



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v27n02/2019p249-275>

PRECONCEITO RACIAL EM DISCURSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

RACIAL PREJUDICE IN DISCOURSE IN BASIC EDUCATION

Soraya Maria Romano Pacífico¹
Ana Paula Alberto Lopes²

Recebimento do texto: 05/10/2019

Data de aceite: 28/10/2019

RESUMO: Filiados à Análise do Discurso pecheuxtiana, trabalhamos com textos de literatura infantil que abordam a questão do preconceito racial, em uma escola pública de Ribeirão Preto, com sujeitos-alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Nosso objetivo foi construir um espaço discursivo para que os sujeitos-alunos argumentassem sobre o racismo, ainda silenciado no contexto escolar. A metodologia sustentou-se em um dispositivo teórico-analítico capaz de analisar marcas linguísticas que se referem à questão racial, tal qual proposto por Ginzburg (1980). Como resultado, podemos dizer que o trabalho com os textos literários deu início a um espaço discursivo, colocando a literatura como direito dos sujeitos-alunos que frequentam a Educação Básica, especialmente, para fazer ranger o silenciamento dos sentidos sobre preconceito racial.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Literatura; Arquivo; Silêncio; Preconceito racial.

ABSTRACT: Allying Pêcheux's Discourse Analysis, we worked with children's literature texts that address racial prejudice, in a public school in Ribeirão Preto, with students-subjects from the 5th year of the elementary school. Our objective was to build a discursive space where these students-subjects could argue about racism, which is still silenced in the school's context. The methodology was based on a theoretical-analytic mechanism which is able to analyse linguistics marks that refer to the racial point, as proposed by Ginzburg (1980). As a result, we can say that the work with literature texts started a discursive space, putting the literature as a right of the students-subjects that attend the Basic Education system, specially to create a grinding noise in the face of the deafening of the senses about racial prejudice.

KEY-WORDS: Discourse; Literature; Archive; Silence; Racial Prejudice.

¹ Pós-doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP.

² Mestrado. Colégio Marista Ribeirão Preto.





Introdução e filiação teórica

“O negro só é livre quando morre.”

(CAROLINA MARIA DE JESUS)

Iniciamos este texto com Bourdieu, para quem 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 tratados como algo natural. Dessa maneira, constata-se, segundo ensina-nos Pêcheux (2014), o efeito da ideologia em naturalizar os sentidos, como se eles não tivessem uma historicidade. Conseqüentemente, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que compõem o currículo, 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).

Esse parágrafo inicial justifica a apresentação da temática deste artigo, qual seja, a de buscar escutar sentidos sobre o preconceito racial, no contexto escolar, mesmo sabendo que a escola tenta silenciar os ecos que, ainda hoje, ressoam das senzalas. Destacamos que este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, concluída em 2017, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Retomando Bourdieu (idem), podemos afirmar que colocar o preconceito racial em discurso ainda é tido como desafio para as escolas,





pois, para isso, a instituição escolar precisa assumir um papel de desnaturalização dos sentidos e de ser uma instituição que rompa com a reprodução do *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).

Não concordamos com a prática de manter “intocável” a temática do preconceito racial e refletindo com Bourdieu (1996) em relação à naturalização e à reprodução do poder da classe dominante, pela escola, 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.



A nosso ver, um dos caminhos para a desnaturalização dos sentidos impostos pelos livros didáticos é trabalhar com a polissemia e os espaços vazados da literatura. Surgiu, pois, esta pesquisa que considerou outras possibilidades de trabalho com a literatura, no Ensino Fundamental. Fizemos uma seleção de livros de literatura que abordam a questão do negro e não silenciam o preconceito racial, diferentemente, do que encontramos em muitos livros de História do Brasil.

Nossa filiação teórica, a Análise do Discurso fundada pelo francês Michel Pêcheux, no final da década de 1960, critica as práticas de leitura e de escrita que visam a encontrar um sentido único para o texto, bem como a ilusão de “desvendar” o que o autor quis dizer, como se houvesse relação direta entre pensamento-palavra-mundo. Cientes da opacidade da linguagem, tivemos como objetivo proporcionar aos sujeitos-alunos do quinto ano do Ensino Fundamental condições discursivas para que eles construíssem sentidos sobre o preconceito racial, com base na leitura e na interpretação de textos da literatura infantil, nos quais o negro é personagem principal.

Ao iniciarmos nossa pesquisa, partimos da hipótese de que, a partir da literatura, que proporciona um outro lugar de constituição de sentidos, os sujeitos-alunos poderiam falar, escrever e argumentar sobre o preconceito racial sem se sentirem coagidos pelas perguntas fechadas, como aquelas que, muitas vezes, circulam no espaço escolar, ou seja, “ou isso, ou aquilo”; o certo, ou o errado. Por meio dos espaços vazados do texto literário (BRAGATTO FILHO, 1995), tínhamos a expectativa de que os alunos assumiriam seus pontos de vista mediante a identificação,



ou não, com os personagens da literatura e, a partir disso, o espaço para argumentação fosse construído.

