa questão, os alunos alegaram que era ignorância da parte das editoras não produzirem livros/histórias que tratem sobre o preconceito racial. Justificaram que, durante as aulas da história, tinham estudado que a maioria da população brasileira era negra, e que era “nada a ver” os livros não tratarem sobre isso. Outro ponto marcante ocorreu quando discutimos sobre o conto de Monteiro Lobato – “Negrinha”. Muitos alunos ficaram chocados pelo modo como a personagem era tratada pela sua cor, ainda mais quando sofria castigos físicos. Um sujeito-aluno alegou que “infelizmente isso ainda existia, e muitas pessoas sentiam

prazer em humilhar pessoas pela cor da pele, e que o preconceito racial ainda era muito presente, porém mascarado pela mídia”.

Outra questão que mobilizou muito a turma transcorreu durante a leitura do livro “O Cabelo de Lelé”, de Valéria Belém. Uma aluna contou que, quando mais nova, uma professora negou-lhe o papel de atriz principal em uma peça de teatro pois seu “cabelo não era bom”. Ao dizer isso, alguns da turma riram, outros ficaram chocados, e a menina se defendeu: “Pois é, eu chorei muito quando isso aconteceu, e desde então resolvi alisar meu cabelo”. Um dos alunos disse que a menina deveria ter chamado a polícia, outros disseram que ela deveria ter dado uma facada na professora. Esses sentidos produzidos oralmente circularam, também, em sua escrita, conforme será analisado em recorte, adiante.

Refletimos com os alunos sobre como, ainda nos dias de hoje, muita gente sofre preconceito devido a seus cabelos. Alguns sujeitos alegaram que, por isso, raspavam a cabeça, para não ter cabelo e ficar parecendo presidiário, e outros disseram que ainda bem que hoje em dia existem muitos cremes para quem quer assumir os cachos. Uma das alunas afirmou: “Em terra de chapinha, quem tem cachos é rainha”. Dessa forma, as meninas que alisavam o cabelo disseram que, a partir da leitura da história, iam assumir os cabelos como são, pois, negar o cabelo era negar sua história, e todos queriam respeito pela sua origem.

Vale ressaltar que em todos os encontros fazíamos um fechamento sobre cada história e discussão realizada, dizendo para os alunos que quem quisesse poderia anotar aquilo que lhes havia sido mais significativo. Ao retornar para o encontro seguinte, fazíamos uma retomada sobre o que fora discutido, articulando a nova história e dando voz para novas questões.

Em todas as aulas em que a coleta de dados foi realizada, o professor responsável pela sala manteve-se junto à classe, pois a sala tem o rótulo de ser uma sala difícil, barulhenta, em que os alunos conversam muito. Porém, este professor, em conversa conosco, informou-nos de que a sala não era o problema, mas, sim, a professora anterior, que utilizava da prática de cópia com a turma, mantendo-os disciplinados, fazendo uso do discurso do tipo autoritário (ORLANDI, 1996).

Segundo Orlandi (1996), o funcionamento discursivo pode ser do tipo autoritário, polêmico ou lúdico. Tais funcionamentos discursivos, conforme a autora, são postos de acordo com suas condições de produção, sua relação como o modo de produção de sentido e seus efeitos. O discurso autoritário é caracterizado por aquele em que a polissemia é contida, onde ocorre o apagamento do sujeito, prevalecendo uma única voz.

O discurso polêmico, por outro lado, traz em seu funcionamento a polissemia sendo controlada numa relação de disputa pelos sentidos, isto é, o referente é disputado pelos

interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos. Esse tipo de discurso permite a prática da argumentação.

E o discurso lúdico é aquele em que a polissemia está aberta, e os sentidos não são regulados. Isto é, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente, não regulando sua relação com os sentidos (ORLANDI, 1996). Quando a autora traz a questão do lúdico, ela indica que não se trata do lúdico no sentido do brinquedo, mas, sim, do jogo de linguagem, ou seja, a polissemia.

Vale ressaltar que a autora alerta que essa caracterização dos discursos não é um juízo de valores dos sujeitos, mas uma descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas.

Dito isso, é preciso acrescentar que uma sociedade como a nossa, pela sua constituição, pela sua organização e funcionamento, pensando-se o conjunto de suas práticas em sua materialidade, tende a produzir a dominância do discurso autoritário, sendo o lúdico o que vaza, por assim dizer, nos intervalos, derivas, margens das práticas sociais e institucionais. O discurso polêmico é possível e configura-se como uma prática de resistência e enfrentamento (ORLANDI, 2013, p. 87)

Ademais, a autora afirma que nunca um discurso é puramente autoritário, lúdico ou polêmico, existindo, portanto, uma mistura, ou seja, articulações entre essas caracterizações, com tendência ora para um, ora para outro tipo.

O professor que nos acompanhou durante a coleta dos dados desenvolve uma prática pedagógica segundo a qual procura instalar o discurso do tipo polêmico (idem). Ainda conforme o professor, os sujeitos-alunos não tiveram acesso a práticas pedagógicas que se sustentassem nesse tipo de funcionamento discursivo, e talvez seja devido a isso que a sala tenha ficado eufórica.

Essa euforia foi nítida durante as discussões, pois todos queriam falar ao mesmo tempo, questionar as histórias, achando graça em conhecer novas histórias que traziam como personagens principais figuras negras. Como Pêcheux (1995) aponta, a contradição é constitutiva dos discursos, e isso nos ajuda a interpretar esse posicionamento dos alunos diante das personagens negras, uma vez que a sala tem muitos alunos negros, algo que não deveria causar estranhamento ou riso nos sujeitos-alunos. Acerca da contradição, Pêcheux (1995) pressupõe que essa contradição diz respeito ao fato de o indivíduo ser interpelado em sujeito, ao mesmo tempo em que é “sempre-já sujeito”, e isso faz parte de sua constituição, bem como da constituição dos sentidos.

Para Pêcheux (idem), a contradição é, pois, característica do discurso, tendo em vista que ele se constitui como o lugar de materialização da ideologia. Tal reflexão pecheuxtiana está embasada na ideia de Althusser (1987) de que os Aparelhos Ideológicos de Estado se constituem como palco da “luta de classes”. Pêcheux (2009), acerca dessa questão, discorre acerca das “condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção”, apontando para o fato de que há um

[...] caráter intrinsecamente contraditório de *todo modo de produção que se baseia numa divisão de classes, isto é, cujo “princípio” é a luta de classes*. Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto (PÊCHEUX, 2009, p. 130).

Enquanto efeito de sentido e, portanto, determinado pelas formações ideológicas e discursivas às quais o sujeito, ideologicamente, filia-se para produzir sentidos, o discurso, na perspectiva materialista que Pêcheux (idem) desenvolve, é palco da contradição, lugar de disputa pelo dizer, espaço em que a contradição em torno dos sentidos faz-se presente. Dessa maneira, a contradição está em nosso corpus e será destacada em nossas análises, como veremos.

No momento da coleta, o professor responsável precisou afastar-se da sala para assumir, temporariamente, o cargo de direção da escola devido ao afastamento da diretora, e outra professora assumiu, então, essa turma. Nesse dia, a nova professora saiu da sala e deixou-nos com a turma. Considerando nossa posição sujeito-pesquisador, que não tinha um vínculo com os sujeitos-alunos, entendemos a razão de muitos se recusaram a fazer a redação, alegando não serem obrigados a nada. Argumentamos, portanto, que seria muito importante a participação de todos. Outro fator que influenciou nesse dia foi a ausência de muitos estudantes à aula, pois seria dia de conselho de classe, reunião de pais e, assim, muitos estavam não compareceram à escola.

Devido a isso, resolvemos retornar à escola, mais uma vez, para dar continuidade à coleta nosso corpus, dessa vez com a presença do professor responsável em sala de aula. O professor recorreu a uma estratégia muito comum nas práticas pedagógicas, dizendo aos alunos que a redação ajudaria na nota da média final, o que fez com que todos quisessem participar. Observamos, então, com as notas funcionam como poder de coerção sobre os sujeitos-alunos, que estão, muitas vezes, mais preocupados em atingir uma boa pontuação do que em realizar a atividade escolar proposta.

Entendemos que, quando o professor opta por usar como estratégia a nota, concordamos com o que Coracini (1999) aponta sobre utilizar práticas que sejam controláveis, isto é, nas quais o professor consegue manter o controle da turma, assumindo-se na hierarquia entre o que sabe e que pode ajudar com nota e o que não sabe e precisa da nota.

Da análise do *corpus* percebe-se, ainda, uma forte tendência a recorrer ao que é controlável, ao que pode ser controlado pelo professor que, afinal, permanece na literatura da área e na escola como ser cognitivo, racional, como aquele cuja função principal é ensinar a língua. Observa-se, mais uma vez, que ensinar parece constituir uma atividade impregnada pelo consciente (CORACINI, 1999, p. 22).

Pela perspectiva da Análise de Discurso à qual nos filiamos, todo texto tem sua história, e todos os sentidos produzidos dependem de suas condições de produção. Dessa forma, o critério de notas faz parte das condições de produção a que esses alunos foram submetidos e demonstra como essas condições estão permeadas pela relação desigual de poder e de saber.

Na escola, o texto é escrito para ser avaliado, para ser corrigido segundo regras ensinadas e que deveriam ter sido aprendidas; fora dela, escreve-se um texto quando se sente a necessidade ou o desejo se fazê-lo, quando se tem algo a dizer, quando se deseja provocar uma certa reação no interlocutor; na escola, não há (ou muito raramente) envolvimento da parte de quem escreve; afinal, cumpre-se uma tarefa : construir um texto com três partes, criar uma atmosfera de tensão ou de medo [...] ( CORACINI, 1999, p. 150).

Dialogando com Coracini, o critério de atribuir nota a quem produzisse o texto atua justamente nessa atmosfera de medo e tensão, na qual o aluno é pressionado a produzir para ter uma melhor nota. Não estamos aqui culpabilizando um ou outro por essa posição à qual o professor se submete. A escola, desde sua constituição na era jesuítica, é marcada fortemente por um discurso que valoriza a “(re)produção”, privilegiando o acúmulo e a memorização de conhecimentos alheios, restando, portanto, ao alunos e professores o papel de repetidores. Então, se para obter nota é necessário repetir discursos, os alunos são capturados por esse jogo de formações discursivas e acabam por não romper com elas, encaixando-se, assim, no que Pacífico (2002) denomina como “fôrma-leitor”, isto é, aquele que só reproduz.

Nesse dia de coleta, foi-nos concedido um tempo maior com os alunos, que se estenderia a uma parte da aula de Artes para que os alunos tivessem oportunidade de terminar a produção textual. Os alunos estavam praticamente finalizando a proposta da redação quando se depararam com a presença da professora de Artes na sala, e, então, resolveram escrever mais, pois queriam burlar o tempo com a redação em vez de participar da aula dessa disciplina. Alguns

alunos que já haviam finalizado pediram, novamente, a folha para poder “arrumar algumas coisas”. Foi nítida a reação dos alunos diante da troca de aula; muitos pediram que voltássemos mais vezes e trouxéssemos mais histórias “legais e diferentes” para nossas discussões, e de preferência no horário da aula de Artes, pois não gostavam da matéria.

Novamente, faremos um trocadilho com a palavra “arte” no sentido de “desobediência”. Durante o período em que ficamos na sala durante a aula de Artes, percebemos que ali o sentido de “arte” fica amarrado somente no sentido de artes plásticas, tidas como únicas e verdadeiras, sem que o aluno pudesse ousar a (re) criar novas artes. É possível, também, afirmarmos que, durante a aula de Artes, não é permitido ao aluno “fazer arte”, no sentido da desobediência, uma vez que foi muita cobrada dos alunos uma disciplina quase que militar, em que as crianças deveriam manter-se no lugar, sem conversar, nem sequer olhar para o lado.

Notamos, novamente, a questão de hierarquia de poder instalada em sala de aula, pois, com a presença da professora de Artes, os alunos mantiveram sua postura disciplinada nas carteiras, escrevendo em silêncio. Nessa formação discursiva, o silêncio era muito valorizado, pois os alunos que eram mais “quietinhos” eram os melhores. Posto isso, é possível articularmos a questão do silêncio com os sentidos de disciplina e de arte que ecoarão em nossas reflexões. Alinhavamos, pois, que, dessa maneira, o sentido que circula na escola sobre Arte gira em torno da “desobediência”, até mesmo durante as aulas específicas de Artes.

Segundo Orlandi (2012), há um aspecto histórico da noção de sujeito que pode ser mais bem compreendido na AD por meio do que ela chama de silenciamento. Para a autora, “as palavras são cheias de sentido a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas” (ORLANDI, 2007, p. 14). Vale ressaltar, porém, que, quando aludimos ao silêncio não nos referimos ao vazio ou à falta de sentido, mas ao silêncio enquanto “a possibilidade da multiplicidade de sentidos, do diferente, do sem sentido, do equívoco” (PACÍFICO, 2002, p. 35).

