



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



LÚCIA MARIA DE ALMEIDA

**ENSINO COM O GÊNERO CONTO: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE
DISCURSO CRÍTICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**

UBERLÂNDIA – MG

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

LÚCIA MARIA DE ALMEIDA

**ENSINO COM O GÊNERO CONTO: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE
DISCURSO CRÍTICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Lima

UBERLÂNDIA– MG

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A447e Almeida, Lúcia Maria de,
2015 Ensino com o gênero conto : contribuições da análise de discurso
 crítica para a implementação da lei 10.639/03 / Lúcia Maria de Almeida.
 - 2015.
 115 f. : il.

Orientadora: Maria Cecília de Lima.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETROS.
Inclui bibliografia.

1. Literatura - Teses. 2. Literatura (Ensino fundamental) - Estudo e
ensino - Teses. 3. Educação multicultural - Teses. 4. Brasil. - [Lei
Federal nº 10.639/03] - Teses. I. Lima, Maria Cecília de. II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Letras - PROFLETROS. III. Título.

LÚCIA MARIA DE ALMEIDA

**ENSINO COM O GÊNERO CONTO: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO
CRÍTICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília de Lima.

Dissertação defendida e aprovada em 21 de agosto de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Cecília de Lima (UFU) – Presidente

Profa. Dra. Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira (FPU) – Membro Externo

Profa. Dra. Eliana Dias (UFU) – Membro Interno

Dedicatória

Aos meus queridos pais, José e Brandina, pelos primeiros ensinamentos, pela dedicação e esforço com que cuidam de mim e de meus irmãos, pela valorização dos estudos e, principalmente, por criarem um elo que une a nossa família nocarinho e proteção que dedicamos uns aos outros.

AGRADECIMENTOS

Ao querido Deus pelo dom da Vida, pela Natureza e pela oportunidade do tempo.

Aos meus queridos pais, José e Brandina, pelo amor incondicional, exemplos de força, coragem e superação.

Aos queridos irmãos Roberto e esposa Márcia; Edilamar; Karine e esposo Júlio, pelo carinho, apoio constante e palavras de incentivo.

Aos queridos sobrinhos Juninho; Cássio; Yasmim; Gabrielle; Michelle, com o Neto; aos pequeninos, Gabriel, Isabella e Miguel; pelo carinho e apoio.

À querida orientadora, Prof.a Dra. Maria Cecília de Lima, pelos momentos preciosos das discussões acadêmicas nas reflexões propiciadas pela ADC, pela amizade, dedicação e incentivo para que eu pudesse trilhar esse árduo caminho do conhecimento.

Às Profa. Dra. Eliana Dias e Profa. Dra. Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira, da banca de qualificação, pelas críticas construtivas e sugestões valiosas.

Ao querido Prof. Dr. João Bôsco Cabral dos Santos, pelo apoio junto ao LEP (Laboratório de Estudos Polifônicos), pela amizade e discussões enriquecedoras.

Às queridas Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, do LEP, pelo carinho e discussões valiosas.

Aos queridos colegas do LEP pelo apoio, discussões proveitosas e cuidados.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni e demais professores do Curso Profletras pelo trajeto instrutivo permeado de compreensão e apoio.

À CAPES pelo incentivo financeiro.

Aos colegas do Profletras, professores batalhadores, pelo apoio e amizade.

À secretaria Giselly e demais funcionários do Curso pelo empenho e dedicação.

À Profa. Dra. Maria Vieira, FACED-UFU, pela atenção e apoio.

Aos funcionários da FACED-UFU pelo apoio.

À Coord. Maria Ivonete Ramos, CEPAE-UFU, pela atenção e acolhimento.

À Profa. Ma. Jorcelina Queiroz de Azambuza pela amizade e incentivo.

Aos amigos Luiz Pedro e Muna pelo carinho e palavras de incentivo.

Aos meus padrinhos Eva e Jesus pelo carinho e incentivo.

Aos amigos da seara cristã, Núcleo Servos Maria de Nazaré, representados por Dr. Campos e Shyrlene, pela amizade, carinho e apoio constante.

Aos amigos do além-tempo e do além-vida pelo amparo e proteção, amizade e cuidados, representados por Bezerra de Menezes, Glacus e Cecília.

Se negro sou ou sou bode,
Pouco importa. O que isto pode?
Bodes ha de toda casta,
Pois que a especie é mui vasta ...
Ha cinzentos, ha rajados,
Baios, pampas e malhados,
Bodes negros, bodes brancos,
E sejamos todos fracos,
Uns plebeus e outros nobres,
Bodes ricos bodes pobres,
Bodes sabios, importantes,
E tambem alguns tratantes ...
Aqui, nesta boa terra,
Marram todos, tudo berra.
[...]
Cesse, pois, a matinada,
Porque tudo é bodarrada

Luís Gama

RESUMO

A implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiros em estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, ainda é foco de luta. Por mais que boa parte da sociedade reconheça a validade e necessidade dessa lei, a sua implementação tem sido difícil: primeiro, por algumas resistências; depois, por vezes, pelo professor, não saber como implementá-la dentro de sala de aula, o que faz com que velhos modelos sejam repetidos como, por exemplo, falar sobre a África e questões raciais apenas na Semana da Consciência Negra. Para contribuir com a mudança dessa situação, nosso estudo teve como **tema** a discussão de questões étnico-raciais em sala de aula; como **objetivo geral**, realizar uma proposta de leitura com o gênero conto, empregando como subsídio teórico a Análise de Discurso Crítica – ADC, a fim de contribuir para a implementação da Lei 10.639/03 em sala de aula de 6º ano do Ensino Fundamental; como **objetivos específicos**, a) desvelar as percepções da representação do negro que os alunos constroem quando da leitura de contos; b) investigar se há, por parte desses alunos, o questionamento de práticas naturalizadas sobre o negro – se há vozes concordantes ou discordantes no que se refere à sua representação por meio da leitura do conto “Princesa Violeta”, de Veralinda Menezes; c) elaborar e aplicar uma proposta de intervenção a partir dos contos “Princesa Violeta” e “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Para viabilizar nosso estudo, a **metodologia** principal empregada foi a qualitativa, com o método de pesquisa-ação (BAUER & GASKELL, 2002; THIOLLENT, 2011), tendo sido aplicada, como **arcabouço teórico** central, a Análise de Discurso Crítica, proposta por Fairclough (2001). De modo geral, notamos a naturalização – muitas vezes velada – de práticas que segregam a população negra. Notamos ainda, que o trabalho com contos que tratem de questões étnico-raciais, com o auxílio do arcabouço da ADC, tem muito a contribuir com o questionamento do racismo e do preconceito, com a implementação da lei 10.639/03, bem como com a construção de identidades étnico-raciais mais fortalecidas.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Análise de Discurso Crítica. Gênero. Conto.

ABSTRACT

The implementation of the Law 10639/03, which refers to mandatory education of History and Afro-Brazilian Culture at elementary and high schools, it is still a great struggle. Even that most of the society recognizes its implementation as valid and necessary, it has been being difficult: at first, because of some resistances; then, for many time, the teacher, who does not know how to apply the regulation inside the classroom, repeating old models, teaching about Africa and other racial quotes only during Black Conscience Week. In order to contribute with this situation, our study has as the main topic, the raising of ethnic-racial issues inside classrooms; as a main objective, accomplish a reading proposal with the tale genre, using as a theoretical subsidy Critical Speech Analysis, aiming to contribute to the implementation of Law 10639/03 with 6th grade students of elementary school; as specific objectives, a) uncover the perceptions of the representation of black people, that usually students build when read tales; b) investigate if there is, by the students, the inquiry of naturalized practices about black people – if there is agreement or disagreement concerning their representation with the reading of “Princesa Violeta” tale, written by Verlinda Menezes, c) develop and implement an intervention proposal from “Princesa Violeta” and “Negrinha” tale, written by Monteiro Lobato. The methodology used to achieve our study was the qualitative one, using researching-action method (BAUER & GASKELL, 2002; THIOLLENT, 2011), Critical Speech Analysis was applied as the central theoretical outline, proposed by Fairclough (2001). As a general view, we realized the naturalization – most of the time covered – of some practices that put apart black people. We also could realize that working with tales which concern to ethnic-racial issues, supported by Critical Speech Analysis, has a lot to contribute in racism and prejudice questioning and also with Law 10639/03 implementation, as well as an ethnic-racial identity building even stronger.