Para percorrer esse caminho, sustentamo-nos na teoria da Análise do Discurso pecheuxtiana (AD). 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, isto é, como se a língua fosse um sistema pronto e acabado, passível de ser apreendida 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. Para o teórico francês (1993), 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.

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 lhe parecem mais aceitos e “adequados” à sua posição, uma vez que “[...] 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).

Um dos conceitos centrais dessa teoria é o sujeito. Michel Pêcheux concebe o sujeito como sendo opaco, cindido, interpelado em



sujeito pela ideologia. Por isso, o autor (2014) 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”.

Para a teoria discursiva, 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 tessitura histórico-simbólica. Esse é o trabalho da ideologia: ela produz evidências para colocar o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência (ORLANDI, 2013). Pêcheux (2015) dá destaque aos 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. Sabemos que a Ideologia, ao interpelar os indivíduos em sujeito, usa de mecanismos que criam efeitos de evidência, que mascaram os sentidos pela ilusão de transparência da linguagem.

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



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

De acordo com a teoria discursiva, 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 o esquecimento que torna possível a ruptura, o diferente, o vir a ser outro do sentido.

Orlandi (idem) concebe a memória como sendo o 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. Para nós, 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.

Maldidier (2013) retoma muito bem o que Pêcheux compreendeu por memória

e interdiscurso ao considerar 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, sendo, portanto, 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 sobre o negro e o preconceito racial constituem o país em que vivemos, uma vez que a sociedade brasileira foi se formando segundo 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. Pela memória discursiva interpretamos os discursos sobre o preconceito racial, posto que a memória funciona como um instrumento de manutenção e atualização dos sentidos, pois, ao mesmo tempo em que não podemos apagar a historicidade do que pode e deve ser dito sobre escravidão, violência contra os negros, preconceito, também, pelo mesmo efeito da memória, não podemos silenciar 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 argumentassem 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 produzido sócio-historicamente pela humanidade. Objetivamos escutar, no sentido pecheuxtiano, os argumentos que os sujeitos da pesquisa, alunos do Ensino Fundamental, produziram 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.

Um espaço para literatura infantil no contexto escolar

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 desenfatizar 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 ocorre, na sociedade brasileira, como se fosse “natural”, o que é possível pelo efeito da ideologia.

Pela memória discursiva, sabemos que no Brasil há, até hoje, um discurso dominante que sustenta que as pessoas consideradas brancas são superiores às consideradas pardas ou negras, materializando, assim, o racismo em nosso país como sendo referente à cor da pele. Portanto, quando selecionamos as obras de literatura infantil que abordam a questão



do preconceito racial, tínhamos como hipótese que os sujeitos-alunos tivessem algum conhecimento acerca 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 arquivoⁱ nacional sobre o modo como a população brasileira fora constituída, apontam que a historicidade dos sentidos sobre a questão racial não circula nessa instituição, mesmo após a inclusão da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ no currículo da rede oficial de ensino.

Na literatura, como estamos defendendo, os sentidos sobre o negro são remexidos em direção à ruptura com a Ideologia dominante, tal qual encontramos em Monteiro Lobato, que fez 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).

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 ao arquivo literário. 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, do encantamento, dos sentimentos e das dores universais presentes no universo literário.

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).

Bragatto Filho (1995) defende a leitura literária na escola de 1º grau, que corresponde, hoje, ao Ensino Fundamental. Com o autor, entendemos que o texto literário não deve ser concebido 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), é construído de acordo com seus leitores, que tecerão um



diálogo com o texto e atribuir-lhe-ão diferentes sentidos e funções, alinhavando, no ato da leitura, uma colcha de sentidos.

O grande problema encontrado nas escolas é que o trabalho com a literatura, de modo geral, assume um papel equivocados, 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 discursivo-ideológica” (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 15).

Em consonância com o autor, precisamos compreender que 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 aquele que lê de realizar discussões, reflexões e questionamentos, dúvidas e incertezas acerca do texto apresentado. 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, 2015, p. 178).



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 imprimem um sentido universal, capaz de tocar todos os públicos: crianças, jovens e adultos. As obras universais são capazes de mobilizar o 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).

Nessa mesma direção e fazendo alusão a Antônio Cândido (2004), Morales da Silva (2015) 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, 2015, p. 181) afirma que “Os clássicos são um tesouro da humanidade”.