Para Orlandi, o silêncio é fundante, uma vez que ele é “um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2007, p. 13). Sendo assim,

[...] o silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante (ORLANDI, 2007, p. 14).

Em nosso caso, o silêncio fez sentido de que as crianças não gostaram da aula de Artes e preferiram ficar escrevendo sobre nossa proposta, e isso afetou a relação dos sujeitos-alunos com seus escritos.

No próximo capítulo, analisaremos as redações que foram produzidas no primeiro e no segundo momentos da coleta. Como as condições de produção interferiram na relação dos sujeitos com o desejo ou não de escrever – ora se sentindo pressionados (ou motivados) pela nota, ora escrevendo mais para não ter de assistir às aulas de Arte –, entendemos que realizar o cotejamento desses dois momentos trará contribuições pertinentes não só em relação aos objetivos tecidos desde o início da pesquisa – o de analisar como os sujeitos-alunos produzem sentidos acerca do preconceito racial, a partir da literatura infantil –, mas, também, para pensarmos nas relações que os sujeitos-alunos estabelecem com a escrita em sala de aula.

#### 4 ANÁLISES: SUJEITOS E SENTIDOS EM DISCURSO



#### 4 ANÁLISES: SUJEITOS E SENTIDOS EM DISCURSO

Este capítulo será dedicado às análises do corpus procurando compreender o funcionamento discursivo presente nos textos coletados. Vale destacar que esse corpus foi coletado em dois momentos: no primeiro, uma minoria dos alunos participou; porém, de maneira espontânea; já no segundo momento, houve a participação maciça de todos os sujeitos-alunos, com a condição de valer um ponto na média final.

Trabalharemos com a noção de recorte, que, segundo Orlandi (2011, p. 139), “é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”. Para a autora “os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução” e remetem à noção de polissemia (idem, p. 140).

De acordo com Pacífico (2002, p. 64), “a AD ultrapassa a noção de informação, do mensurável e trabalha com a noção de texto, tendo o recorte uma relação com a constituição histórica do sentido do texto”. Sendo assim, ao final do trabalho, na seção Anexos, apresentaremos a íntegra dos textos que deram origem aos recortes aqui analisados, pois, também para Orlandi (2011, p. 140), “o texto é o todo que organiza os recortes”. Dessa forma, consideramos importante que o leitor deste trabalho tenha acesso a esse todo.

Para as análises, apoiamo-nos na busca de indícios, ou seja, marcas linguísticas que nos irão possibilitar compreender o modo de funcionamento discursivo. A noção de indícios é baseada no paradigma indiciário de Ginzburg – ao qual já nos referimos anteriormente –; segundo Orlandi (1993, p. 54), para encontrá-los é preciso teorizar, uma vez que “a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com as suas condições de produção”.

Por questões éticas, ocultaremos qualquer referência aos nomes dos profissionais e/ou da escola quando os recortes aparecerem nos textos, bem como a identidade dos sujeitos-alunos. Cabe destacar que o presente projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética, sendo aprovado (CAAE nº 53764215.6.0000.5407) para a aplicação. Toda a documentação exigida para aplicação do projeto por tal comitê está ao final do corpo deste trabalho, nos anexos.

A questão que nos move, neste capítulo, é escutar e interpretar, com Pêcheux e seus seguidores, se o sujeito-escolar pode questionar o preconceito racial a fim de posicionar-se no mundo argumentando sobre a temática e sendo autor do seu dizer. Antes de cogitarmos uma resposta para a pergunta, temos de ressaltar que não só determinados temas ficam silenciados no contexto escolar, como, também, a prática da argumentação. Então, como o sujeito-aluno pode manifestar sua opinião sobre os temas que circulam, socialmente, se, no contexto escolar,

a prática da argumentação não é valorizada? Pacífico (2002) analisa redações de sujeitos-alunos que chegam à universidade e, com base no resultado de sua pesquisa, a autora aponta que eles não ocupam a posição discursiva de um sujeito que argumenta.

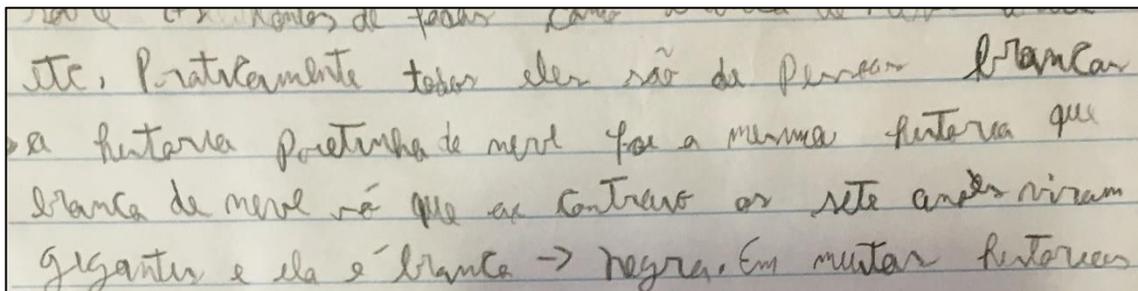
#### 4.1 Sentidos sobre o lugar dos personagens negros na literatura: um estranho silenciamento

Notamos em alguns recortes o estranhamento dos sujeitos-alunos em relação ao fato de os personagens principais serem negros. Eles alegaram que, realmente, nunca tinham escutado tantas histórias com personagens negros e que a maioria sempre é branca.

Esse dizer dos sujeitos reclamam gestos de interpretação, uma vez que, ao assumir nossa posição de analistas de discurso, não podemos considerar natural o fato de a escola ter silenciado leituras, especialmente de textos literários que tratam da temática do negro. Relacionamos, dessa forma, o estranhamento dos sujeitos ao conceito de silêncio proposto por Orlandi (2007). Os recortes que a seguir apontam que há indícios do silenciamento referente à falta de acesso a obras de literatura que tratam sobre o preconceito racial.

##### Recorte 1

“Praticamente todos eles são de pessoas brancas a história da pretinha de neve foi a mesma história que branca de neve só que ao contrário os sete anões viram gigantes e ela é branca → negra.”



**Recorte 2**

“Eu achei muito interessante as 4 histórias todas falam sobre o racismo eu nunca tinha ouvido uma história com personagens negros todas as histórias que eu já vi tem personagens brancos.”

→ Eu achei muito interessante as 4 histórias todas falam sobre o racismo eu nunca tinha ouvido uma história com personagens negros todas as histórias que eu já vi tem personagens brancos. É também sobre que

**Recorte 3**

“Eu gostei das histórias quase um século depois da libertação dos escravos ainda existe poucos livros com personagens negros.”

→ Eu gostei das histórias quase um século depois da libertação dos escravos ainda existe poucos livros com personagens negros quase um século depois do

**Recorte 4**

“Eu acho que nas histórias é preconceito porque só tem pessoas brancas é difícil achar pessoas negra nas histórias?”

Eu acho que nas histórias é preconceito porque só tem pessoas brancas é difícil achar pessoas negra nas histórias? Eu achei

Com base nos quatro recortes, interpretamos que o estranhamento dos sujeitos em relação ao número de personagens negros nos textos lidos indicia um silenciamento da escola no que se refere ao acesso ao arquivo sobre tal tema. Há um indício de que a escola legitima o discurso dominante sobre a superioridade do branco em relação ao negro; logo, por esse viés, o negro não pode ser o personagem principal dos livros de literatura. Mesmo que ainda hoje as pessoas digam que não exista preconceito, sabemos que ele existe; todavia, muitas vezes, de forma velada. Nas escolas, de modo geral, não encontramos livros que tratem da questão do preconceito. Mesmo em livrarias, a dificuldade em comprar livros de literatura infantil sobre essa temática é grande, uma vez que as editoras continuam a (re)produzir somente os contos clássicos, com personagens principais brancos.

Pelo fato de observarmos que os sentidos sobre os negros, sobre os abusos que eles sofreram, ao longo da história, sobre os movimentos que têm sido objeto de luta, especialmente, na contemporaneidade, tal como abordamos no capítulo dois, são silenciados no contexto escolar, como sugerem os recortes produzidos pelos sujeitos, resolvemos trazer para nossa discussão a questão do silêncio como um conceito teórico. Eni Orlandi dedicou-se a escrever sobre as formas do silêncio no movimento dos sentidos, isto é, no discurso. Ao tecer sua análise, Orlandi (2007) aponta que o silêncio não tem “um” significado no discurso, não sendo mero acidente de linguagem, mas, sim, o cerne mesmo do funcionamento discursivo.

O silêncio nos remete à questão da incompletude da linguagem, ou seja, por efeito ideológico compreende-se a linguagem como transparente, que não clama por interpretações e questionamentos, como se fosse possível considerar seu caráter de completude, ilusória, certamente. Porém, seguindo a Análise de Discurso pexcheutiana, sabemos que a língua é opaca e que, no jogo dos significantes, tantos outros sentidos são possíveis, e não somente um. Isso faz parte da contradição existente na linguagem, atestada, dessa forma, pelo funcionamento do silêncio, que coloca em curso todo jogo do dizer. “Esse movimento, por sua vez, mostra o movimento contraditório, tanto do sujeito quanto do sentido, fazendo-se no entremeio entre a ilusão de um sentido só (efeito da relação com o interdiscurso) e o equívoco de todos os sentidos (efeito da relação com a *lalangue*.)” (ORLANDI, 2007, p. 17).

No entanto, se algo fica como alvo fixo nessa constante movência, é sem dúvida o reconhecimento de que se tem a necessidade da “unidade” para pensar a diferença, ou melhor, há necessidade desse “um” na construção da relação com o múltiplo. Não há “unidade” construída imaginariamente [...] (ORLANDI, 2007, p. 18).

Dessa maneira, no constante movimento na busca pelo sentido é que se encontra o silêncio, o qual tem significância própria, sendo a garantia do movimento de sentidos. Orlandi (2007) denomina esse silêncio de constitutivo da linguagem, de silêncio fundador, não aquele que funda ou inaugura algo, mas aquele que possibilita ao sujeito deslizar na contradição constitutiva da língua, o não-dito que oferece condições para a significação.

Quanto à completude, já tivemos ocasião de observar em diversas ocasiões que a incompletude é fundamental no dizer. É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade. A linguagem empurra o que ela não é para o “nada”. Mas o silêncio significa esse “nada” se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais a possibilidade de sentidos se apresentam (ORLANDI, 2007, p. 47).

Todavia, o que nos interessa neste capítulo é abordar a questão do silêncio em sua dimensão política, isto é, ele recorta o dizer pelo efeito ideológico que carrega consigo. E, ao trazer para discussão dentro de sala de aula a questão do preconceito racial, notamos o silenciamento do tema, o modo como este ainda é velado, pouco discutido e, não raramente, deixado à margem na escola.

A hipótese de que partimos é que o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como espaço “diferencial” da significação: “lugar” que permite à linguagem significar. O silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um *horizonte* e não como *falta* (ORLANDI, 2007, p. 68).

Orlandi (2007), ao tratar das formas do silêncio, traz importantes contribuições para os estudos do discurso. Segundo a autora, o silêncio configura-se em duas esferas: o silêncio fundador, como já mencionado acima, e o silenciamento, que se desdobra na política do silêncio e na censura.

Acerca do silêncio fundador, concordamos com Orlandi (2007), ao apontar que, antes mesmo de ser palavra, o sentido já foi silêncio. Já o silenciamento compreende o não calar, mas o fazer dizer “uma” coisa para não deixar dizer “outras”. Isto é, fazer com o sujeito-aluno se identifique somente com aquela formação discursiva dada, tida como única e verdadeira, apagando e calando a possibilidade de emergirem outras formações que possam/devam circular no espaço discursivo. E, ao nos depararmos com esse estranhamento dos sujeitos da pesquisa, “evidencia-se” esse silenciamento. Sobre a censura, pontuaremos somente que se trata de uma política do silêncio que impede o sujeito de filiar-se a demais formações discursivas, ligada ao

político, ao poder dizer, apagando outros sentidos, impondo um único sentido, visto que neste trabalho o enfoque será sobre a política do silenciamento, e não da censura.

Posto isso, percebemos o quanto a questão mercadológica influencia as relações que circulam dentro do ambiente escolar, apontando que o acesso ao arquivo vai muito além do contato com os livros dentro da escola. Ele extrapola os muros das instituições, demonstrando que, para manter a ordem social dominante, não é necessário que muitos tenham acesso ao arquivo. E não podemos deixar de amarrar essa falta de acesso ao silenciamento em como o silêncio coloca em jogo os diversos modos de significar; o silêncio é senão o intervalo pleno de possibilidades e que não se finda nisso, ele atravessa, é matéria significativa por excelência.