Key-Words: Law 10639/03. Critical Speech Analysis. Genre. Tale.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

- ADC – Análise de Discurso Crítica
CEP – Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos
CNS – Conselho Nacional de Saúde
FIG. – Figura
GRÁF. – Gráfico
NEAB – Núcleo de Estudos Afro Brasileiros
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁF. 1 – Princesa – imaginário do aluno – cor do cabelo	77
GRÁF. 2 – Princesa – imaginário do aluno – tipo do cabelo	77
GRÁF. 3 – Princesa – imaginário do aluno – tamanho do cabelo	78
GRÁF. 4 – Princesa – imaginário do aluno – cor dos olhos	78
GRÁF. 5 – Princesa – imaginário do aluno – cor da pele	79
GRÁF. 6 – Princesa – do conto “Princesa Violeta” – cor do cabelo	79
GRÁF. 7 – Princesa – do conto “Princesa Violeta”– tipo do cabelo	80
GRÁF. 8 – Princesa – do conto “Princesa Violeta” – tamanho do cabelo .	80
GRÁF. 9 – Princesa – do conto “Princesa Violeta” – cor dos olhos	81
GRÁF.10 – Princesa – do conto “Princesa Violeta” – cor da pele	81

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Concepção Tridimensional do Discurso.....	24
QUADRO 2 – Dimensões do discurso e categorias de análises	29
QUADRO 3 – Modos de operação da ideologia	44

LISTA DE FIGURAS

FIG. 1 – Capa do livro “Princesa Violeta”	68
FIG. 2 – Desenho de princesa – imaginário do aluno	70
FIG. 3 – Desenho de princesa – imaginário do aluno	70
FIG. 4 – Desenho de princesa – imaginário do aluno	71
FIG. 5 – Desenho de princesa – imaginário do aluno	71
FIG. 6 – Desenho de princesa – imaginário do aluno	72
FIG. 7 – Desenho de princesa – imaginário do aluno	72
FIG. 8 – Desenho de princesa – imaginário do aluno	73
FIG. 9 – Desenho de princesa – imaginário do aluno	73
FIG. 10 – Desenho de princesa – imaginário do aluno	74
FIG. 11 – Desenho de princesa – imaginário do aluno	74
FIG. 12 – Desenho de princesa – imaginário do aluno	75
FIG. 13 – Desenho de princesa – imaginário do aluno	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 Análise de Discurso Crítica	23
1.2 Gênero discursivo: algumas considerações	31
1.2.1 Gênero conto	35
1.2.1.1 Contos: Negrinha e Princesa Violeta	39
1.3 Os efeitos constitutivos do discurso e a ideologia	43
1.4 A Lei 10.639/03: considerações	46
1.5 Vocabulário: uma categoria analítica da ADC	51
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	54
2.1 Pesquisa Qualitativa: pesquisa-ação	54
2.2 Instrumentos de coleta	57
2.2.1 Atividade Diagnóstica	57
2.2.2 Proposta de Intervenção	59
2.3 Antes de tudo, os caminhos do CEP	60
2.4 Contexto da pesquisa	63
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	65
3.1 Atividade Diagnóstica	65
3.1.1 Descrição e Condução da Atividade Diagnóstica	65
3.1.2 Apresentação dos resultados	69
3.1.2.1 Alguns desenhos de princesas, segundo o imaginário do aluno ...	70
3.1.2.3 Gráficos	76
3.1.2.3.1 Descrição feita pelo aluno de seu imaginário de princesa	77
3.1.2.3.2 Descrição feita pelo aluno: princesa retratada no livro	79
3.1.2.4 Comentários (excertos) da produção escrita dos alunos acerca da princesa retratada no livro	82
3.1.3 Análise dos resultados	83

CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	90
4.1 Estudo do vocabulário: o sentido das palavras	90
4.2 Apresentação do conto “Negrinha”	91
4.3 Estudo do vocabulário nos contos: Negrinha e Princesa Violeta ...	93
4.3.1 Vocabulário – conto “Negrinha”	93
4.3.2 Vocabulário – conto “Princesa Violeta”	94
4.4 Reflexões	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	106
ANEXO 1 – Lei11.645/08.....	107
ANEXO 2 – Lei10.639/03.....	108
ANEXO 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis pelo menor	109
ANEXO 4 – Termo de assentimento	110
ANEXO 5 – Atividade 1	111
ANEXO 6 – Atividade 2	112
ANEXO 7 – Atividade 3	113
ANEXO 8 – Atividade 4	114
ANEXO 9 – Atividade 5	115

INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade, de forma geral, diversos tipos de conflitos são percebidos em razão de pessoas terem religiões, origens geográficas, características físicas e raciais¹ diferentes. Consideramos que esses problemas já poderiam ter sido superados, em especial, os gerados pela discriminação racial ao negro. Mas, mesmo depois de tanto avanço no campo científico e tecnológico e, ainda, mesmo depois de decorridos mais de cento e vinte anos da abolição da escravatura² no Brasil, o preconceito e a discriminação persistem. A partir desse fato, temos outro que a ele se soma, a saber, a escola passa a refletir os conflitos gerados pelo preconceito e pela discriminação, tendo nela alunos negros ou com traços que demonstram sua afrodescendência, sendo vítimas de preconceito racial, o que colabora para a evasão escolar, segundo pesquisas noticiadas por Gonçalves (2014).

De fato, em anos de nossa prática docente, em escola pública, observamos, em várias ocasiões, alunos colocando apelidos pejorativos ou mesmo tratando com desprezo colegas e até funcionários da escola por apresentarem traços de afrodescendência. São situações de grande constrangimento no ambiente escolar que necessitam de análise junto aos alunos, o que mais motivou o teor desta pesquisa e da proposta de atividade de intervenção em sala de aula que apresentaremos.

Além de nossa observação, temos como mote os trabalhos de Oliveira (1994) e de Cavalleiro (2001), que já demonstravam que o ambiente escolar não é tão pacífico assim e que, no que se refere à temática étnico-racial, precisa ser repensado e se pretende formar cidadãos críticos, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), precisa abordar, de modo crítico, essa temática.

¹ Empregamos o termo raça, neste trabalho, com o cunho político, uma vez que biologicamente ele já foi superado. Para Guimarães (2002, p. 51), “Raça não tem fundamentação biológica, mas possui existência nominal e efetiva no mundo social. O conceito de raça continua operando na visão e na forma como as pessoas se autoclassificam na realidade social. Ou seja, se do ponto de vista da biologia a ‘raça’ não existe, ela tem existência enquanto um constructo sociocultural que orienta e dá sentido às condutas humanas.”

² No dia 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, extinguindo a escravidão no Brasil.

Nós, principalmente, professores de Língua Portuguesa, por trabalharmos diretamente com a linguagem, devemos dar uma atenção especial a esse tema para mediar discussões que possibilitem um olhar reflexivo acerca da discriminação racial, como nos orientam a lei 10.639/03³ e a lei 11.645/08 e os PCN, de acordo com Brasil (1998, p. 48):

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desenvolvimento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos.

Entendemos que, ao tratarmos do assunto que envolve as dificuldades nas relações étnico-raciais, buscamos também a superação de barreiras que impedem o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e sua expansão para a vida social. O próprio Estado reconhece a complexidade da situação ao criar a lei 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino da Educação Básica, nos estabelecimentos públicos e privados, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e, posteriormente, cria a lei 11.645/08 que aborda a questão indígena.

Podemos pensar que a temática étnico racial ao negro já é tratada nos livros de História, quando se trata da abolição. Mas no instrumento didático, no Livro Didático, temos a história pelo viés do vencedor, de modo que não há destaque para a participação efetiva, e não simples colaboração, do negro na construção do Brasil.

Cunha Junior (2010, p. 36) esclarece essa questão:

A singularidade do Brasil é que trabalho foi durante muito tempo, vários séculos para sermos precisos, obra quase que exclusiva de africanos e afrodescendentes. A imigração forçada de africanos de diversas regiões trouxe um elenco surpreendente de profissionais e

³ Neste trabalho, daremos foco à lei 10.639/03, pois, por uma questão de delimitação, não trataremos da questão indígena.

uma infinidade de conhecimentos nos diversos campos do conhecimento. Da mineração, da construção, da engenharia civil, das artes, na arquitetura, na agricultura, na produção têxtil, na metalurgia, na química e farmacologia, na marcenaria e na náutica.