A literatura deve ser a aliada principal na Educação, não com o objetivo reducionista de promover a codificação e decodificação de palavras, e sim, para ampliar a relação dos sujeitos-escolares com os sentidos existentes no mundo, para colocar o aluno em contato com o interdiscurso, arquivo e memória. Ademais, o contato com os livros, nos anos iniciais de escolarização, é muito importante para as crianças, mesmo 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 conhecerem 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).

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, 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.

Metodologia e constituição do *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 do 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).

O trabalho do analista do discurso 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 do Discurso, esse movimento ocorre entre teoria e análise, com uma base teórico-metodológica que respalda tal movimento (PETRI, 2013).

Para a constituição do nosso *corpus*, nossa metodologia consistiu em ler e interpretar cada livro de literatura infantil selecionado, com os sujeitos da pesquisa. A concepção de leitura adotada não se restringiu ao ato de decodificar o texto, mas sim, de possibilitar aos interlocutores que realizassem gestos de interpretação dos textos lidos. Para a Análise do 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 do discurso pistas de um funcionamento discursivo tal qual apresentado por Ginzburg (1980), e essas marcas foram o objeto das nossas análises.

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 do processo de coleta de dados ocorreu com a escolha da escola e conversa com o professor que nos abriu as portas para o desenvolvimento da pesquisa. No total, foram seis encontros com a mesma turma, na escola. Os quatro primeiros objetivaram 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.

Apesar de não considerarmos a melhor condição para a realização da leitura, pois entendemos que todos os leitores devem ter acesso ao texto para que participem da leitura, o ato de leitura foi dialogado, pois sempre parávamos para levantar questões acerca da leitura que estava sendo realizada. Em seguida, iniciávamos uma discussão sobre os pontos relevantes de cada história. Era um momento muito rico, 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 a histórias, pois nunca as tinha ouvido.

Outra questão que mobilizou muito os alunos transcorreu durante a leitura do livro “O Cabelo de Lelê”, 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 colegas 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, por escrito, conforme será analisado em recorte, adiante.

Refletimos com os alunos sobre como, ainda nos dias de hoje, o cabelo enrolado, cacheado, crespo é alvo de preconceito. 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. Essas formulações filiam-se às formações discursivas (PÊCHEUX, 2014) que determinam o que pode e deve ser dito em relação aos negros, a seus cabelos, aos padrões de beleza dos cabelos lisos ou alisados com chapinha, os conflitos





para assumir, ou não, estar fora do padrão, os valores atribuídos ao cabelo afro ou a negação desse cabelo e do que ele representa, a ponto de o sujeito optar por não ter cabelo e ter aparência de presidiário. Esses sentidos reverberam a memória discursiva sobre a negritude e o modo como o negro é discursivizado ainda na sociedade contemporânea.

Vale ressaltar que em todos os encontros fazíamos um fechamento sobre cada texto lido e discussão realizada, dizendo para os alunos que quem quisesse poderia anotar aquilo que havia sido mais significativo. No início do encontro seguinte, fazíamos uma retomada sobre o que fora discutido, articulando com a nova história a ser lida e dando voz para novas questões.

Notamos que nesses momentos fez-se circular o discurso do tipo polêmico (ORLANDI, 1996), fundamental para a prática da argumentação, pois os sentidos foram disputados e as diversas vozes ecoaram sem cerceamento por parte da professora ou da pesquisadora, suscitando, portanto, a desnaturalização de sentidos que poderiam ser tidos como únicos e verdadeiros se a leitura fosse para encontrar “o que o autor quis dizer”, ou “qual o sentido do texto”.

Essas foram as condições de produção que permearam nossa coleta de dados e a constituição do corpus, cujas análises serão apresentadas, a seguir, sob a forma de recorte. Por recorte, entendemos que eles vão além da dimensão da frase, uma vez que eles se referem ao modo como os discursos funcionaram no *corpus* e não a uma fala ou escrita isolada.



Análises: Discurso e Silêncio sobre o preconceito racial

Para as análises, apoiamo-nos na busca de indícios, ou seja, marcas linguísticas que nos possibilitarão 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”. Para este artigo, apresentaremos uma sequência discursiva (COURTINE, 2009) que foi muito recorrente em nosso *corpus*, que diz respeito ao estranhamento e aprovação dos sujeitos-alunos em relação à presença de personagens negros nos textos literários selecionados para esta pesquisa.