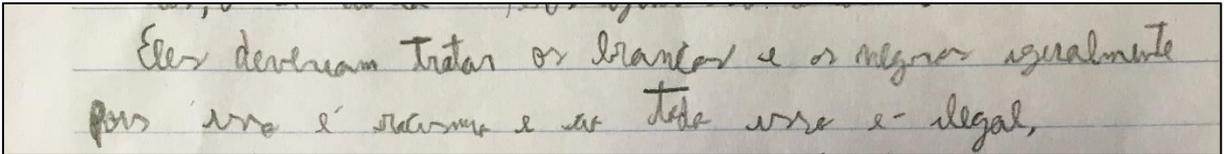
Segundo Orlandi (2007, p. 50, grifo nosso), “*Compreender o silêncio não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação com o dizer (‘traduzir’ o silêncio em palavras), mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer os seus modos de significar*”. E ele se significa, então, nos limites das formações discursivas, no limiar do dizer, no seu horizonte possível e no seu horizonte realizado.

Como vimos, a relação do sujeito com as formações discursivas tem o silêncio como componente essencial. Este permite a constituição da história do sujeito não apenas como reprodução, mas como transformação dos sentidos. A relação do sujeito (discursivo) com sua história própria é silenciosa porque ela sempre se dá nos limites da significação “outra”. Na região que marca os limites entre diferentes formações discursivas (ORLANDI, 2007, p. 87).

Um indício encontrado em um dos recortes coletado aponta para esse silenciamento em relação ao movimento dos negros. Quando o sujeito-aluno coloca ser ilegal praticar o preconceito, está implícito ali que muitos foram os movimentos que o negro enfrentou para, enfim, ser amparado pelo aparato legal. O sujeito-aluno é capturado e, ilusoriamente, opta por não dizer sobre os movimentos negros. No entanto, para nós, analistas, esse não-dizer emerge no movimento dos sentidos, trazendo a questão legal, isto é, este sujeito-aluno, de alguma forma, teve acesso sobre a lei que legitima o racismo, afirmando-o ser crime. Para tanto, para que se chegasse enfim à conquista da legislação, muitos foram os caminhos percorridos.

### **Recorte 5**

“Eles deveriam tratar os brancos e os negros igualmente, pois isso é racismo e a tudo isso é ilegal [...]”



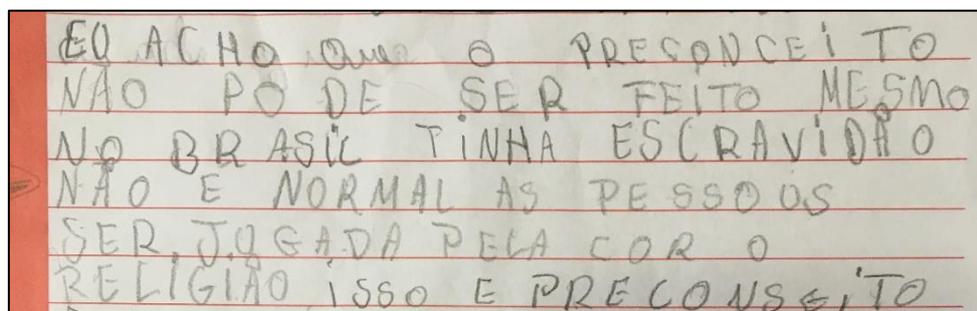
Rodrigues (2011) traz uma inquietação em relação ao estar no mundo. Será que realmente estamos no mundo? Com base nesse questionamento, a autora discorre que parcela significativa da população está excluída dessa possibilidade, pois está à margem do direito primordial que se acredita ser o responsável por inserir o cidadão no mundo, ou seja, o ato de ler e escrever. Para ela, ler e escrever são as duas grandes armas da educação, que não somente são atravessados por determinações socioculturais, como também históricas, econômicas e políticas. Sendo assim, essas duas armas extrapolam a superfície do escrito e requisitam o espaço público, pois não cabem só no papel.

#### 4.2 Sujeitos-alunos duvidando do que parece evidente: sentidos de denúncia

Apenas em duas produções apareceu a questão de achar que o preconceito não deve ser aceito como algo natural. Os sujeitos-alunos encontraram as brechas e conseguiram romper com os sentidos cristalizados, desnaturalizando o fato de achar normal ainda hoje existir preconceito por causa da cor de pele.

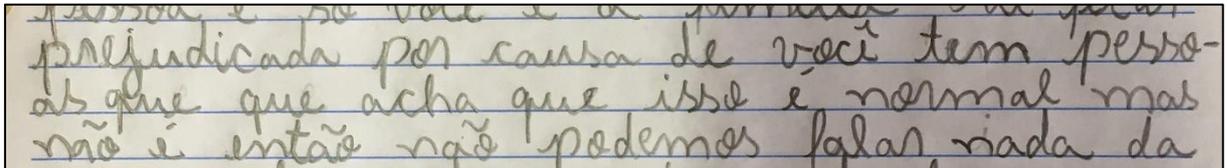
#### Recorte 6

“Não é normal as pessoas ser jugada pela cor a religião isso e preconceito”.



### Recorte 7

“Por causa de você tem pessoas que que acha que isso é normal mas não é”



Em nosso corpus, encontramos uma recorrência de sentidos que se filiam à formação discursiva que critica e combate o preconceito. Isso se materializa nos sentidos de denúncia que os sujeitos-alunos constroem, principalmente ao relatarem alguma situação de preconceito ocorrida com algum conhecido deles, bem como o sentimento de injustiça no fato de, ainda nos dias de hoje, haver preconceito. Predominou nas redações a narrativa, em que os alunos narraram as histórias que foram lidas e discutidas e, também, os fatos ocorridos sobre preconceito racial que eles conhecem.

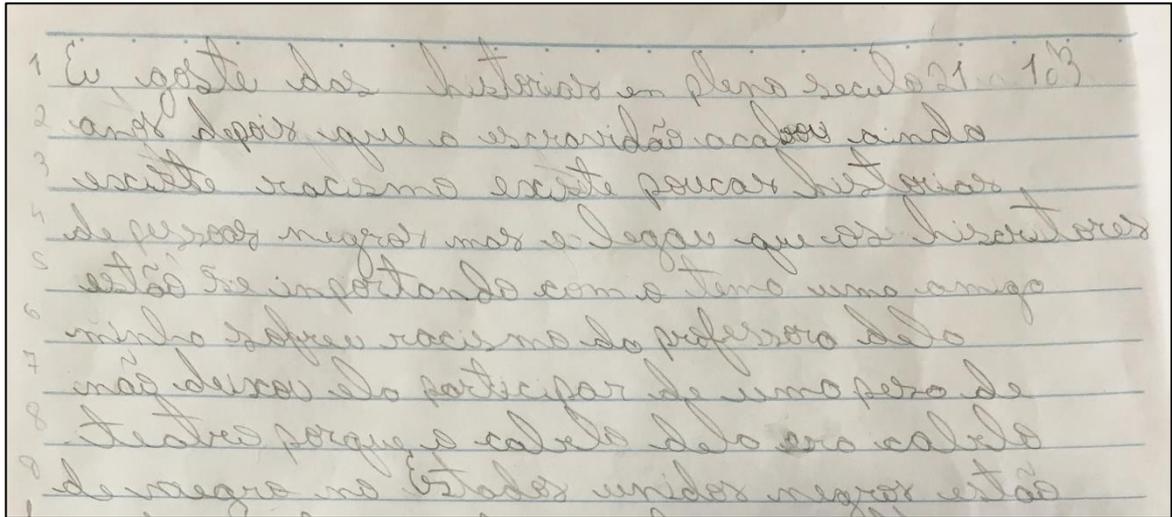
Sobre a recorrência da narrativa, Tfouni (1995) ajuda-nos a compreender esse funcionamento discursivo. A autora aborda essa questão ao teorizar sobre o modo como adultos não alfabetizados, quando solicitados a interpretar um raciocínio silogístico, recorrem à narrativa e não a uma relação lógica, própria dos silogismos. Funcionamento discursivo semelhante foi observado nos escritos dos sujeitos-alunos ao tratarem do preconceito racial. Parece que o sujeito se identifica com a narrativa, com acontecimentos factuais observados em seu cotidiano, e não com a possibilidade de argumentar sobre eles. Isso confirma o que apresentamos no capítulo sobre argumentação. A prática argumentativa não é valorizada na escola. Portanto, em situações nas quais os alunos são solicitados a argumentar, eles recorrerem à narrativa para tratar do tema solicitado, como podemos constatar nos recortes abaixo.

Defendemos que o sujeito, ao ser capturado pela narrativa, exerce, sim, uma maneira de argumentar e se colocar frente àquilo que encontra, e faz a denúncia de fatos que os marcaram, como maneira de fazer ecoar sua opinião frente ao preconceito racial.

### Recorte 8

“Eu gostei das historias em pleno século 21 103 anos depois que a escravidão acabou ainda existe racismo existe poucas historias de pessoas negras mas e legal que os escritores estão se

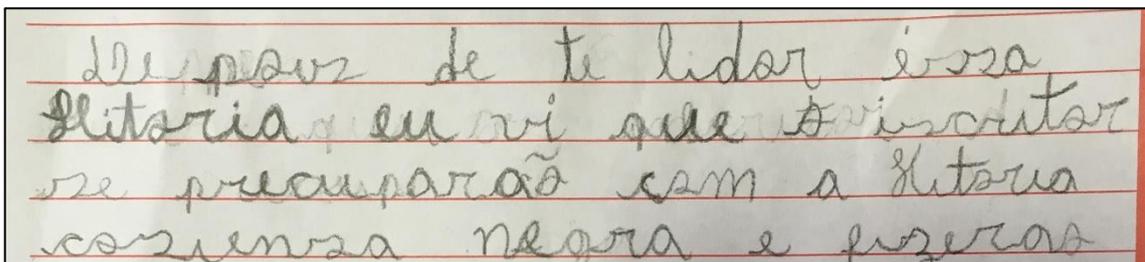
importando com o tema uma amiga minha sofreu racismo do professor dela não deixou ela participar de uma peça de teatro porque o cabelo dela era cabelo de negro [...]"



Neste recorte, percebemos como a memória discursiva ecoa nos dizeres do sujeito-aluno, uma vez que ele inscreve sentidos sobre a abolição da escravidão, reverberando um passado escravista que marcou nosso país. Dessa maneira, podemos dizer que o sujeito-aluno assumiu a posição de autor ao recorrer ao interdiscurso, ao fazer um recorte da memória discursiva e, com base nisso, construir seu intradiscurso.

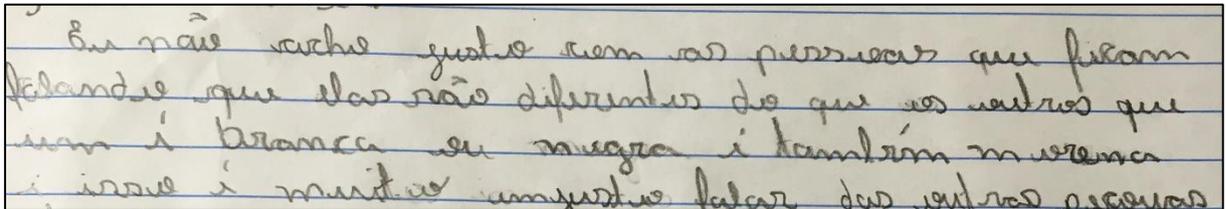
### Recorte 9

“De pois de te lidar ésa historia eu vi que o escritor se preocuparão com a Historia consciencia negra [...]"



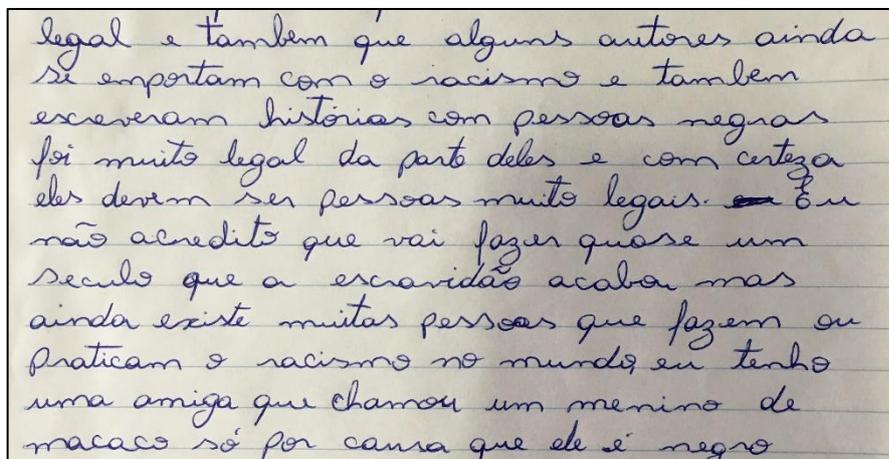
### Recorte 10

“Eu não acho justo com as pessoas que ficam falando que elas são diferentes do que os outros que um é branca ou negra é também morena e isso é muito injusto falar das outras pessoas [...]