Desse modo, percebemos o quanto foi fundamental a participação dos negros para o desenvolvimento de nosso país em diversos setores por meio do conhecimento de várias áreas que nos trouxeram. A Lei 10.639/03 nos obriga que haja, sim, o trato dessa temática por meio da elucidação dessa participação na construção da riqueza do Brasil, da valorização da cultura do povo africanos e não do eurocentrismo. Por isso essa importante contribuição deve ser estudada, dando aos negros o devido mérito por seu trabalho.

Além disso, o propósito dessa lei é que os professores trabalhem nas escolas a conscientização das crianças e jovens para que se tornem adultos que vejam seu semelhante com respeito em que a cor da pele e demais traços que demonstram sua negritude não sejam motivos para agressão física ou psíquica. Consideramos necessário esse impositivo da lei, principalmente, por tratar de questões interligadas em contexto sócio-cultural mais amplo, dentro e fora da esfera escolar na busca de mudanças de paradigmas.

Assim, na busca de reflexões e de possíveis transformações sociais, esta pesquisa se coloca como um estímulo ao professor para trabalhar o tema com jovens estudantes do Ensino Fundamental II. Para fomentar as discussões, utilizamos duas obras do gênero conto, a saber: **Princesa Violeta** (MENEZES, 2008) que é o único conto de fadas da literatura brasileira em que a princesa é negra; e **Negrinha** (LOBATO, 1994).

Para nosso estudo, escolhemos o gênero conto por permitir mostrar em poucas páginas todo o mundo em suas relações sócio-histórico-culturais que envolvem as protagonistas das obras escolhidas, facilitando a leitura dentro do curto tempo do horário das aulas e ainda estando de acordo com o interesse da faixa etária dos sujeitos envolvidos na pesquisa, além da indicação pelos PCN (BRASIL, 2006). Ambas as protagonistas são negras, assim descritas pelos autores: **Violeta** é uma princesa, jovem, linda, gentil e amada por todos; **Negrinha** é uma menina pobre, órfã, filha de escrava, maltratada por todos, no período pós-abolição.

Nosso trabalho se delineia nessas duas representações de personagens negros em que, para a análise e discussão, buscamos o embasamento sob os pressupostos teóricos da Análise do Discurso Crítica (ADC) que, segundo Fairclough (2001, p. 21):

[...] os indivíduos que trabalham em uma variedade de disciplinas começam a reconhecer os modos como as mudanças no uso linguístico estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos e, consequentemente, a considerar a importância do uso da análise linguística como um método para estudar a mudança social.

Além disso, a Análise de Discurso Crítica, segundo Magalhães (2005, p. 3),

oferece uma valiosa contribuição de linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à auto-identidade e à identidade de gênero, à exclusão social.

A grosso modo, a Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, é uma forma de militância política, cujos partícipes tomam suas ferramentas para o trabalho de esclarecer as relações desiguais de poder. E, em vista do exposto, este estudo tem como **objetivo geral** realizar uma proposta de leitura com o gênero conto, empregando como subsídio teórico a Análise de Discurso Crítica – ADC, a fim de contribuir para a implementação da Lei 10.639/03⁴ em sala de aula de 6º ano do Ensino Fundamental.

Como **objetivos específicos**, elencamos: a) desvelar as percepções da representação do negro que os alunos constroem quando da leitura de contos; b) investigar se há, por parte desses alunos o questionamento de práticas naturalizadas sobre o negro – se há vozes concordantes ou discordantes no que se refere a sua representação por meio da leitura do conto **Princesa Violeta**; c)

⁴Essa Lei foi atualizada pela modificação pela Lei 11.645/08 (ANEXO1).

elaborar e aplicar uma proposta de intervenção com os contos **Princesa Violeta** e **Negrinha**.

As **questões de pesquisa** que nortearam este estudo foram: a) quais foram as impressões que os participantes da pesquisa concebem acerca da representação do negro?; b) há, por parte desses alunos, o questionamento de práticas naturalizadas sobre o negro – se há vozes concordantes ou discordantes quanto a sua representação no conto **Princesa Violeta**?; c) a ADC pode contribuir com a implementação da lei 10.639/03, ou seja, com a representação não estereotipada do negro?

Esses questionamentos são baseados nas **hipóteses**: a) a representação do negro nas relações étnico-raciais construída pelos alunos são tradicionais e veladas; b) há um discurso discordante, por parte dos participantes da pesquisa, no que se refere à representação do negro no conto **Princesa Violeta**; c) o aporte teórico da ADC, aplicado aos contos em estudo, pode contribuir com a implementação da lei 10.639/03, ou seja, com a representação não estereotipada do negro.

Além de nossa vivência, no ambiente escolar, na percepção de situações que envolvem a discriminação racial, esta pesquisa se **justifica** pelo fato de: a) fortalecer os estudos da ADC no Brasil; b) interligar os estudos da ADC (FAIRCLOUGH, 2001) e o ensino de leitura, especialmente, da leitura do gênero conto; c) contribuir para a implementação da lei 10.639/03 em uma escola da rede pública; d) contribuir para a transformação das práticas sociais, em especial, no que diz respeito às relações étnico-raciais; e) contribuir para os estudos aplicados sobre gênero, colaborando com o trabalho pautado no que preconizam os PCN (BRASIL, 1998).

O arcabouço teórico que embasa este trabalho é composto pelas discussões de Fairclough (2001) sobre a ADC, para quem a linguagem é tida como prática social e, por meio dela, podemos contribuir para a transformação social, a partir da mudança discursiva. Empregamos essa teoria para o desvelar das representações do negro construídas nos contos estudados e pelo imaginário dos participantes da pesquisa; dos PCN (BRASIL, 1998, 2006), que orientam para uma educação reflexiva, crítica, inclusiva, cujo objetivo é o de preparar o aluno para ser sujeito

consciente e modificador de sua realidade. Empregamos também as discussões de Bakhtin (1997) sobre gêneros; Cortázar (2006) e Bosi (2001) sobre o gênero conto; e, sobre metodologia, as discussões de Bauer & Gaskell (2002) e Thiollent (2011), por apresentarem uma metodologia da pesquisa social, baseada em pressupostos da pesquisa qualitativa, na pesquisa-ação, para o estudo de problemas de uma coletividade e na busca de ações transformadoras.

Apresentamos esta dissertação de forma estruturada em quatro capítulos. No capítulo 1, discutimos a fundamentação teórica que embasou a investigação: para a Análise de Discurso Crítica (ADC), temos a obra de Fairclough (2001); para as concepções de gênero discursivo, enfocamos Bakhtin (1997); sobre o gênero conto, Cortázar (2006) e Bosi (2001); em referência às práticas educacionais, entremeiam-se os PCN (BRASIL, 1998, 2006).

No Capítulo 2, discorremos a respeito dos procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa, de cunho qualitativo, com as discussões com base em Bauer & Gaskell (2002) e Thiollent (2011).

No Capítulo 3, apresentamos a atividade diagnóstica aplicada aos alunos, a coleta e a análise dos dados. Finalmente, no Capítulo 4, expusemos a proposta de intervenção aplicada aos alunos como forma de reflexão no auxílio para a mudança de paradigmas concernentes à temática étnico-racial ao negro; em seguida, tecemos nossas Considerações Finais; apresentamos nossas referências e anexos.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discutimos os pressupostos teóricos que deram suporte à nossa pesquisa, bem como à proposta de trabalho com contos, a saber: a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001); concepções de gênero discursivo (BAKHTIN, 1997); o gênero conto (CORTÁZAR, 2006 e BOSI, 2001); como também realizamos breves considerações a respeito da Lei 10.639/03; entremearam-se a essas discussões sobre os PCN (BRASIL, 1998, 2006).

1.1 Análise de Discurso Crítica

Esta pesquisa tem como uma de suas bases a Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001) que tem como um de seus propósitos desvelar ideologias subjacentes a discursos que, ao longo do tempo, tendem a se naturalizar e serem vistas como comuns e aceitáveis, e a busca de possíveis transformações. Um exemplo disso é a desigualdade racial, persistente, em pleno século XXI, em nosso país, como trata este estudo.

Conforme considerações de Fairclough (2001, p. 94):

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo e posições diversas nas relações de poder.