O lugar dos personagens negros na literatura: um estranho silenciamento

Os recortes que se seguem indiciam o estranhamento dos sujeitos-alunos em relação ao fato de os personagens principais dos textos literários lidos 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 reclama gestos de interpretação, uma vez que 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). Para a autora (idem), o silêncio político (ou política do silêncio) pode apresentar-se sob a forma de silêncio constitutivo ou sob a forma de silêncio local (censura). No silêncio constitutivo, o sujeito diz X para não dizer Y, isto é, ao produzir determinado enunciado o sujeito silencia outros sentidos possíveis, mas não desejados naquele momento. Já a censura caracteriza-se pela proibição de inserção do sujeito em determinadas formações discursivas, o que afeta sua identidade.

Os recortes, a seguir, apontam indícios do silêncio político, no que se refere à falta de acesso a obras de literatura que tratam sobre o negro e o preconceito racial, nas leituras escolares; por isso, os sujeitos estranharam tanto a presença de personagens negros na literatura que lemos no período em que coletamos os dados. Importante destacar que os recortes são apresentados de acordo com a escrita de cada sujeito, pois a nosso ver é importante respeitar a autoria e o processo de escrita de cada um.

Recorte 1

Praticamente todos eles são de pessoas brancas a historia da pretinha de neve foi a mesma historia 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 historia com personagens negros todas as historias que eu já vi tem personagens brancos.

Recorte 3





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

Recorte 4

Eu acho que nas historias e preconceito porque só tem pessoas brancas é difíciu acha pessoas negra nas historias?

Recorte 5

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 pesa de teatro porque o cabelo dela era cabelo de negro [...].

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 hoje circule um discurso de que não existe preconceito, as formações discursivas dominantes mostram 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.

O controle do silêncio político é possível porque existem “mediadores” (personagens discursivos), ou seja, vozes das autoridades que têm o poder de administrar a produção dos





sentidos e, portanto, a distribuição do conhecimento, contribuindo para a formação do consenso, quer dizer, determinam quais os sentidos que podem ser conhecidos e quais devem permanecer em silêncio. (PACÍFICO, 2012, p. 57).

Podemos dizer que as vozes de autoridade administram os sentidos que vão ou não circular no contexto escolar, na mídia, nas instituições de poder 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. Segundo o discurso dos sujeitos-alunos, esses sentidos são silenciados no contexto escolar.

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 haver preconceito.

Considerações finais

Nosso trabalho pretendeu 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 abordam 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.





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 contra o preconceito racial.

Problematizamos, também, o modo como se lê o arquivo ainda hoje, bem como a importância em propiciar aos sujeitos-alunos um acesso fecundo aos campos de documentos, especialmente, porque, por meio de nossas análises, tivemos indícios de que a escola não garantiu esse acesso, pois foi grande o estranhamento dos sujeitos da pesquisa sobre as obras literárias infantis que abordam o tema do preconceito racial, reforçando a ideia de que há um tabu referente à discussão de tal tema em sala de aula, local que deveria ser o espaço privilegiado para que se instaurasse o discurso polêmico e a argumentação. Encontramos, ainda, o silêncio político (ORLANDI, 2007) materializando-se no funcionamento discursivo dos recortes de nosso *corpus*.

Esse silêncio nos fez refletir sobre quem pode ter interesse em que circule nas escolas o discurso contra o preconceito racial? A quem pode interessar que se criem, no ambiente escolar, lugares de debates para questionar a naturalização da 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 alguns sentidos, e silenciando outros, tudo para que ocorra a manutenção do *status quo*, isto é, predominando o discurso do branco, o fenótipo do branco, as princesas e heróis brancos, a beleza dos cabelos longos e lisos,





movimento e funcionamento discursivos possíveis pelo efeito da ideologia.

Por isso que defendemos o trabalho com a literatura, pois ela pode tornar-se uma grande aliada para romper com o sistema vigente, fazendo ranger sentidos cristalizados, criando um espaço polissêmico e polêmico, em que circulem tantos outros sentidos. Pegando emprestado o termo “tecer” das costureiras, o que defendemos é que nossos alunos tenham direito de interpretar e produzir sentidos como “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, no sentido de que a moça estava triste com o que havia tecido, com o arremate final da vida que havia bordado; entretanto, vê nos fios a possibilidade do (re)começo, ela pode desmanchar tudo e tecer novos fios, novos sentidos, novos alinhavos, pois para nós analistas do discurso, um ponto final nunca é um ponto final.

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

Referências

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

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, 1996.

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

COURTINE, J.J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

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

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

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.

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

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

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

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (re) ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2013.

MORALES DA SILVA, M. **A interpretação dos clássicos da literatura sustentando a autoria em textos produzidos por alunos do Ensino**



Fundamental I. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto – USP, 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio.** Curitiba: Appris, 2012.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux.** In: GADET, F e HAK, T.(org.). Campinas, SP.: Editora da UNICAMP, 1993.

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.

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



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.

ⁱ Arquivo entendido, conforme Pêcheux (1997), como um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma dada questão.