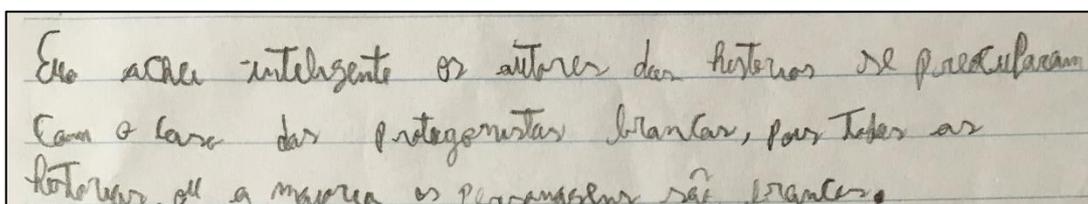
### Recorte 11

“[...] e também que alguns autores ainda se emportam com o racismo e também escrevam histórias com pessoas negras foi muito legal da parte deles e com certeza eles devem ser pessoas muito legais. Eu não acredito que vai fazer quase um século que a escravidão acabou mas ainda existe muitas pessoas que fazem ou praticam o racismo no mundo, eu tenho uma amiga que chamou um menino de macaco só por causa que ele é negro [...]



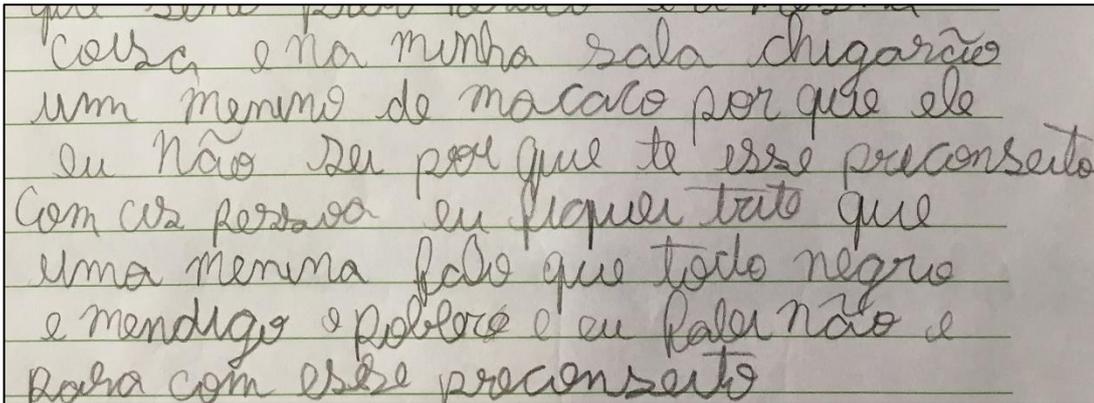
### Recorte 12

“Eu achei inteligente os autores das histórias se preocuparam com o caso dos protagonistas brancas, pois todos as histórias, ou a maioria os personagens são brancos”.



### Recorte 13

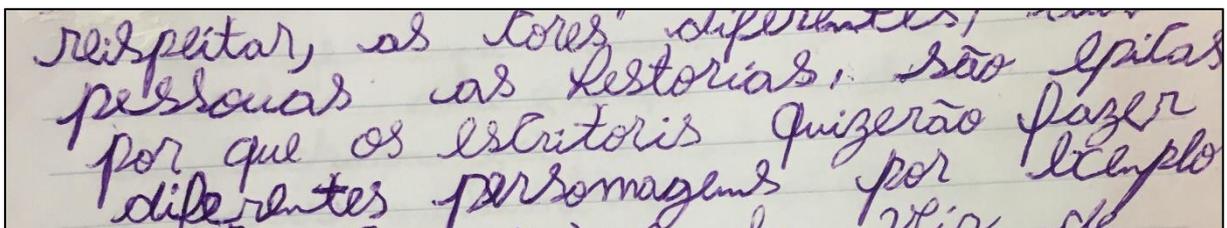
“[...] e na minha sala chegarão um menino de macaco por que ele eu não sei por que te esse preconceito com as pessoa eu fiquei triste que uma menina falou que todo negro e mendigo e pobre e eu falar não e para com esse preconceito”.



Trazemos à luz de nossa reflexão, novamente, o posicionamento de Althusser sobre os AIEs, uma vez que a escola, funcionando como um Aparelho Ideológico, faz circular somente os sentidos dominantes. É marcante, também, o modo como o sistema capitalista continua a capturar os sujeitos, quando as editoras, ao produzirem um número mínimo de livros com personagens negros, alegam que a procura é muito pequena. E nos questionamos se é mesmo a procura que é pequena ou se é a oferta que é escassa. Pela AD, interpretamos que a falta de livros de literatura infantil com personagens negros confirma e afirma o silenciamento ao qual eles foram submetidos ao longo da história do Brasil. Ainda hoje, parece natural que o negro possa/deva figurar como escravo, empregado, pobre, mas não como patrão, protagonista, rico.

### Recorte 14

“[...] são épicas por que os escritoris quizerão fazer diferentes personagens[...].”



A análise do corpus aponta, entretanto, que no movimento entre paráfrase e polissemia, muitas vezes, a paráfrase predomina. Isso se justifica porque muitos sujeitos-alunos colocaram-se na posição de narradores, trazendo elementos de todas as histórias lidas, ou seja, colocaram-se na fôrma-leitor tal qual entendida por Pacífico (2002); somente (re) produziram os sentidos aos quais foram expostos em sala de aula.

É pelo acesso à memória discursiva que esses sentidos entram em jogo no intradiscorso. As escolhas lexicais não são lógicas, não são evidentes, não são conscientes, pois, se fossem, provavelmente o sujeito teria escolhido o verbo no presente do indicativo “deve”, uso linguístico que configuraria mais poder à sua argumentação. Como já apresentamos no decorrer deste trabalho, o sujeito é capturado pela ideologia, não controla o modo como é afetado pela língua, pela história, pela ideologia.

#### **4.3 A escola e a naturalização de modelos e notas: cerceamento de sujeitos e sentidos**

Alguns recortes apontam que os alunos estão acostumados a realizarem atividades de produção textual que exigem uma mesma estrutura, ou seja, uma única forma de escrita, sustentadas pelas atividades encontradas nos livros didáticos. Ao propormos que escrevessem sobre os textos lidos, eles nos perguntaram se havia um modelo para seguir ou se íamos passar alguma coisa na lousa. Os sujeitos demonstraram grande surpresa quando souberam que poderiam escrever da maneira como quisessem.

Para Rodrigues (2011), a língua é o lugar da fruição, do prazer. A nosso ver, o ato de ler e escrever deve ser prazeroso, e não penoso. Porém, em algumas escolas, leitura e escrita configuram-se como práticas utilizadas para punir e castigar. Assim, o ir e vir compassado do lápis não mais seduz o aluno, mas o castiga, fazendo com que ele se enquadre numa fôrma que Pacífico (2002) chama de fôrma-leitor. O sujeito que não cria, mas, sim, copia a fim de enquadrá-lo num modelo pronto e acabado, não havendo, portanto, o trabalho com a polissemia, mas, sim, com a paráfrase.

[...] Chegamos, algumas vezes, a ficar deslumbrados com o mundo que se descortina diante de nós por meio de livros, revistas, cartazes, folhetos, placas, avisos, bilhetes, anúncios e uma infinidade de materiais escritos que trazem consigo informações, despertam sentimentos e instigam a curiosidade. Mas, não é raro que aos poucos essa fascinação vá se esvaindo. Também no que se refere à leitura e à escrita vamos caindo em uma espécie de inércia, uma acomodação, uma ausência de deslumbramento; seguida pelo não reconhecimento na/da escola, frequentemente escrevemos somente para o professor (leitor único, cuja atribuição muitas vezes fica restrita a avaliar e

julgar o texto), para merecer uma nota e passar de ano, para chegar o mais próximo que pudermos do ideal e do modelo de autores reconhecidos. Raramente escrevemos para pensar, tampouco pensamos muito para escrever. O ato de escrever constitui-se, na maioria das vezes, em *escrita-cópia*, *escrita-norma*; e por isso configura-se também como *escrita-castigo*; pois em consequência, conforme aponta Mario Osorio Marques (2003, p. 29), “aquilo que, de si, seria gratificante e provocativo, pode afigurar-se algo penoso e paralisante” (RODRIGUES, 2011, p. 15).

A grande questão que circula hoje nos espaços escolares é esta: por que escrever se meu único leitor será o professor que estará ali somente para me avaliar e me julgar? Sendo assim, urge a necessidade de a escrita ir além dos muros da escola. Rodrigues (2011) faz um trabalho com excelência quando, em sua pesquisa, coloca os sujeitos-alunos como sujeitos-autores, proporcionando que os textos produzidos por eles sejam publicados, extrapolando a esfera do dizível. Para uma criança, isso é fantástico. Conseguir colocar-se no lugar do outro, acreditar que é um autor bem como os demais autores renomados traz ao aluno uma segurança, um prazer em querer escrever, querer posicionar-se no mundo. Nisso consiste o sentido da fruição no ato de ler e escrever, que a autora apresenta.

Dialogando com Coracini (1999), o professor virou refém do livro didático, e o usa como se fosse uma bíblia, em que as palavras e conteúdo são inquestionáveis, sendo o livro a única fonte verdadeira e confiável de saber em sala de aula. Nele, os professores encontram manuais de como darem suas aulas a fim de cumprirem o conteúdo exigido. Dessa maneira, aos alunos restam as cópias e encaixarem-se nas fôrmas, sem poderem questionar, ou seja, não são autorizados nem pelo livro didático e, não raro, nem pelo professor a terem voz, e acabam por somente reproduzir. A interpretação já está pronta, esperando para ser dita – ou escrita. “As atividades do LD não dão margem a deslizos, a outras leituras, a posicionamentos diversos ou a questionamentos. O texto tem uma estrutura e um sentido; a tarefa do aluno é captá-los” (GRIGOLETTO, 1999, p. 83).

Não estamos culpabilizando o professor de forma alguma. Ao contrário, o que estamos querendo alinhar nessa colcha de sentidos é o fato de como a escola, enquanto AIE, mantém a Ideologia dominante, isto é, que os conteúdos relevantes aos alunos são aqueles “ditados” pelos livros didáticos. Muitas escolas alegam existir hoje uma grande facilidade para a prática pedagógica, uma vez que o livro do professor vem com todas as instruções de como dar uma boa aula. O professor, capturado por efeito da ideologia, cai na ilusão de que seguir esse modelo pronto é o melhor para seus alunos, afinal ele não precisa elaborar atividades diferentes. Esses sentidos inscrevem-se em uma formação discursiva que permite dizer que o professor não tem tempo para se dedicar exclusivamente a uma turma, pois sua profissão não é valorizada,

obrigando-o a dar inúmeras aulas por dia, levando-o à exaustão. Ressaltamos que não nos filiamos a esta formação discursiva e que sabemos como ela é cara ao Estado, pois, enquanto ela for a dominante, o Estado sentir-se-á confortável para não mudar o discurso sobre professores e Educação.

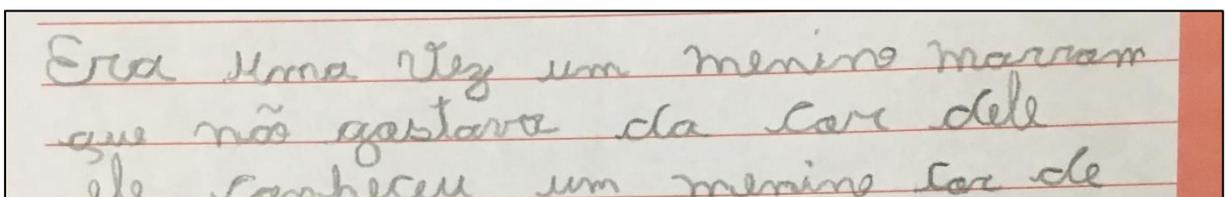
Quanto às aulas de produção escrita, momento forte de produção do sentido pelo aluno, poucas oportunidades são oferecidas ao longo do ano: o professor alega o pouco tempo que tem para dar todos os pontos de gramática do programa, embora saiba que uma das razões mais fortes e não confessadas é o trabalho de correção, não remunerado, não valorizado por grande parte das escolas, sobretudo as públicas (CORACINI, 1999, p. 24).