Ao propor a ADC, Fairclough (2001) cria a Teoria Social do Discurso por compreender a interferência das mudanças do uso da linguagem nos processos

sociais e culturais. Para tanto, o discurso é visto sob uma concepção tridimensional: texto, prática discursiva e prática social, como podemos visualizar no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Concepção Tridimensional do Discurso



O uso do termo **discurso** nessa teoria terá uma amplitude maior do que a utilizada por outros teóricos quanto ao uso da linguagem falada ou escrita. Para a tradição saussureana, o uso da linguagem, *parole* (fala) ou desempenho, uso, não é passível de estudo por ser uma atividade individual, e, somente o sistema, *langue*, merece um estudo sistemático.

Já os sociolinguistas rebatem essa posição em defesa do uso da linguagem como moldado socialmente e não individualmente, pois há uma relação entre a variação de uso da linguagem às variáveis sociais, relação essa sistemática e propícia ao estudo científico.

Apesar do avanço veiculado pela teoria sociolinguista, Fairclough (2001) encontra dois problemas nessa visão: primeiro, o fato de a língua variar de acordo com os fatores sociais implica unilateralidade, excluindo-a de colaborar para a sua constituição, reprodução e mudança; a mesma consequência ocorre, em segundo lugar, ao sentir a superficialidade com que é tratada essa relação e a falta de percepção de olhar o uso de linguagem em um nível mais profundo de interligação das relações sociais entre as classes, os grupos e os modos como são articulados na formação social.

Dessa forma, o discurso passa a remeter ao uso de linguagem como forma de prática social, ou seja: o discurso estabelece um modo de ação, de agir sobre o mundo e sobre os outros e como um modo de representação; o discurso e a estrutura social compõem uma relação dialética, sobretudo, entre a prática social e a estrutura social; e o discurso é moldado e restringido pela estrutura social de modo abrangente e em todos os níveis conforme Fairclough (2001, p. 91):

O discurso contribui para a construção de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

O discurso, então, por ser uma prática, não só representa o mundo, mas lhe impregna de significação, atribuindo e construindo o mundo em significados. Para este estudo, em que pretendemos verificar representação do negro que os participantes da pesquisa dimensionam, mesmo que veladamente, isso se torna significativo visto que a representação leva a uma identificação que é a construção da identidade. Como somos seres sociais e culturais, a nossa linguagem revela a nossa constituição como sujeitos na repercussão de nossa prática social e o que pensamos ser natural, muitas vezes, foi-nos imposto por um aculturamento acumulativo de práticas sócio-ideológicas repressivas e hegemônicas que determinam a posição ocupada pelo sujeito na escala social. Por isso, há a necessidade desse desvelamento para a mudança social.

Quanto aos efeitos constitutivos do discurso, Fairclough (2001) esclarece que são três os aspectos: primeiro, a contribuição para a construção do que variavelmente é referido como “identidades sociais” e “posições de sujeito” para os “sujeitos” sociais e os tipos de “eu”; segundo, a contribuição para a construção das relações sociais entre as pessoas; terceiro, contribuição para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Os mesmos se relacionam a três funções da linguagem, respectivamente: identitária – estabelecimento das identidades sociais no discurso; relacional – representação e negociação das relações sociais entre os participantes do discurso; e ideacional – significado do texto para o mundo e seus processos, entidades e relações. Acrescenta à listagem a função textual proposta por Halliday, que remete as informações como conhecidas (tópico) ou novas (tema), além de demonstrar como as partes de um texto se unem a partes precedentes e seguintes do texto, e à situação fora do texto. Assim, de acordo com Fairclough (2001, p. 92):

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistema de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la.

A prática discursiva se apresenta em forma linguística, texto no sentido amplo, linguagem falada e escrita, focalizando os processos de produção, distribuição e consumo textual. Por isso, a exigência em se referir ao contexto no qual o discurso foi gerado e na percepção dos processos sociocognitivos de produção e interpretação textual, baseados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas.

Faircolugh (2001) atesta ainda da importância de se considerar a relação entre discurso e estrutura social como dialética para evitar erros de ênfase indevida: na determinação social do discurso – em que o discurso é simples reflexo de uma realidade social mais profunda; e na construção do social no discurso – em que o discurso é representado idealizadamente como fonte social. Isso porque “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em

estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas." (FAIRCLOUGH, 2001, p. 93).

Do mesmo modo, a perspectiva dialética desfaz os enganos que poderiam advir de uma ênfase indevida na determinação do discurso pelas estruturas discursivas (códigos, convenções e normas) e também por estruturas não-discursivas. Logo, a prática discursiva e o evento discursivo não se colocam como estruturas discursivas bem definidas e fixas, como tratado pelo o estruturalismo. Ao contrário, conforme esclarece Faircough (2001) ao dizer que essa perspectiva "considera a prática e o evento contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória." (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Também a prática social possui orientações várias como econômica, política, cultural e ideológica, e o discurso pode estar implicado em todas, sem desvincular qualquer uma dessas orientações do discurso. De acordo com Fairclough (2001, p. 94 – 95):

[...] a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é categoria superior. Além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta.

Nesse ponto está o cerne da ADC, o discurso como modo de prática política e ideológica, pois se coloca como agente mantenedor ou transformador das relações de poder, e dos significados de mundo nessas relações.

Para um estudo metodológico do discurso, Fairclough (2001) estabeleceu algumas categorias de análise, indissociáveis na concepção tridimensional.

Na primeira dimensão: texto, o foco é a análise linguística do texto, a descrição, apresentada em quatro itens em escala ascendente: vocabulário –

palavras individuais; gramática – palavras combinadas em orações e frases; coesão – ligação entre orações e frases; e estrutura textual – propriedades de organização dos textos.

O estudo do vocabulário incide nos processos de lexicalização (significação), isto é, nas escolhas lexicais, do mundo em tempos e épocas diversas e para grupo de pessoas diferentes. São alvos da análise: as lexicalizações, o sentido da palavra, e a metáfora, em implicação política e ideológica. Para essa pesquisa, nossa análise tem como foco, nessa primeira dimensão: texto – o estudo do vocabulário, especificamente, o sentido da palavra no contexto.

A análise da gramática prevê a multifuncionalidade da oração visto ser a oração uma combinação de significados ideacionais, interpessoais e textuais. A seleção que as pessoas fazem sobre o modelo e as estruturas de suas orações remetem em escolhas sobre o significado de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença.

A coesão tece a estrutura do texto de forma dinâmica e por elos de ligação diversos tais como vocabulário de um mesmo campo semântico, repetição de palavras e sinônimos próximos por meio de recursos como referência e substituição (pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipse de palavras repetidas etc), e uso de conjunções. As escolhas que os produtores de texto fazem frente aos elos coesivos determinam seu posicionamento como sujeito, logo, a análise da coesão fornece indícios significativos da ideologia contida no texto.

A estrutura textual refere-se à arquitetura do texto, isto é, a organização como os elementos ou episódios são combinados para constituir um determinado tipo textual, entendido como gênero textual. O exame dessa estrutura facilita a percepção dos sistemas de conhecimento e crença e dos pressupostos sobre as relações sociais inseridas nas convenções dos tipos de textos.

A segunda dimensão, prática discursiva, está ligada a interpretação em que os processos de produção, distribuição e consumo do texto, variam entre diferentes tipos de discurso de acordo com os fatores sociais. Também fazem parte dessa dimensão, embora pertençam aos aspectos formais do texto, as categorias de

análise: a força dos enunciados (tipos de atos de fala), a coerência e a intertextualidade.

A terceira dimensão, prática social, de natureza interpretativa, analisa o discurso em termos de relação de poder frente à ideologia e à hegemonia, percebido nas escolhas da materialidade linguística e dos processos vistos na segunda dimensão: produção, distribuição e consumo do texto; a força dos enunciados, a coerência e a intertextualidade.