Cabe apontar, aqui, que, se o aluno produz suas atividades pautado no livro didático, ele também reconhece que será avaliado por um único leitor, o professor. Isso, em muitos casos, acaba por desestimular o aluno a escrever, pois ele sabe que seu texto será avaliado a fim de obedecer às normas e às técnicas que deveriam ter sido aprendidas ao longo das atividades escolares propostas. Em nosso caso, durante a coleta, quando o professor sugeriu que todos os alunos fizessem o texto, pois ganhariam ponto a mais, esse discurso aponta o quanto as notas ainda influenciam ou, talvez, determinam as práticas pedagógicas do professor, sendo utilizadas como instrumento de coerção. Na escola, o texto é escrito para ser avaliado, para ser corrigido segundo regras ensinadas e que deveriam ter sido aprendidas [...] (CORACINI, 1999, p. 150).

Contudo, concordando com o que Coracini (1999) propõe, devemos ter a esperança de professores mais críticos, capazes de adequar os materiais recebidos à realidade de seus alunos. Ademais, que possa questionar o que lhe é oferecido, bem como rejeitar, a fim de aceitar os questionamentos de seus alunos, dando voz e protagonismo a eles.

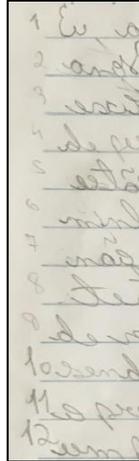
Aqui, apontamos, pois, a necessidade de começar a escrita com “Era uma vez...”.

### Recorte 15



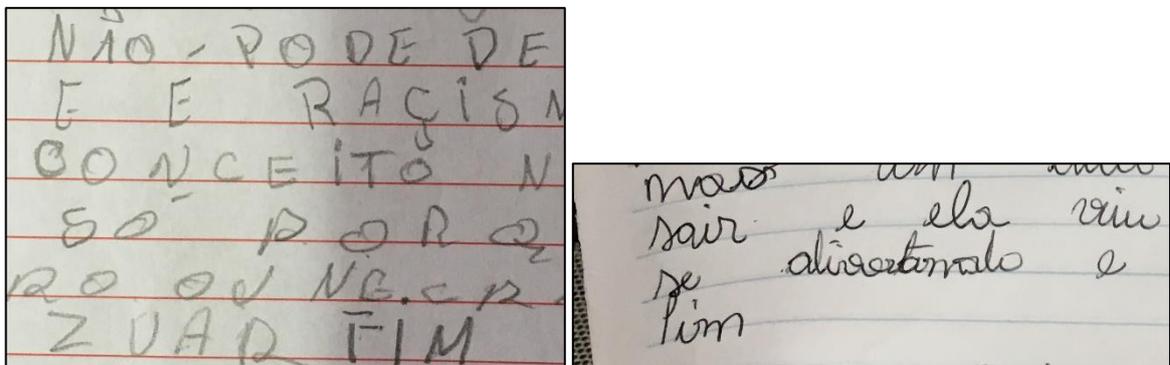
Neste outro recorte, notamos a preocupação com o número de linhas que um texto deve ter.

### Recorte 16



Apontamos, nestes outros, a necessidade de marcar o final dos textos.

### Recortes 17 e 18



#### 4.4 Uma homenagem a “Marielle”: autoria e vozes que não se calam, presente!

Este trabalho procurou dar destaque às questões ligadas a sentidos e ao silêncio sobre o preconceito racial. Nesse momento final da escrita, o Brasil ficou chocado com o crime hediondo praticado contra Marielle. Uma mulher negra, pobre, da periferia, de cabelos encaracolados, ou seja, uma mulher cujo corpo materializa sentidos que foram tão formulados no corpus desse trabalho na voz dos sujeitos-alunos. Por isso, é impossível silenciar o quanto os sentidos de Marielle estão relacionados ao que trouxemos ao longo desta dissertação. Sendo

assim, esta última seção é dedicada a um recorte especificamente produzido por M. P. e ao assassinato de Marielle.

Também aqui, discutiremos as noções de argumentação e autoria com base no recorte da produção textual, cujo sujeito-aluno, há um ano, no momento da coleta de dados, já denunciava o silêncio e o apagamento de vozes que insistem no direito à argumentação e à autoria. Pacífico (2016, p. 191) defende que a prática discursiva de argumentação seja um direito de todos. Segundo a autora, em concordância com Antônio Cândido (2004, p.175), “ talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. A autora afirma:

Concordamos com o autor e, a partir dele, defendemos que a argumentação também deve ser entendida como um direito humano, direito este que deve ser exercido no contexto escolar, a fim de que os sujeitos-alunos pratiquem a argumentação, dentro e fora da escola, como uma prática social. Frisamos, aqui, que defendemos o direito à prática da argumentação e não apenas ao acesso a textos que simulam ensinar sobre argumentação, tais como os que circulam, na escola, sobre a produção de textos dissertativos-argumentativos (PACÍFICO, 2016, p. 192).

Tal como a autora, defendemos o direito à literatura, por isso, levamos à escola os livros de literatura infantil que foram lidos e interpretados com os sujeitos-alunos. Defendemos, também, o direito à argumentação, por isso esta seção será dedicada a isso. Pacífico (2016) ressalta a importância da tomada de palavra por meio da argumentação; isto é, através da argumentação é possível que o sujeito-aluno mergulhe no fio discursivo e posicione-se acerca de sentidos colocados em circulação. A autora defende que o que deve ocorrer é a legitimação da argumentação no espaço da instituição escolar para que os sujeitos, exercendo tal prática discursiva, sintam-se no direito da disputa de sentidos através da tomada da palavra, da polissemia.

### **Recorte 19**

“As histórias ate hoje não tem mais cabelos encaracolados grandes, porque não tem mais pretos nas historias. 1 século que acabou a escravidão e ainda existe racismo no brazil, porque existe tanto desprezo pela cor, isso faz da gente pessoas diferentes afinal, devemos amar os próximos e não julgando pela cor ou cabelo devemos ver as pessoas que são tratadas como animais como nos mesmos como seria se nos estivéssemos no lugar delas como seria ? vemos tantas noticias e relatos de mortes, de assassinato de pessoas negras devemos julgar a pessoa pela cor, isso e

uma coisa absurda do que faz a pessoa um humano afinal o cabelo, a cor que faz de nos humanos e amar os próximos”.

As histórias até hoje não tem mais cabelos  
encaracolados grandes, porque não tem mais pretos  
nas histórias, relato que alaba a branquidão  
e ainda existe racismo no Brasil, porque existe  
tanto desprezo pela cor, isso faz da gente pessoas  
diferentes afinal, devemos amar os próximos  
e não julgar pela cor ou cabelo devemos ver  
as pessoas que são tratadas como animais  
como nos mesmos como seria se nos estivessem  
nos no lugar deles como seria? vemos tantas  
notícias e relatos de mortes, de assassinato de pessoas  
de cor negra devemos julgar a pessoa pela cor, isso  
é uma coisa absurda do que faz a pessoa  
um humano afinal o cabelo, a cor que faz  
de nos humanos e amar os próximos.

Apontamos, aqui, a indignação do sujeito-aluno ao fato de, ainda nos dias em que foram coletados os dados (final de 2016), haver preconceito contra negros. E mais, a partir do posicionamento que o sujeito da pesquisa assume, há indícios de que ele conseguiu trabalhar no intradiscurso os sentidos do interdiscurso, a saber, o assassinato de negros. Segundo Orlandi (1996), “O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito-leitor representa para o autor sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica)” (ORLANDI, 1996a, p. 75 apud PACÍFICO, 2016, p. 260).

O acesso ao interdiscurso sobre negro, sobre assassinato, fez com que o sujeito-aluno pudesse trabalhar nos eixos da paráfrase e da polissemia, assumindo, portanto, a autoria. Pacífico (2016), ao analisar o discurso da avaliação externa “Provinha Brasil” sobre o ensino de Língua portuguesa e as implicações para autoria no Ensino Fundamental, aponta para o modo pelo qual se está autorizando ou não os sujeitos-educandos a assumirem a posição de autor.

O acesso ao interdiscurso sobre flor, sobre menino, sobre passarinho fez com que os alunos pudessem trabalhar nos eixos da paráfrase e da polissemia e costurar os sentidos eleitos pelos sujeitos-autores como significativos para

entrarem no intradiscursos. Esse movimento (mesmo que incipiente, pois as estagiárias, também, encontram-se em situação de aprendizagem da docência; soma-se a isso o tempo exíguo do estágio, dez horas, e o início do período de escolarização dos alunos, primeiro ano) aponta para uma relação de sujeitos com a leitura e escrita, que permite a subjetivação, a interpretação e a autoria (PACÍFICO, 2016, p. 261).

Sendo assim, M.P. assume a posição de sujeito-autor e quebra a fôrma a que esteve tanto tempo submetido. Ele assume a autoria ao questionar o sistema dominante, o porquê de a mídia sempre noticiar mortes de pessoas negras, dando ênfase ao amor, a amar o próximo do jeito que é, independentemente de cor, cabelo e raça. Ele nos chama a atenção ao fato de que todos somos humanos e devemos lutar a favor dos direitos humanos. O direito de falar, de se posicionar. Com Marielle foi assim, ela se fez ouvir, posicionou-se e, por isso, foi podada, silenciada brutalmente, mas, ainda assim, vive e está tão presente na luta contra o apagamento dos movimentos que enfrentam a ordem dominante.

Marielle Franco era filha de Marinete e Antonio Francisco da Silva Neto. Nasceu no Complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, e apresentava-se como “cria da Maré”. Em 2000, começou a militar pelos direitos humanos depois de uma de suas amigas ser atingida fatalmente por uma troca de tiros entre policiais e traficantes na Maré. Após se graduar em Ciências Sociais, concluiu mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF), onde defendeu a dissertação intitulada “UPP – A redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro”.

Em 2016, na sua primeira disputa eleitoral, foi eleita vereadora na capital fluminense com mais de 46 mil votos. Foi a quinta candidata mais votada no município e a segunda mulher mais votada ao cargo de vereadora em todo o país. Na Câmara Municipal, presidiu a Comissão de Defesa da Mulher e integrou uma comissão composta por quatro pessoas, cujo objetivo era monitorar a intervenção federal no Rio de Janeiro, sendo escolhida como sua relatora em 28 de fevereiro de 2018. Era crítica da intervenção federal, assim como criticava e denunciava constantemente abusos policiais e violações aos direitos humanos.

Como vereadora, Franco também trabalhou na coleta de dados sobre a violência contra as mulheres, pela garantia do aborto nos casos previstos em lei e pelo aumento na participação feminina na política. Em pouco mais de um ano, redigiu e firmou dezesseis projetos de lei, dois dos quais foram aprovados: um que regulou o serviço de moto-táxi e a Lei das Casas de Parto, visando à construção desses espaços cujo objetivo era fornecer a realização de partos normais. Suas proposições legislativas buscavam garantir apoio aos direitos das mulheres, à população LGBT, aos negros e aos moradores de favelas.

Franco foi executada com três tiros na cabeça e um no pescoço por volta das 21h30min de 14 de março de 2018, quando também foi assassinado Anderson Pedro Mathias Gomes, motorista do veículo em que a vereadora se encontrava. A principal linha de investigação das autoridades competentes é que seu assassinato se tratou de uma execução, embora não descartem outros potenciais motivos. No entanto, segundo investigações a respeito da direção dos tiros e sobre o fato de haver um outro carro dando possível cobertura aos atiradores, a hipótese de um crime premeditado se fortalece. De acordo com a Human Rights Watch, o assassinato dela relacionou-se à “impunidade existente no Rio de Janeiro” e ao “sistema de segurança falido” do Estado.

Monica Benício, companheira de Marielle, com quem ela se casaria este ano, ainda assimila o que aconteceu. Arquiteta de formação, Monica cursa mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio. Embora descarte o ingresso na política, quer manter a bandeira e as lutas de Marielle vivas. Acredita que, dessa forma, vai dar continuidade ao seu amor pela companheira.

Em entrevista concedida ao website da UOL, no dia 10 de abril, Monica Benício aponta que não há nada que perder e que o sangue de sua companheira não foi derramado em vão. Relatou, também, o trabalho impecável que Marielle realizava com as famílias que perdiam entes queridos na luta diária dentro da favela e o encorajamento que ela inspirava em meninas/mulheres negras.

[...] O trabalho [de Marielle era] de acolher uma mãe que perdeu um filho vítima de bala perdida e que ia ser enterrado enquanto bandido. A Marielle ia lá auxiliar para que a mãe tivesse a dignidade de enterrar o seu filho de forma adequada diante de toda a dor. Projetos sociais devem ser incentivados dentro da favela porque é através da educação e da cultura que a gente vai mudar a sociedade escrota que a gente tem hoje. Isso dá valor à vida do ser humano. Era isso que interessava à Marielle. Não interessava só fazer a campanha política. Incentivava-a modificar uma pessoa, tendo sua identidade e a sua integridade resgatada, sua identidade e sua negritude sendo afirmada com orgulho.