Podemos visualizar essas dimensões e suas categorias de análise no quadro (quadro 2) a seguir:

QUADRO 2 – Dimensões do discurso e categorias de análises

DIMENSÕES	POSSÍVEIS CATEGORIAS DE ANÁLISE	
1) DIMENSÃO DO TEXTO Cuida da análise linguística de textos.	1.1) Vocabulário (palavras individuais)	Lexicalizações alternativas Relexicalizações Superexpressão 1.1.1 Sentido da palavra
	1.2) Gramática	1.2.1 Palavras combinadas em orações e frases
	1.3) Coesão (ligação entre orações e frases)	Campo semântico comum
		1.3.1 Repetição de palavras
		1.3.2 Sinônimos próximos
		1.3.3 Mecanismos de referência e substituição
		1.3.4 Conjunção
	1.4) Estrutura textual (propriedades organizacionais)	1.4.1 Maneiras e ordem de combinação de elementos ou episódios (frame – moldura)
2) DIMENSÃO DA PRÁTICA DISCURSIVA Especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo – que tipos de discurso são derivados e como se combinam.	2.1 Força dos enunciados (tipos de atos de fala)	
	2.2 Coerência (como o texto afeta a interpretação)	
	2.3 Intertextualidade	2.3.1 Manifesta
		2.3.2 Constitutiva (interdiscursividade)
	2.4 Produção	2.4.1 Individual ou coletiva

		2.4.2 Conceito de produtor textual	Animador (quem realiza sons/letras) Autor (quem é responsável pelo texto) Principal (quem tem a opinião representada)
		2.5 Distribuição	2.5.1 Simples
		2.6 Consumo	2.6.1 Individual ou coletivo Tipos de trabalho Interpretativo
3) DIMENSÃO DA PRÁTICA SOCIAL	3.1 Ideologia	3.1.1 Estruturas (ordens de discurso) 3.1.2 Eventos (reprodução e transformação de estruturas)	
Cuida de questões de interesse da análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos.	3.1 Ideologia	3.1.3 Níveis do texto	3.1.3.1 Sentido das palavras 3.1.3.2 Pressuposições 3.1.3.3 Metáforas 3.1.3.4 Coerência 3.1.3.5 Estilo
		3.2 Hegemonia	3.2.1 Ordens de discurso
			3.2.2 Produção, distribuição, consumo e interpretação
			3.2.3 Articulação de discurso
			3.2.4 Relações sociais
			3.2.5 Relações de poder

Fonte: Adaptado de Lima (2014, p. 101).

O ponto central da ADC é favorecer a mudança discursiva em relação à mudança social e cultural. Por isso é importante entender os processos discursivos em relação dialética às práticas sociais, entender os processos de mudança como ocorrem nos eventos discursivos e como os processos de rearticulação interferem as ordens de discurso⁵.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que para que haja a necessidade de mudança é necessário o surgimento de problematizações, ou seja, os dilemas

⁵ Segundo Fairclough (1997) *apud* Resende e Ramalho (2006, p. 19), ordem de discurso refere-se à totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e o relacionamento entre elas”.

que afetam os indivíduos em meio às contradições das construções ideológicas nas práticas sociais. Esse dilema já foi apontado na Introdução deste trabalho: o preconceito advindo da origem racial. Preconceito esse que aflora no ambiente escolar no qual trabalhamos e, por isso, e por força da lei 10.339/03, intentamos contribuir com a mudança discursiva e social e para a ampliação da implementação dessa lei. Contribuir também para auxiliar a expansão dos estudos da ADC no Brasil em face do despertar, da reflexão e da percepção dos processos intra e extra-discursivos contidos em textos, preparando, assim, o aluno, desde já no ensino fundamental, para possíveis e necessárias mudanças das práticas discursivas. Neste estudo, a discriminação racial negra no Brasil analisada nas relações discursivas étnico-raciais nos contos “Princesa Violeta” e “Negrinha”.

Como já visto, para um estudo metodológico do discurso, Fairclough (2001) estabeleceu algumas categorias de análise, indissociáveis na concepção tridimensional. Além disso, fronteiras epistemológicas foram rompidas, tendo em vista que para que a ADC seja operacionalizada, várias áreas do conhecimento são empregadas transdisciplinarmente em favor de uma abordagem sociodiscursiva (RESENDE, RAMALHO, 2006).

E em função dessa transdisciplinaridade, alguns conceitos, algumas noções de outras áreas são basilares nessa teoria: gênero, poder, ideologia, hegemonia. Discorremos um pouco sobre cada uma delas, na sequência.

1.2 Gênero discursivo: algumas considerações

A ADC busca em Bakhtin (1997) as discussões da interação verbal, segundo a qual o estudo da língua não se sustenta sem levar em consideração seu conteúdo ideológico, sendo o meio social o organizador da linguagem, “refutando a identidade do signo linguístico como meto sinal e desvinculado do contexto histórico” (RESENDE, RAMALHO, 2006, p. 15).

Bakhtin (1997, p. 279) afirma que:

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (grifos do autor).

Como vimos, Bakhtin (1997) ao se referir à língua, emprega o conceito de enunciado. Enunciado como a realização da língua na esfera da comunicação oral ou escrita, sendo determinado segundo as especificações e finalidades de cada uma dessas esferas, abrangendo num todo indissolúvel: o conteúdo (temático) e seu estilo verbal, pela seleção operada nos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), e por sua construção composicional. O uso da língua em cada esfera da comunicação pressupõe um enunciado, relativamente estável, denominado de gênero do discurso.

Assim, segundo Bakhtin (1997, p. 280 – 281):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também

com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso).

A multiplicidade dos gêneros do discurso é tamanha e inesgotável, visto que estão em constante criação no atendimento às necessidades de comunicação que surgem e às novas configurações que se revelam em suas combinações, dificultando sua classificação. Bakhtin (1997) considera diferenciá-los em primário (simples) e secundário (complexo). Os gêneros primários envolvem as formas de conversação, de discurso público, de trocas mais ou menos regulamentadas. Fazem parte dos gêneros secundários do discurso, o romance, o teatro, o discurso científico e o discurso ideológico os quais aparecem em uma situação de comunicação cultural, mais profunda e relativamente mais avançada, predominantemente na escrita artística, científica e sociopolítica. Quanto à formação e à combinação entre os gêneros, Bakhtin (1997, p. 282) esclarece que:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo).

Esse intercâmbio entre gênero primário e gênero secundário e o processo histórico de formação dos gêneros secundário, de acordo com Bakhtin (1997, p. 283), esclarecem “a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo).”

Fairclough (2001) elege essa visão de Bakhtin por ela permitir entender que tanto o modo como a prática social é limitada pelas convenções, quanto à capacidade para mudança e criatividade. Dessa forma, Fairclough (2001, p. 161) define gênero como:

um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado, como conversa informal, comprar produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos.

Essa noção é importante para o entendimento das mudanças da prática social que são manifestadas num nível mais abrangente que envolve o plano da linguagem, as mudanças no sistema de gêneros, como também em parte provocadas por tais mudanças como expõe Fairclough (2001, p. 162):

Ao me referir ao sistema de gêneros, estou aplicando aqui o princípio da primazia das ordens de discurso [...]: uma sociedade – ou uma instituição particular ou domínio dentro dela – tem uma configuração particular de gêneros em relações particulares uns com os outros, construindo um sistema. E, é claro, a configuração e o sistema estão abertos à mudança.

Também os PCN (BRASIL, 1998, 2006) orientam para uma educação que contemple a discussão e a reflexão, voltada para a prática social, tendo como suporte os gêneros discursivos. Isso no intuito de preparar o aluno para atuar na sociedade como sujeito crítico e modificador de sua realidade, como vemos em PCN (BRASIL, 2006, p. 35-36):

(R)essalte-se que a definição do que se vai propor como objeto de ensino, a rigor, é uma ação de natureza pedagógica e sobretudo política, voltada para a criação de situações de ensino que propiciem a construção de conhecimentos que resulte de uma atividade de busca por parte do próprio aluno, fundada em situações de aprendizagem significativas, a partir das indicações e das

orientações fornecidas pelo professor. Em suma, tomar a ação de ensinar como uma ação política reporta à idéia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social e sua construção é fruto de investigação e (re)elaboração com a cooperação dos outros. Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

Como percebemos, a noção de gênero de discurso se liga às atividades humanas no âmbito da comunicação na prática social e seu estudo se faz pertinente como instrumento reflexivo e de ação para as mudanças que interferem nas práticas sociais. No nosso trabalho, o estudo do gênero conto serviu como abordagem de discussão e desvelamento de práticas sócio-ideológico-culturais que permeiam a discriminação racial ao negro em vias de transformação e superação.

1.2.1 Gênero conto

O gênero conto convive com a humanidade, com suas histórias de encantamento e envolvimento, desde a época em que não havia o registro pela escrita. De acordo com Silva [s.d.]:

De todas as formas de narrativas existentes, o conto é provavelmente a mais antiga, lugar que disputa somente com os cantares trovadorescos e os poemas épicos. O seu reduzido tamanho e capacidade de síntese tomaram-no no preferido da tradição oral, no tempo em que a função do prosador, a de encantar, era imediatamente posta à prova perante o seu público, e não recorria a estatísticas comerciais para que o seu valor fosse reconhecido. Tratava geralmente de questões pontuais, de ordem moral ou social, e era contado em redor das fogueiras, para olhos ansiosos, olhos das crianças de todas as idades; o centro da atenção convergia lentamente do fogo para o novo sol em intensificação, e, quando menos se esperava, havia palavras a esvoaçar entre os corpos imóveis, de respiração sustida, palavras unidas por laços, que se enrolavam em torno dos ouvintes, e a eles também uniam. Depois, apareceu a folha de tecido seco, os líquidos pigmentadores,

os paus com bico de aparo, os pictogramas ideocontextuais, e as regras de composição; os instrumentos estavam preparados, era só atribuir um nome ao novo jogo: escrita.