O negro está na base da pirâmide, as mulheres negras são as que mais sofrem, são as que mais são oprimidas, são as que mais trabalham e são as que menos têm oportunidades. São as que andam de cabeça baixa na rua por vergonha. Então a Marielle ajudava essas mulheres assim: “Queridinha, levanta a cabeça. Olha para cima. É por igualdade social que a gente está lutando. É por igualdade racial, é por igualdade de classe. É por justiça” [...] (BENÍCIO, 2018 apud LANG; VILELA, 2018, s/p).

Posto isso, é impossível não alinhavarmos neste trabalho o brutal assassinato de Marielle com os sentidos que tecemos ao longo desta dissertação. Marielle foi silenciada, bem como os sentidos sobre preconceito racial que deveriam circular, principalmente na escola. Por que será

que incomoda tanto que as pessoas se posicionem e questionem o sistema dominante? Questionem os direitos humanos? Por que na escola é negado o direito ao acesso ao arquivo sobre a luta dos negros pela busca por direitos iguais?

E, aqui, ressaltamos como o trabalho com a literatura abre brechas e provoca tantos outros sentidos possíveis, fazendo emergirem novos dizeres, novas formações discursivas. O quão rica pode ser uma atividade planejada através da leitura de um arquivo, não a leitura literal, como já apontamos anteriormente, mas com uma leitura fecunda, capaz de provocar deslizamentos, furos, em que os sujeitos possam passear pelos espaços vazados do texto literário, provocando rachaduras, rupturas de sentidos tidos como únicos.

Rodrigues (2011) aborda, em sua obra, o fato de que na época do Brasil Colônia existiam várias línguas, mas, para que a dominação portuguesa fosse efetiva, era necessária a criação de uma única língua que servisse para transformar o outro, tornando-o “civilizado”, ou seja, submisso. A partir dessa colocação, é pertinente refletirmos sobre os efeitos da dominação até os dias de hoje. Será que nas escolas a exigência de um sentido único e verdadeiro não seria para moldar os alunos e autorizá-los a dizer somente aquilo que é permitido pela classe dominante? Se a resposta for afirmativa, e apostamos que seja, podemos começar a entender por qual motivo a argumentação não encontra espaço no contexto escolar, tampouco fora dele, pois, tomar a palavra e defender um ponto de vista, ou uma causa, como o fez Marielle e tantas outras vozes, implica sentença de morte, de silenciamento.

“A escola é, então, cada vez mais, cenário para a consolidação das culturas coexistentes no Brasil e não o espaço para o reconhecimento da diversidade que constitui a sua população” (RODRIGUES, 2011, p. 34). Sendo assim, a escola é concebida como lugar da legitimação dos valores culturais da classe social que a sustenta, conforme aponta o estudo de Pierre Bourdieu (1998). É devido a isso que tratar do preconceito torna-se algo desafiador, pois é mexer na ferida de um Brasil que foi colonizado, passou por um longo período de escravidão e ainda enfrenta grandes desigualdades.

Considerando que há desigualdades, é possível entender que as práticas discursivas de argumentação e autoria, quando não são proibidas, corroboraram a reprodução dos sentidos que representam a ideologia da classe dominante, segundo a qual a divisão de classes e de poder parece natural. Para a classe dominante, não é interessante formar sujeitos questionadores, que argumentem e questionem, pois podem colocar em risco toda essa estrutura dominadora. A escola como Aparelho Ideológico (ALTHUSSER, 1987) continua, ainda, a querer controlar os dizeres, não somente os dizeres, mas também os sujeitos do discurso, a legitimar as posições

de acordo com o contexto sócio-histórico. Em outras palavras, a escola visa a controlar o que argumentam, para que argumentam e para quem argumentam seus alunos.

Inserido nesse cenário, podemos dizer que não é fácil para o sujeito-aluno assumir a autoria de suas produções, tal qual a entendemos segundo a perspectiva discursiva, pois, para ser autor, ele necessita estar autorizado e autorizar-se a assumir a responsabilidade pelo dizer. O autor não se restringe à cópia, ele interpreta, argumenta e trabalha no fio de cada novo discurso, daqueles que já constituíram tantos outros.

Para que o sujeito entre no fio discursivo, sua leitura e interpretação devem partir de um arquivo (PÊCHEUX, 1997), ou seja, de um campo de documentos disponíveis e pertinentes sobre uma dada questão. Segundo Pacífico (2011), para argumentar, o sujeito precisa ter um ponto de vista formado e determinado conhecimento sobre o objeto discursivo a fim de que, assim, possa construir pontos de vista sobre um objeto. E, para tanto, ele precisa ter acesso ao arquivo.

De acordo com Silveira (2002), a leitura do arquivo deve ser, antes de tudo, um ato político no interior de um espaço polêmico, onde se produzem e se reproduzem discursos. É na heterogenia que ele se constitui, onde o diferente pode emergir no seu interior, onde podem constituir-se sentidos outros que não os esperados, onde a exterioridade e a historicidade são levadas em consideração. Os sentidos não estão somente nas palavras, mas, também, na relação com a exterioridade e nas condições em que elas são produzidas, não dependendo, portanto, das intenções do sujeito.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (ORLANDI, 2013, p. 30).

Com base no recorte de M.P. e no assassinato de Marielle, sabemos que os sujeitos tiveram acesso ao interdiscurso sobre preconceito racial, sobre desigualdade de saber e de poder e, a partir desse acesso, construíram seus dizeres. Marielle foi, num ato hediondo de violência, ceifada da sociedade. E os sujeitos-escolares são silenciados por meio da interdição a determinada formação discursiva, à negação do acesso ao arquivo, à imposição de cópias de textos na instituição escolar.

Conforme aponta Orlandi (1996), há uma relação indissociável entre o gesto de interpretação e a ocupação, por este sujeito, da posição discursiva de autor (ORLANDI, 1996). Ademais, em consonância com Pacífico (2002), a produção de um texto argumentativo reclama que o sujeito assuma a posição de autor. Dessa forma, argumentação, interpretação e autoria são linhas que se cruzam necessariamente no fio condutor do dizer, alinhando novos sentidos.

O sujeito produz sentidos a partir de uma posição ideológica; porém, a escola e as avaliações externas não consideram o processo de produção dos sentidos e, a partir de seu poder institucional determinam uma única possibilidade de dizer, apagando a constituição sócio histórica dos sentidos, mesmo quando o sujeito-autor da questão esteve sujeito à falha, ao deslize e não formulou bem o enunciado da prova. Todavia, ao sujeito-aluno não é dada a possibilidade de deslizes, de equívocos (PACÍFICO, 2016, p. 258).

A nosso ver, M.P. ocupou a posição discursiva de autor, como os demais sujeitos de nossa pesquisa, que se posicionaram acerca do tema discutido, em sala de aula, durante o período de coleta de dados. Foi permitido aos sujeitos dessa pesquisa interpretar, questionar sentidos cristalizados, criando, assim, um espaço argumentativo. Pacífico (2016, p. 259) afirma que, “Para nós, a interpretação é o ponto de partida para o trabalho com autoria, pois o sujeito precisa expor-se à opacidade dos sentidos, realizar gestos de interpretação para poder produzir novos sentidos”.

Dito isso, consideramos a enorme relevância em se trabalhar com leitura e interpretação pelo viés da literatura, uma vez que, por ela, é possível o contato com a opacidade dos sentidos, havendo disputas, rupturas, permitindo ao sujeito posicionar-se. Acreditamos que, dessa maneira, novas Marielles e tantos outros sujeitos-educandos sintam-se autorizados a dizer, a percorrer caminhos discursivos sem a ameaça de um dia serem calados de vez. Que todos possam seguir em frente e enfrentem a ideologia dominante para, enfim, ocupar a posição discursiva de autor, ou, ainda, ocupar seu lugar no mundo, sendo sempre presente!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Ando devagar, porque já tive pressa,  
e levo esse sorriso porque já chorei demais [...]   
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz  
É preciso amor[...]   
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir[...]”  
Almir Sater*

Buscando criar um efeito de fechamento para nosso trabalho, mesmo sabendo que os sentidos nunca cessam, percebemos o quão desafiador é fazer ranger sentidos cristalizados sobre um tema velado, como o preconceito racial, articulado à nossa linha de pesquisa, que é a Análise de Discurso pecheuxtiana. Contudo, neste momento, é preciso um alinhavo final, criando, assim, um efeito de conclusão para nosso trabalho.

É chegado o momento de retornarmos aos objetivos desta dissertação e refletirmos sobre as questões que emergiram ao longo da pesquisa. Ainda, realizar uma homenagem à pessoa de Marielle Franco, mulher, negra que foi brutalmente assassinada por não se calar e enfrentar o sistema em busca por igualdade de direitos.

O objetivo primeiro de nosso trabalho foi o de construir um espaço argumentativo, no Ensino Fundamental, para que os alunos produzissem textos argumentando sobre o preconceito racial com base na leitura e interpretação de textos da literatura infantil que abordem tal temática. Tínhamos a hipótese de que os sujeitos-alunos afetados pela literatura fossem instigados a falar de si e do mundo, colocando-se criticamente sobre o preconceito racial. Ainda, nossa proposta era a de possibilitar um acesso fecundo ao arquivo sobre a história do negro no Brasil, bem como permitir-lhes o contato com a literatura, entendida por nós como um direito fundamental.

Através das análises, notamos que os sujeitos-alunos, em alguns momentos, argumentam, marcando, assim, indícios de argumentação em suas produções, nas quais eles se utilizam da escrita como mecanismo de denúncia e revolta sobre o preconceito racial. Porém, a maioria dos sujeitos-alunos utiliza-se da narrativa como maneira de argumentar, não recorrendo ao uso de um texto dissertativo-argumentativo, mas narrando fatos, contando história sobre situações em que presenciaram o preconceito racial. Ressaltamos, também, a contradição (PÊCHEUX, 2009) que fez parte do funcionamento discursivo de nosso corpus, em que ora o sujeito-aluno narrava fatos, ora era capturado pela ideologia, como no caso do recorte em que

o sujeito da pesquisa fazia chapinha apesar de se identificar com os cabelos da personagem Lelê.

Problematizamos, também, o modo como se lê o arquivo ainda hoje e a importância de se propiciar aos sujeitos-alunos um acesso fecundo aos campos de documentos. Especialmente porque, por meio das análises, tivemos indícios de que lhes fora negado, pois foi grande o estranhamento dos sujeitos da pesquisa sobre obras literárias infantis que abordassem o tema do preconceito racial, reforçando a ideia de que, ainda atualmente, é um tabu discutir tal tema em sala de aula – local que deveria ser o espaço privilegiado para que se instaurassem o discurso polêmico e a polissemia. Vimos, ainda, as formas do silêncio (ORLANDI, 2007) materializando-se no funcionamento discursivo dos recortes de nosso corpus.

Notamos o silêncio tanto como elemento constitutivo da linguagem, quanto na forma da censura, pois os alunos, ao silenciarem sentidos, negando-se a escrever, marcam sentidos outros. Muitos alegam que não gostam de escrever, pois já fazem muito isso nas atividades escolares, seguindo o material indicado pelo Estado. Entretanto, marcamos, também, uma questão hierárquica das relações existentes dentro de sala de aula, pois o professor, ao oferecer pontos extras caso eles escrevessem, demonstra o quanto ainda o ensino é tradicional, pautado somente na avaliação por nota, o que acaba determinando as condições de produção dos discursos no contexto escolar. Além disso, notamos o funcionamento da ideologia dominante quando as crianças ressaltam que escrevem nas atividades propostas pelo material do Estado, marcando, assim, a escola como um AIE.

O silêncio esteve presente não só na recusa dos sujeitos-alunos em produzirem o texto. Ele foi também um forte indício de que não falar sobre o preconceito racial em sala de aula configura-se uma política do silêncio, reforçando novamente a escola como um Aparelho Ideológico de Estado, permitindo o que deve ou não ser discutido em sala de aula.

Em outras palavras, o que nos fez refletir sobre a quem é interessante que circule nas escolas o discurso contra o preconceito racial? Que se criem no ambiente escolar lugares de debates que questionem a inferioridade do negro? Ou, ainda, por que formar alunos críticos, capazes de indagar a ideologia dominante? Vivemos em uma sociedade capitalista, marcada pela luta de classes, cuja ideologia dominante silencia as desigualdades, naturalizando sentidos e silenciando outros, tudo para que ocorra a manutenção do status quo, predominando o discurso do branco, o fenótipo do branco.