Na tradição oral, a contação das histórias era social e permitia a possibilidade de modificação com interferências em seu enredo, em que a memória retinha alguns pontos, acrescentando outros para preencher as lacunas do esquecimento. Com o advento da escrita, as histórias passam a ser conservadas na íntegra e a captação por meio da leitura, passa a ser individual.

Bosi (2001) atenta para o fato de que mesmo no texto escrito os contos preservam o pacto com a oralidade, pois as pessoas ainda hoje se reúnem para contar histórias. Para Bosi (2001, p. 80), “o encontro casual gera a necessidade gregária do falar e ouvir histórias, revisitando aspectos chaves da literatura e parte de sua função: o ócio e o prazer. [...] encanto que persiste até nossos dias.”

Com a facilidade de reter as ideias por meio da escrita, surgem os romances que são narrativas mais longas e com maior detalhamento. Conforme Silva [s.d.], “a dimensão média da maioria dos romances publicados situar-se-á em redor das 80.000 ou 90.000 palavras. Isso constitui espaço para criação!”

Essa informação é importante para que possamos ter um entendimento da complexidade em que se situa o gênero conto e a dificuldade em defini-lo. Segundo Cortázar (2006), Poe⁶ foi o precursor da teoria do conto moderno, desenvolvendo uma reflexão, inicialmente, em resenha crítica às narrativas de Hawthorne. Poe, *apud* Cortázar (2006, p.121), expressa:

Pronuncio-me sem vacilar pelo conto em prosa... Refiro-me à narrativa curta, cuja leitura atenta requer de meia a uma ou duas horas. Dada sua extensão, o romance comum é criticável... Como não pode ser lido de uma só vez, se vê privado da imensa força que deriva da *totalidade*. Os acontecimentos do mundo exterior que intervêm nas pausas da leitura modificam, anulam ou rebatem, em maior ou menor grau, as impressões do livro ... O conto breve, ao contrário, permite ao autor desenvolver plenamente seu propósito...

⁶ Edgar Allan Poe (1809-1849), poeta, crítico e contista, nasceu em Boston, representando uma tendência à parte do movimento geral do Romantismo nos Estados Unidos.

Durante a hora da leitura, a alma do leitor permanece submissa à vontade daquele ...

Realmente, só quem leu algum conto de Poe pode sentir tamanha intensidade e domínio que ele causa ao leitor: o efeito impactante, mesmo dentro de uma linha demarcatória curta, sentir-se preso em um plano imaginativo e espiritual, projetado para dentro do drama, vivendo uma profunda experiência emocional. Quanto a essas dimensões que demarcam o conto, Moriconi (2000, p. 4), esclarece que “pode-se dizer que um conto é uma narrativa de no máximo 20 a 25 páginas.”

No conto, também, sobrepõe-se a sutileza no recorte de um fragmento de dada realidade dentro de determinados limites, porém de grande intensidade. A esse respeito, Cortázar (2006) nos explica que o conto está para a fotografia como o romance está para o filme. O fotógrafo possui a capacidade de recortar um fragmento da realidade, impondo-lhe limites bem definidos, de forma que esse recorte funcione, segundo Cortázar (2006. p. 151 – 152):

como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla, como uma visão dinâmica que transcende espiritualmente o campo abrangido pela câmara. Enquanto no cinema, como no romance, a captação dessa realidade mais ampla e multiforme é alcançada mediante o desenvolvimento de elementos parciais, acumulativos, que não excluem, por certo, uma síntese que dê o "clímax" da obra, numa fotografia ou num conto de grande qualidade se procede inversamente, isto é, o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto.

A significação do tema escolhido pelo contista é uma outra característica de extrema relevância, de acordo com Cortázar (2006, p. 153):

O elemento significativo do conto pareceria residir principalmente no seu *tema*, no fato de se escolher um acontecimento real ou fictício que possua essa misteriosa propriedade de irradiar alguma coisa

para além dele mesmo, de modo que um vulgar episódio doméstico [...] se converta no resumo implacável de uma certa condição humana, ou no símbolo candente de uma ordem social ou histórica.

Percebemos neste ponto, que é a preocupação com o tratamento ao tema seja de fatos cotidianos ou corriqueiros que irá envolver e seduzir o leitor. Assim, “pode-se escrever até sobre borra de café e impressionar o leitor através de truques”. (BOSI, 2001, p. 76).

Cortázar (2006) enfatiza que todos esses elementos: a ideia de significação relacionada com a intensidade e tensão, não se referem somente ao tema, mas ao tratamento literário dado a esse tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo. Porém, contrariamente, talvez o traço diferencial mais marcante do conto seja a tensão interna da trama que nenhuma técnica pode ensinar. Assim, como o poema e o jazz, o caráter específico do conto se revela na tensão, no ritmo, na pulsação interna, no imprevisto, em padrões pré-vistos, essa *liberdade fatal* que não permite modificação sem que haja perda irreparável. “Os contos dessa espécie incorporam-se como cicatrizes indeléveis em todo leitor que os mereça: são criaturas vivas, organismos completos, ciclos fechados, e respiram.” (CORTÁZAR, 2006, p.235).

Para essa pesquisa, dentre as características do conto, a que foi mais marcante para promover a nossa escolha para esse gênero se deu pela função social da crítica que exerce, como bem coloca Cortázar (2006, p.135-136): “A função crítica implica relação, acordos e desacordos com o meio [...].”

Para este trabalho, a utilização do gênero conto foi importante também para um melhor aproveitamento do tempo escasso de sala de aula, conforme recomendação ao uso desse gênero pelos PCN, emBrasil (2006, p.78-79):

Contos e crônicas também devem ser cuidadosamente selecionados para se não desperdiçar o tempo precioso a eles dedicado em sala de aula. Por serem mais curtos que novelas e romances, devem motivar o leitor pelo modo como apresentam o assunto, exigindo, como o poema, um aprofundamento que leve o leitor à percepção de suas camadas composicionais. São gêneros propícios a uma sensibilização inicial do aluno.

Do mesmo modo, Os PCN solicitam que os professores escolham os gêneros que mais circulam na realidade do aluno, ou seja, de acordo com, “que aparecem com maior freqüência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.” (BRASIL, 1998, p. 26).

Apresentamos as várias características que remetem ao gênero conto, as suas sutilezas no modo de envolver e seduzir o leitor, a sua significação na densidade no tratamento aos temas, o fato de ser curto e breve. Esses atributos possibilitam causar um efeito impactante ao leitor, mesmo dentro de uma linha demarcatória curta, prende-o em um plano imaginativo e espiritual, projetando-o para dentro do drama, fazendo com que viva uma profunda experiência emocional. Para um trabalho eficiente em sala de aula, além dos propósitos desta pesquisa, o gênero conto se faz pertinente e produtivo.

1.2.1.1 Contos: “Negrinha” e “Princesa Violeta”

Após expor os aspectos concernentes ao gênero conto e sua viabilidade para esse estudo em um trabalho no contexto de sala de aula, passemos a algumas reflexões a respeito dos contos escolhidos: **Negrinha** (LOBATO, 1994) e **Princesa Violeta** (MENEZES, 2008).

O conto **Negrinha** é parte integrante da obra “Negrinha” que encerra vários outros contos. Monteiro Lobato é considerado um escritor revolucionário, além de seu tempo, suas obras se perpetuaram no espaço e no tempo. Há 67 anos de sua morte, constantemente ouvimos notícias a seu respeito. Ora homenagens, ora envolvimentos em polêmicas. O conto **Negrinha** se vê implicado nessas duas facetas: positiva/homenagem e negativa/polêmica.