Por isso defendemos o trabalho com a literatura, pois ela se torna uma grande aliada para romper com o sistema vigente, fazendo ranger sentidos cristalizados, criando um espaço polissêmico, polêmico, em que circulem tantos outros sentidos. Tomando emprestado

novamente o termo “tecer” das costureiras, o que defendemos e acreditamos é que nossos alunos sejam como “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, no qual a moça, triste com o que havia tecido, com o arremate final da vida que havia bordado, vê nos fios a possibilidade do (re)começo, de desmanchar e tecer novos fios, novos sentidos, novos alinhavos, pois, para nós, analistas de discurso, um ponto final nunca é um ponto, indubitavelmente, final.

Ao longo de nosso trabalho, enfatizamos que trabalhar com o discurso polêmico, pela leitura do arquivo, ampliando-o para os sujeitos-alunos, é essencial para a construção de espaços discursivos, autorizando os alunos a assumirem a posição de sujeito-leitor, bem como a autoria. Por tudo isso é que podemos afirmar a pertinência de nosso trabalho, ao propor discussões acerca do preconceito racial pelo viés da literatura, uma vez que podemos articular diversas áreas do conhecimento, promovendo escutas e espaços discursivos para que o sujeito-aluno possa posicionar-se sobre temas para além dos muros da escola.

Em nosso corpus, foi recorrente a formulação: “somos todos iguais, não importa a cor ou o cabelo”. Encerramos este trabalho com o desejo de que esses sentidos passem a constituir a formação discursiva dominante sobre **ser** humano.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

AMOSSY, Ruth; ZAVAGLIA, Adriana. O lugar da argumentação na Análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Brasil, n. 9, p. 121-146, jun. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59776>>. Acesso em: 10 set. 2016.

BATISTA, Dayane Pereira. *O racismo e as ações afirmativas no Brasil: um debate necessário*. Ribeirão Preto, 2015

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. Ilustr.:Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRAGATTO FILHO, P. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática,1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases para educação básica. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ no currículo da rede oficial de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jan. 2003.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*/Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). 1ª ed.- Campinas, SP: Fontes, 1999.

FARIA, D. O. *Discurso e Internet: o sujeito nas tramas de memória*. 2015. 133 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Editora Ática, 1978. v.1 e 2.

FIGUEIREDO, Maria Flávia. *Textos: sentidos, leituras e circulação*. Organizadores: Maria Flávia Figueiredo, Juscelino Pernambuco, Fernando Aparecido Ferreira, Camila de Araújo Beraldo Ludovice. Franca, SP: Unifran, 2014.

FILHO, R. *Pretinha de neve e os sete gigantes*. [ilustrações do autor]. – 4 ed. – São Paulo: Paulinas, 2013. – (Coleção árvore falante).

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1989.

FOUCAULT, M. O A Priori Histórico e o Arquivo. In: FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Frederico Carotti. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 - (Coleção linguagem).

GRIGOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira* – 1ª ed. Campinas, SP: Pontes. 1999, p. 66-67.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2ª edição. Editora Ática, 1992.

LANG, M.; VILELA, T. Sem “nada a perder”, viúva quer manter luta de Marielle: “sangue não foi derramado em vão”. *UOL*, Rio de Janeiro, 10 abr. 2018. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/04/10/viuva-quer-retomar-luta-de-marielle-nao-tenho-mais-nada-a-perder-nao-tenho-nada-a-temer.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

LEMES, Noemi. *Argumentação, Livro Didático e Discurso Jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar*. Ribeirão Preto, 2013.

LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Globo, 2008.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re) ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MOURA, C. *História do Negro Brasileiro*. 2ª edição. Editora Ática. 1989.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. A escrita da Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas – SP: Pontes, 2001, p. 31-58.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzi. (orgs.). *Discurso e Textualidade*. Campinas, Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 11ª Edição. Campinas – SP: Pontes Editores, 2013.

ORLANDI, E. P. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia*. 2ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2002.

PACÍFICO, S. M. R. Argumentação e Autoria nos Escritos de Universitários: O Discurso sobre alunos de Universidades Públicas e Particulares. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011.

PACÍFICO, S. M. R. *Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PACÍFICO, S. M. R. O discurso da avaliação externa “Provinha Brasil” sobre o ensino de Língua portuguesa e as implicações para Autoria no ensino fundamental. Universidade de São Paulo. *Revista ABRALIN*, v. 15, n. 2, 2016.

PAIXÃO, M.; ROSSETTO, I., MONTOVANELE, F.; CARVANO, L. M. (orgs.). Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010. Disponível em: <[http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/relatorios%20pdf/Relat%C3%B3rio\\_2009-2010.pdf](http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/relatorios%20pdf/Relat%C3%B3rio_2009-2010.pdf)> Acesso em: 03. out. 2017.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi. 7ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PIOTTO, D. C. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. *Revista Vertentes*. São João Del Rey, (33), jan/jun 2009.

PIRIS, E. L.; FERREIRA, M. O.; *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra. Editora: Grácio. 2016.

POSSIDÔNIO, Juliana Aparecida. *O discurso de professores sobre a “grande divisa” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o funcionamento de estratégias argumentativas*. Ribeirão Preto, 2016.

RODRIGUES, A. *Escrita e Autoria: entre histórias, memórias e descobertas*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

ROMÃO, L. M. S; PACÍFICO, S. M. R. *Leituras em discurso, a literatura infantil na sala de aula*. Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2010.

SANTOS, B. S. dos; ANNA, Lucia de. *Espaços Psicopedagógicos em diferentes cenários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. Disponível em:  
<[https://books.google.com.br/books/about/Espa%C3%A7os\\_psicopedag%C3%B3gicos\\_em\\_diferentes.html?id=gTe-DgAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Espa%C3%A7os_psicopedag%C3%B3gicos_em_diferentes.html?id=gTe-DgAAQBAJ&redir_esc=y)> Acesso em: 10 jan. 2017.

SILVA, Elvis da. *Cultura negra e cultura indígena – A história de Campinas. Flickr*. Disponível em:  
<[https://www.flickr.com/photos/elvisda\\_silva\\_artista\\_plstico\\_cultura\\_negra\\_e\\_cultura\\_indigena\\_a\\_historia\\_de\\_campinas/4967665805](https://www.flickr.com/photos/elvisda_silva_artista_plstico_cultura_negra_e_cultura_indigena_a_historia_de_campinas/4967665805)> Acesso em: 19 abr. 2018.

SILVEIRA, V. F. P. da. *Por um acesso fecundo ao arquivo*. Trabalho apresentado em mesa-redonda na “Corpus III, Seminário Nacional”, promovido pela Pós-graduação em Letras da UFSM/RS, em junho de 2002.

VALDEZ, D.; COSTA, Patrícia L. *Ouvir e viver histórias na educação infantil: um direito da criança*. Agosto, 2010.

ZIRALDO. *O menino marrom*. Edição comemorativa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

## ANEXO A

## Textos coletados na íntegra

Eu acho que a estórias que a prof  
 Ana Paula me adoei a estória Pretinha  
 de Nerl e os gigantes eu adoei  
 falar de uma menina solitária que  
 a mãe se cozinhava e o padrinho  
 e eu acho que o autor quis para  
 que não apertar na estória se o personagem  
 o preto Branco ou cabelo lizo ou enrijado  
 ou armado e o cabelo de lizo eu adoei  
 por que ela tinha um cabelo muito armado  
 igual o meu e eu não ligo mais  
 apóse eu faço chapinha e a estória  
 e a pretinha ela era muito linda  
 e o menino preto falava de um  
 menino de não tinha amigos e fazia  
 preconceito com ele e o que eu acho  
 que semo preto Branco e a mesma  
 coisa e na minha sala chegão  
 um menino de macaco por que ele  
 eu não sei por que te esse preconceito  
 com as pessoas eu fiquei tate que  
 uma menina falou que todo negro  
 e mendigo e pobre e eu falei não e  
 falo com esse preconceito

✓ Depois de ter lido os histórias achei muito interessante alguns autores se preocupam com o preconceito, acho um absurdo os pessoas fazer composições ou maltrata os personagens por conta do cor, não tem diferença nenhuma. Achei muito legal os histórias com pessoas negras, como: O menino marrom e Pretinho de neve, etc...

Depois de ter passado um século que acabou a escravidão, ainda existe muito preconceito e isso é muito ruim pra população.

És acho inteligente os autores das histórias se preocuparem com o lado das personagens brancas, pois todos as histórias, de a maioria os personagens são brancos.

Eles deveriam tratar os brancos e os negros igualmente pois isso é errado e até todo isso é ilegal, como a branca de neve uma personagem branca que vive com 7 anões e um lobo, não essa história realista. Pois se pensar o lado da história Pretinho de neve e os 7 gigantes a branca de neve negra e os 7 anões ficaram gigantes, de acordo ao contrário o título e alguns personagens na história. Então ficou a Pretinho de neve e 7 gigantes de acordo as características dos personagens ao contrário, a minha opinião é que tanto se preferir a história Pretinho de neve e os 7 gigantes de que a história original.

Eu achei muito interessante os assuntos sobre a discriminação racial e eu nunca tinha ouvido ou lido uma história com personagens negros só com personagens brancos, loiros e morenos e todas as histórias que a Professora leu são muito legal e também que alguns autores ainda se importam com o racismo e também escreveram histórias com pessoas negras foi muito legal da parte deles e com certeza eles devem ser pessoas muito legais. ~~Eu~~ Eu não acredito que vai fazer quase um século que a escravidão acabou mas ainda existe muitas pessoas que fazem ou praticam o racismo no mundo, eu tenho uma amiga que chamou um menino de macaco só por causa que ele é negro e isso não se pode fazer por que tem muitas família que contém pessoas negras.

5 1 0 0 5 5 0

Eu não acho a história da Lili porque ela tinha os galinhos brancos e os amigos dela não gostava dos galinhos da Lili.

Eu não acho justo com as pessoas que ficam falando que elas não diferem de que os outros que um é branca ou negra e também me parece que isso é muito injusto falar das outras pessoas e também de mim e negar de achar que ninguém era amigo dele mais ele estava errado sem isso não se ficou alegre.



Eu não gostei porque as meninas negras sofria muito e por isso eu penso que os que maltratam os negros não fazem mais isso porque é muito ruim as pessoas não sabe que aquela pessoas gostou de você a pessoa pode até ficar magoada e ir na policia e quem vai ser prejudicado é você não é a pessoa e nem a mãe da pessoa é só você e a familia vai ficar prejudicada por causa de você tem pessoas que acha que isso é normal mas não é então não podemos falar nada da pessoa ela pode guardar a tristeza pra dentro dele ou dela e quando ela vai almentar mais ela pode contar pra outra pessoa.

EU ACHO QUE O PRECONCEITO NÃO PODE SER FEITO MESMO NO BRASIL TINHA ESCRAVIDÃO NÃO É NORMAL AS PESSOAS SER JOGADA PELA COR O RELIGIAO ISSO É PRECONCEITO É ISSO AS PESSOAS PODE FICAR MAGUADA COM ISSO E SO POR QUE ENBCRA NÃO PODE SUAR DE MACACO NÃO - PODE DE CHIPANZ E ETC E É RAÇISMO ISSO É PRECONCEITO NÃO É JUSTO SO POR QUE É NEGRO OU NEGRA VAI PODER ZUAD FIM

Eu acho que as pessoas negras não que nem as pessoas brancas merecem o mesmo respeito e não merecem preconceito racial porque elas são seres humanos também? Eu acho que não há história e preconceito porque não tem pessoas brancas e deficiente acha pessoas negra nas histórias? Eu achei as 4 histórias dizendo a preconceito racial em algumas partes eu achei triste porque as pessoas brancas nas pessoas negras e obrigou a engolir um ovo quente

É goste das histórias quase um século depois do fim da libertação dos escravos quando existe poucos livros com personagens negros quase um século depois do fim da libertação dos escravos ainda existe preconceito

→ Eu achei muito interessante as 4 histórias todas falam sobre o racismo e nunca tinha ouvido uma história com personagens negros todas as histórias que eu já vi tem personagens brancos. É também sobre que da qui 3 anos vai fazer um século que a escravidão acabou mas ainda tem muitas pessoas fazem o racismo e antigamente na África todas as pessoas eram negras e eu lembrei de uma história que tinha uma menina negra que morava na África que ela queria ver uma chuva de flores então ela foi atrás da chuva de flores só que ela não conseguiu achar mas ela conseguiu achar várias outras churas não só de água mas de sorvetes, bolachas, etc...

Eu acho que todos os textos estão falando a verdade sobre os mitos de fadas como Branca de Neve e o rei etc. Praticamente todos eles são de pessoas brancas.

→ a história poeinha de neve foi a mesma história que Branca de Neve só que ao contrário os sete anões viram gigantes e ela é branca → negra. Em muitas histórias os personagens são alarintados por pessoas brancas. Pessoas negras estão em média em histórias 30% e negras são seres humanos eles devem ser tratados como os outros e não como estrangeiros ou desumanizados.