Como homenagem, entre outros contos, **Negrinha** foi selecionado para compor a obra "Os cem melhores contos brasileiros do século" (MORICONI, 2000). Conforme esclarece Moriconi (2000, p. 4):

A seleção aqui apresentada reflete um olhar compromissadamente contemporâneo, mesmo quando volta-se para os clássicos do início do século e da fase modernista. Ou seja, aqui estão os melhores contos do século tal como vistos por um olhar do final dos anos 90, pertencente a alguém cuja cabeça foi feita já depois dos anos 60.

Por outro lado, como desagrado, junta-se a outros contos do autor no livro “Negrinha”, livro esse que polemicamente foi solicitado para ser retirado da recomendação do PNBE, por ser considerado racista, segundo os solicitantes, Neto et al. (2012, p. 2):

Espera-se, dessa Controladoria, após o recebimento desse procedimento, proceda as devidas diligências, com o objetivo de verificar se as respectivas unidades técnicas do PNBE quando da aquisição da obra “Negrinha” observaram a legislação antirracista.

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, Vitale (2012) defende o conto **Negrinha** como retrato de uma época:

Em 1920, publica Negrinha, livro de contos no qual é possível notar a triste situação do negro no Brasil da época. Ainda que oficialmente desde 1888 não houvesse mais escravidão no Brasil devido à abolição da escravatura, o preconceito e os maus tratos aos negros eram muito fortes. No conto Negrinha, título homônimo ao livro, uma menina de sete anos, filha de mãe escrava, não tem os direitos que, hoje, são garantidos às crianças, como brincar, estudar, alimentar-se adequadamente e ter acesso ao lazer. Ela era maltratada por dona Inácia, ex-dona de escravos, “gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu”. Note como o narrador é irônico ao referir-se a essa personagem, que aparenta ser religiosa, mas que trata cruelmente uma criança devido ao preconceito racial.

Polêmicas à parte, não como há negar a grandiosidade de Monteiro Lobato no cenário da literatura brasileira e até mesmo porque não dizer internacional. Sua obra encanta e reencanta, ultrapassa as barreiras não só do tempo e do espaço, mas de gerações. O conto **Negrinha**, publicado em 1920, de fato, refaz um percurso sócio-histórico-cultural da época pós-abolição, por isso o consideramos uma fotografia desse período.

Para esse trabalho, escolhemos também a obra “**Princesa Violeta**”, de Veralinda Menezes, por ser o único Conto de Fadas da Literatura Infanto-Juvenil Brasileira que tem uma princesa negra. A história é protagonizada por uma belíssima **princesa negra**, corajosa e heroína que sofre ao descobrir que seu pai preferia ter um filho homem. Ao perceber que seu reino corre perigo e que seu pai está muito doente, ela se prepara, com ajuda de um grande guerreiro, para defender o seu reino e conquistar amor de seu pai.

O livro é uma homenagem e também um presente à consagrada atriz brasileira e filha da autora, Sheron Menezes, inspiração para compor a princesa da história. Sheron Menezes, em sua infância, sentia a falta de uma identificação com as princesas dos contos de fadas, conforme seu depoimento e agradecimento no prólogo do livro: “Desde pequena sonhava com uma princesa encantada que se parecesse comigo, e agora está aí a Princesa Violeta! Obrigada, mãe!” (MENEZES, 2008, p. 3).

A autora⁷, em entrevista, Menezes (2011), confirma, dizendo que:

Eu sempre contei histórias, na verdade, sou contadora de histórias, euuento no palco, euuento na música, euuento no livro, e euuento histórias para minhas filhas quando pequenas e as minhas filhas diziam: ‘Ah, mãe, não tem uma princesa parecida comigo, não tem uma princesa de cachinhos, não tem uma princesa com um olhinho que nem o meu’ e eu inventava histórias e eu disse bom, vai haver um dia uma história que vai contemplar a imagem da minha filha, né? Aí eu fui para o meu cantinho lá e comecei a colocar no papel aquelas ideias que já estavam há muito tempo sendo contadas e conclui a história da “Princesa Violeta”.

Para a composição do livro, inferimos que houve uma preocupação em valorizar a obra de acordo com sua estética. O livro possui 40 páginas, a encadernação é brochura, mede 28,00 cm X 21,00 cm. O papel é de boa qualidade,

⁷Veralinda Menezes é autora do conto de fadas Princesa Violeta, escrito em homenagem a sua filha, a atriz Sheron Menezes, e do conto infanto-juvenil *Lilindda, em Minha Amiga Rosinha*, que homenageia sua filha caçula, a atriz Sol Menezes (Schena). Veralinda inova na literatura infantil e brasileira, com o protagonismo dos personagens negros e quebrando paradigmas, como uma princesa negra e um anjo negro.

as ilustrações são belas e com colorido vivo, o texto é bem dividido nas páginas, em meio às ilustrações. Tudo isso torna o livro bem atraente e de leitura fácil.

Essas considerações são importantes para enfatizar o valor que a autora quis dar a sua obra, valorizando o negro como qualquer ser humano, ocupando na sociedade qualquer papel na escala social, exemplo considerável, principalmente, para as crianças e jovens em formação.

Para essa pesquisa, esse é um fator primordial de quebra de paradigmas, pois no imaginário do senso comum as princesas são descritas como belas e brancas. Para esse trabalho, **Princesa Violeta**, será um bom referencial para a coleta de dados de como os alunos vislumbram uma princesa.

Certamente, o trabalho realizado com os contos **Negrinha** e **Princesa Violeta** marcarão a vida desses jovens estudantes. A esse respeito, Cortázar (2006, p. 155), ao mesmo tempo em que indaga o porquê dos contos perdurarem na memória, responde:

Pensem nos contos que não puderam esquecer e verão que todos eles têm a mesma característica: são aglutinantes de uma realidade infinitamente mais vasta que a do seu mero argumento, e por isso influíram em nós com uma força que nos faria suspeitar da modéstia do seu conteúdo aparente, da brevidade do seu texto. E esse homem, que num determinado momento escolhe um tema e faz com ele um conto, será um grande contista se sua escolha contiver - às vezes sem que ele o saiba conscientemente - essa fabulosa abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana. Todo conto perdurável é como a semente onde dorme a árvore gigantesca. Essa árvore crescerá em nós, inscreverá seu nome em nossa memória.

Nesse estudo, percebemos o quanto esses dois contos integraram a vivência do cotidiano desses leitores, permitindo uma cumplicidade, de modo que não passaram incólumes. Consideramos que foram interpelados por uma força maior que expande toda sua reação, emergindo toda a carga de emotividade, indelevelmente, marcada.

1.3 Os efeitos constitutivos dos discursos e a ideologia

Os gêneros carregam discurso e ideologias. E como tal, estão eivados de efeitos constitutivos dos discursos, contribuindo para: 1) a construção de identidades sociais ou posições de sujeitos; 2) a construção de relações sociais; 3) a construção dos sistemas de conhecimentos e crenças.

Esses efeitos constitutivos do discurso, presentes nos gêneros, não são transparentes para toda a sociedade, pois pode haver, segundo Thompson (1995, p. 75) “sistema de representações que escondem, enganam, e que, ao fazer isso, servem para manter relações de dominação.” Isso é a ideologia que, ainda segundo Thompson (1995, p. 58):

é o significado mobilizado por formas simbólicas (ações, imagens, textos) que servem para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer relações de dominação no sentido de que o significado pode criar e instituir essas relações; sustentar, no sentido de que o significado serve para manter e reproduzir relações de dominação por meio dos processos de produção de texto.

As relações de dominação, estabelecidas e mantidas pela ideologia tem como objetivo a manutenção do poder e, para Fairclough (2001), não há **poder** sem resistência (FOUCAULT, 2003), daí a possibilidade de mudança sempre estar presente.

Como há sempre a possibilidade de mudança, conforme já mencionamos, há lutas pelo poder, o que Foucault (2003) chama de luta hegemônica, que gera instabilidade.

Na tentativa da manutenção da posição hegemônica, a ideologia usa estratégias. Thompson (1995) cita algumas dessas estratégias. São elas: legitimação (racionalização, universalização, narrativização), dissimulação (deslocamento, eufemização, tropo), unificação (padronização, simbolização da unidade), fragmentação (diferenciação e expurgo do outro), reificação (naturalização, eternização, nominalização/passivização).

Retratamos a seguir, essas estratégias típicas de construção simbólica em um quadro explicativo (quadro 3), de acordo com as concepções de Thompson (1995). Isso para vislumbrarmos, mesmo de forma geral, essas estratégias o que, certamente, apontará para um entendimento de forma mais clara dessa teoria.