O preconceito é uma coisa muito feia porque as pessoas negras também são seres humanos que nem as pessoas brancas para mim não existe preconceito por que todo mundo é igual o cabelo da pretinha e negrinha é lindo para mim porque tem varios tipos de penteados. E historias muito legal, interessante e triste porque fazer uma pessoa engolir um ovo quente faz um selulo da escravidão e o preconceito não para de crescer.

O preconceito não poderia existir porque quando eu estava no 1º ano uma professora falou que ia fazer a apresentação para o dia das mães e a musica tinha uma flor e eu pedi para a professora deixar eu ser a flor só que ela disse pra mim que não porque eu tinha o cabelo ruim só que eu tinha o cabelo enrolado e minha mãe foi e conversou com a professora eu acho que não deveria existir por causa da cor porque todo mundo é igual só muda a cor não importa o cabelo porque deus quis não assim porque deus falou que você ia ser perfeito e se você não concordar com isso não deixa ninguém fazer isso com você e isso que eu acho

## Preconceito Racial

Eu acho que é muito ruim não existir  
 muitos livros com personagens negros ou com cabelos  
 escuros e cachos, tipo o príncipe de neve e os  
 7 gigantes não é só porque a personagem é negra  
 tem que viver uma história triste, as 4 histórias que  
 a professora Ana Paula contou os personagens negros  
 passam coisas muito ruins, o príncipe era solitário  
 e negrito apavorado... da hora incia o lele Sufri  
 com o preconceito com seu cabelo por ser bonzinho  
 e se mesmo assim que desobedeceu com seu amigo Cor  
 de Rosa que era um besteira eles não tinham amigos  
 só a sua cor de pele!

Não gostei de só colocar  
 pessoas só brancas. Bom que  
 tem umas histórias de negros  
 mais quase sempre as  
 histórias que negros sempre  
 ele se dá mal e acho  
 muito ruim sempre falar  
 mal de ler e também  
 os cabelos que ~~estão~~  
 são porque eles e elas  
 tem cabelos cacheados e  
 duro.

eu tambem nos que ha um espirito bulig ou sapo laranja lisa  
 me chamam de girafolagui sou grande e muito rido nos a lugar  
 no bras me chamam tem um de gigante Pipandi  
 meu cabulo e a casa Bagubas e nos sou tambem  
 o exim  
 o gluis tem que a casa com bulig Rademas che as pessoas  
 se usa ~~o nome~~ nome delas  
 e muitas  
 que as pessoas fica muito feliz logo no nome de se  
 viu so chama de de gigante abso  
 e meu nome: ayne isquien loto loto mim o cabi com  
 esse bulig loto loto  
 fim

As historias ate hoje não tem mais cabelos  
 encarnalados grandes, porque não tem mais preto  
 nas historias, muito que alavan a liberdade  
 e ainda existe racismo no Brasil, porque existe  
 tanto desprezo pela cor, ira fog da gente por  
 as diferentes afinal, devemos amar as pessoas  
 e não julgar pela cor ou cabelo devemos ver  
 as pessoas que são tratadas como animais  
 como nos mesmos como reio e nos estubel  
 mas no lugar d'ela como reio? vemos tantas  
 noticias e relatos de mortes, de assassinato de pes  
 por alguns devemos julgar a pessoa pela cor, ira  
 e uma coisa abomada do que fog a pessoa  
 um humano afinal o cabelo, a cor que fog  
 de nos humanos e amar as pessoas

em parcelas que me outras em  
 seria an maioria sem  
 pensar liberdades de lecho  
 que isso é racismo  
 e na interior da negrinhã  
 fizera da combr era  
 quem pra gula abraço  
 e na interior do menino  
 marão de simba se  
 um amigo e era  
 o menino era e se  
 era era não queria  
 se amigo dele isso  
 é racismo e a mesma  
 do cabelo grande  
 ela se sentia mal  
 pelo cabelo mas  
 ela viu o que  
 podia fazer  
 quem acabou dela  
 sem gente que foi  
 racismo pelo cabelo  
 mas pensar são letras

Eu acho que eu penso que tem  
 preocupações com o negócio  
 e a ideia de lei que eu  
 descobri que tem vários  
 tipos de penteados dependem  
 das partes de aplicação  
 O menino também ele pensa  
 que ele não pode ter amigos que  
 aquele não tem nada de  
 ele também em nenhuma  
 de cor mas que tem  
 vários tipos de pele  
 diferentes das cores tipo  
 negro mas parte de  
 pele por

8 11 16

EU ACHO ERRO A DISCRIMINAÇÃO POR  
PORCOSA DO CABELO E DA COR E NÃO  
PÔDI COM PADAR AS PESSOAS COM  
MÁRCALO PELA PÊLE E O CABELO  
E MUITAS PESSOAS PRATICÃO BULYMO  
E RACISMO E DEIS DE QUANDO  
ACABOU A VISÃO O RACISMO  
NÃO PADOU

E TAMBÉM EU ACHO ERRO AS  
HISTÓRIAS TÊM MAIS BRANCOS DO  
QUE PRETOS  
E AS PRÓPRIAS PESSOAS  
SE PREJUDICÃO  
AS PESSOAS NÃO PODEM FALAR  
NADA PORQUE SÃO TODAS IGUAIS POR  
DENTRO

Preconceito, é arrível eu acho  
 eu é feio por que todos mundo  
 em preconceito com pessoas  
 or causa da cor da pessoa  
 negras eles fugam as  
 cabelos longas as pessoas  
 negra de esperança negras  
 e brancos dos brancos  
 mas é Haroldo estas coisas  
 sabem eu acho que é  
 Haroldo, sabem isso eu acho  
 que é feio um dia eu vi Haroldo  
 uma pessoa chingonalhe uma  
 pessoa de macaco a pessoa  
 ficou muito triste e não quis  
 mas ir para lugar nenhum, a  
 pessoa sentiu isolado e isolada  
 nunca mais quis ver ninguém  
 mas um dia a menina quis  
 sair e ela viu as pessoas negras  
 se divertindo e quis ir também.  
 fim

Escrito por

- Eu achei as histórias muito  
 legais, e interessantes. Elas me  
 intimam a respeitar, e sobre  
 respeito, as cores diferentes, das  
 pessoas as histórias, são épica  
 por que os escritores quiserão fazer  
 diferentes personagens por completo  
 a Branca de neve em vez de  
 ser Branca na história do setor  
 a pretinha de neve e negra então eu  
 achei muito interessante e aprendi  
 muito sobre preconceitos.

Era uma vez um menino marrom  
que não gostava da cor dele  
ele conheceu um menino cor de  
rosas e uma menina que não gostava  
do cabelo dela porque era duro  
Ela achava feio e sobre o Bullying  
e racismo também não pode  
fazer nada disso  
Porque é errado e injusto  
fazer esta coisa.

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu filho (a) está sendo convidado (a), mediante sua autorização e concordância com este termo, a participar como voluntário (a) da pesquisa: “Sentidos sobre preconceito racial na literatura infantil: interpretação e argumentação no ensino fundamental”. Essa pesquisa se justifica na importância de discutir o tema sobre o preconceito, em sala de aula, bem como trabalhar com a literatura infantil.

O objetivo deste trabalho é construir, no Ensino Fundamental, um espaço argumentativo para os alunos produzirem sentidos, em textos dissertativo-argumentativo, sobre o preconceito racial com base na leitura e interpretação de textos da literatura infantil que abordem tal questão. Entendemos que, ao trabalhar com a literatura, os alunos terão contato com esse tema de um modo mais poético, mais plural, mais questionador.

A partir disso, os sujeitos produzirão textos escritos sobre essa questão, os quais serão nosso objeto de análise.

Desta forma, entende-se que, com a participação do aluno na pesquisa, são previstos riscos e/ou incômodos, isto porque se tratam de questões relacionadas a temas polêmicos, como o preconceito racial e, conforme é sabido, ainda hoje existe preconceito racial, cujos sentidos nem sempre são produzidos com naturalidade.

Sendo assim, caso seja percebido algum desconforto no participante da pesquisa a pesquisadora se compromete com a prevenção, cuidados e assistência ao participante durante ou após a pesquisa, assim como também deixará claro ao aluno que este poderá interromper sua participação ou recusar-se a responder a qualquer pergunta.

Contudo, podem ser citados como benefícios ao aluno: 1- expor sua opinião sobre o tema, com base no conceito de subjetividade; 2- permitir que sejam ouvidos sem qualquer juízo de valor e/ou sanções; 3- dar voz ao aluno valorizando suas experiências. Ou seja, será disponibilizado aos alunos um espaço que lhes é de direito, uma vez que o mesmo pode contestar e refutar a realidade a qualquer momento, pode e deve ter voz nas discussões sem que haja quaisquer constrangimentos para os participantes.

No tocante ao tema específico dessa pesquisa, qual seja, a escrita dos alunos sobre o preconceito racial em textos de literatura infantil tenho a expectativa de que este trabalho poderá contribuir para dar maior visibilidade às questões raciais, as quais, muitas vezes, ficam silenciadas em sala de aula; indo além ao articular essa questão polêmica com a literatura infantil, que, não raro, é tratada de forma reducionistas nas escolas, entendo que o trabalho terá

uma abrangência social significativa pois valorizará tanto a questão racial quanto a literatura promovendo um ganho para os sujeitos da pesquisa, assim como para os leitores dela ao poderem falar e ler, de um modo literário, belo e poético sobre uma questão que não pode mais ficar restrita aos livros de história, no caso do preconceito, e, tampouco, à busca de palavras que rimam, no caso da literatura.

A própria pesquisadora, Ana Paula Alberto Lopes, será a responsável pela coleta de dados, entrega e recolhimento do TCLE. A escolha dos participantes será realizada mediante a autorização dos pais e/ou responsáveis. Serão participantes alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado Orlando Jurca.

O aluno participante da pesquisa poderá receber esclarecimentos a qualquer momento, antes, durante ou após a realização da pesquisa. Além disso, o participante também poderá se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isto acarrete em qualquer penalidade ou prejuízo, nem represálias de qualquer natureza.

Serão lidos textos literários e, na sequência, haverá discussão e interpretação de todos eles, com os alunos, por meio de leitura digital, garantindo que todos terão acesso ao texto e ao acompanhamento da leitura. No total serão 5 encontros.

A pesquisadora garante o sigilo de dados pessoais e informações particulares, como as redações que serão produzidas ao término da coleta de dados e, que de algum modo, possam provocar constrangimentos ou prejuízos ao participante. Assim, será preservado o anonimato do material recolhido ou obtido do aluno, tanto que, na pesquisa, os nomes dos participantes serão substituídos por letras escolhidas aleatoriamente. Os alunos também não terão gastos com despesas eventuais decorrentes da participação na pesquisa.

Os pais e/ou responsáveis receberão o TCLE para tomar conhecimento sobre a pesquisa e assinar se for favorável à participação de seu filho, e também receberão, após assinatura, uma via para análise.

O participante poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do endereço Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, 14040-901, Ribeirão Preto – SP; pelo telefone (16) 997668187; ou pelo e-mail [ana\\_p\\_lopes2@hotmail.com](mailto:ana_p_lopes2@hotmail.com)

Além disso, o participante também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP para eventuais dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, no endereço Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil; pelos telefones (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660 ou e-mail: [coetp@ffclrp.usp.br](mailto:coetp@ffclrp.usp.br)

Eu, \_\_\_\_\_ responsável por  
\_\_\_\_\_, aluno (a) do 5º ano C da E.E  
Deputado Orlando Jurca, autorizo-o (a) a participar da pesquisa em questão.

---

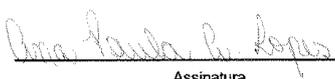
Assinatura do responsável

---

Assinatura da pesquisadora responsável  
Ana Paula Alberto Lopes

## ANEXO C

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP  
**FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

1. Projeto de Pesquisa: SENTIDOS SOBRE PRECONCEITO RACIAL NA LITERATURA INFANTIL: INTERPRETAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 25			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes, Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: Ana Paula Alberto Lopes			
6. CPF: 406.653.578-00		7. Endereço (Rua, n.º): HEITOR CHIARELLO JARDIM IRAJA apt 32 RIBEIRAO PRETO SAO PAULO 14020520	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (16) 3916-4741	10. Outro Telefone:
		11. Email: ana_p_lopes2@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 18 / 02 / 16		Assinatura 	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP		13. CNPJ: 63.025.530/0081-99	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (16) 3602-3653		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>FERNANDO LUIS MEDINA MANZAROTTO</u>		CPF: <u>067.722.148-70</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETOR DA FFLCP-USP</u>			
Data: <u>17 / 02 / 2016</u>		Assinatura Prof. Dr. Fernando Luis Medina Manzarotto Diretor da FFLCP-USP	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			