QUADRO 3 – Modos de operação da ideologia

MODOS GERAIS	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
a) Legitimização Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, justas e dignas de apoio. (p. 82)	Racionalização: o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio. Universalização: acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos, e esses acordos são vistos como estando abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedido.
	Narrativização: essas exigências são inseridas em histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável. De fato, as tradições são, muitas vezes, inventadas a fim de criar um sentido de pertença a uma comunidade e a uma história que transcende a experiência do conflito, da diferença e da divisão. Histórias são contadas tanto pelas crônicas oficiais como pelas pessoas no curso de suas vidas cotidianas. (p. 83)
b) Dissimulação Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes.	Deslocamento: termo usado para se referir a um objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa. (p. 83) Eufemização: ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valorização positiva. Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora): uso figurativo da linguagem, ou, mais geral, das formas simbólicas. (p. 84-5)
c) Unificação Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através de construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los. (p. 86)	Estandardização ou padronização: formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica. (p. 86) Simbolização ou unidade: essa estratégia envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletiva, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos: bandeira, hinos nacionais, emblemas. (p. 86)
d) Fragmentação Relações de poder podem ser mantidas não unificando as pessoas numa coletividade, mas segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes, ou dirigindo forças de oposição potencial em direção a um alvo que é projetado como mau, perigoso, ou ameaçador.	Diferenciação: ênfase que é dada às distinções, diferenças e divisões entre as pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes, ou um participante efetivo no exercício do poder. (p. 87) Expurgo do outro: essa estratégia envolve a construção de um inimigo, seja ele interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurga-lo.

<p>e) Reificação</p> <p>Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal.</p>	<p>Naturalização: um estudo de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais, do mesmo modo como, por exemplo, a divisão socialmente instituída do trabalho entre homens e mulheres pode ser retratada com um resultado de características fisiológicas nos sexos, ou de diferenças entre sexos. (p. 88)</p> <p>Eternização: fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes. Costumes, tradições e instituições que parecem prolongar-se indefinidamente em direção ao passado, de tal forma que todo traço sobre sua origem fica perdido e todo questionamento sobre sua finalidade é inimaginável, adquirem, então, uma rigidez que não pode ser facilmente quebrada. (p. 88)</p> <p>Nominalização: acontece quando sentenças, ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nelas envolvidos, são transformados em nomes, como quando nós falamos em 'o banimento das importações', ao invés de 'o Primeiro-Ministro resolveu banir as importações'.</p> <p>Passivização: se dá quando verbos são colocados na voz passiva, como quando dizemos que 'o suspeito está sendo investigado', ao invés de 'os policiais estão investigando o suspeito'.</p> <p>A nominalização e a passivização concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízo de outros. Elas apagam os autores e a ação e tendem a representar processos como coisas ou acontecimentos que ocorrem na ausência de um sujeito que produza essas coisas. Elas também tendem a eliminar referências a contextos espaciais e temporais específicos, através da eliminação de construções verbais, ou narrando-os num gerúndio.</p>
--	--

Fonte: Thompson (1995).

Esses modos de operação da ideologia, com suas estratégias típicas de construção simbólica, contribuem para que as ideologias adquiram o *status* de senso comum, podendo tornar-se eficazes na manutenção do *status quo*, ou seja, o estado atual das coisas. Porém, como enfatiza Fairclough (2001), a luta ideológica como dimensão da prática discursiva aponta para a transformação das relações de dominação. Essa luta pode ser observada quando, em uma mesma instituição, por exemplo, temos práticas discursivas contrastantes. Isso é o que propomos com uma proposta diferenciada de trabalho com os contos "Princesa Violeta" (MENEZES, 2008) e "Negrinha" (LOBATO, 1994).

Com esse trabalho, pretendemos contribuir com um outro discurso que, poderá transformar a sociedade, levando diferentes contribuições para os efeitos constitutivos do discurso: 1) contribuir com a construção de novas identidades sociais ou posições de sujeitos; 2) contribuir com a construção de novas relações sociais mais igualitárias e mais justas, nas quais a etnia e origem racial não seja motivo de discriminação e de preconceito; 3) a construção de novos sistemas de conhecimentos e crenças.

Com isso, esperamos contribuir com a implementação da lei 10.639/03, conforme já arrolado nos objetivos de nosso trabalho. Para essa implementação, é importante discorrermos sobre a educação e a lei.

1.4. A Lei 10.639/03: considerações

Historicamente, há uma hegemonia do padrão eurocentrado (masculino, branco, cristão, heterossexual, fisicamente capaz, etc.). A própria construção do padrão do homem negro perpassa negativamente por esse paradigma por fugir ao “culturalmente aceito”. O negro nem gente era considerado, era tratado como “coisa”, como “animal”, simplesmente para servir ao seu “senhor”, capturado e escravizado, vindo para o Brasil de terras longínquas, o berço África. Mesmo após a abolição da escravatura, continuou à margem da sociedade.

Essa visão de dominação reflete nas relações étnico-raciais, percebida mesmo nos dias atuais, em que se nota um processo discriminatório, estendido, mesmo que velado e que atinge de forma negativa a essa população e seus descendentes, marcados pelo “estigma” que os acompanha e os envolve, fazendo com que muitos se sintam inferiores, incapazes, marginalizados, em todos setores sociais, inclusive no âmbito educacional que, contraditoriamente, pode ser também um lugar de mudança como bem observa Romão (2005, p. 17):

A escola como um não lugar para os negros constituiu-se pela invisibilidade, pelo esquecimento. E também pelas políticas de negação do reconhecimento do direito às diferenças. A história da educação do negro traz para o nosso convívio determinações históricas de exclusão. Mas, também, traz possibilidades pelas identidades que revela, pelas formas de resistência cultural, pela tradição da história resguardada pelas práticas educativas populares, pelos valores ancestrais perpetuados pela memória dos mais velhos. Que não falam só do passado, uma vez que têm instruído gerações a partir de suas ideias e experiências de um passado que vive e se perpetua em nosso presente. E que propõem refletir sobre o currículo da vida, sobre as relações da educação das pessoas para com elas, para com outros e para a preservação de seu legado.

Anos de lutas, de denúncias, de tentar se impor e se colocar na sociedade, de transformar, perpassando por inúmeras trajetórias até a conquista em 2003 pela aprovação da Lei 10.639 (ANEXO 2), instituindo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileirano currículo do ensino básico.

Apesar de tantas conquistas como a criação dessa lei, muito precisa ser feito no cenário escolar brasileiro. Conforme apontam pesquisas a respeito do índice de evasão escolar em recente notícia cujo título “O que afasta as crianças e adolescentes negros da escola?”, publicada por Gonçalves (2014), em página *online* do CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades:

Além das vulnerabilidades sociais, a discriminação racial e falta de diálogo com o repertório da cultura negra colaboraram para a evasão escolar

Do sexo masculino, jovem, negro e pobre. Esse é o perfil típico de um adolescente fora da escola. Pesquisas demonstram que uma das principais barreiras socioculturais enfrentadas por meninas e meninos brasileiros é a discriminação racial. Ao contabilizar todas as idades, fica nítida a desvantagem dos negros em relação à população branca no acesso, mas, principalmente, a permanência na escola.

Ao todo, estima-se que há mais de **3,8 milhões de brasileiros entre 4 e 17 anos que não frequentam a sala de aula**, segundo informações obtidas nos microdados do Censo Demográfico de 2010 e compiladas em um recente estudo do Unicef (1).

Números como esse, colocam o Brasil no triste pódio da terceira maior taxa (24,3%) de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH. De acordo com dados coletados no ano passado pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), **1 a cada 4 alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série**.

Não é de se estranhar que neste quadro de evasão os mais excluídos da escola são aqueles historicamente excluídos de toda a sociedade. “A pobreza influencia muito as taxas de evasão, e a população negra e indígena são os grupos mais vilipendiados”, afirma Miriam Maria José dos Santos, Presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda. Miriam enxerga que há avanços neste quadro conquistados graças aos Programas de Governos que estão ajudando a romper o ciclo da pobreza, porém, a melhora dos últimos dez anos nem de longe interferiu drasticamente na realidade pautada em anos de omissão.

Se queremos um mundo igualitário, um mundo em que haja respeito, a todos e a todas, independente de credo, raça, etnia, opção sexual, por exemplo, temos que engajar em uma luta diária, em todos os setores da vida. Segundo os PCN (1998), a escola, enquanto palco de convivência e berço do conhecimento num processo interativo de ensino-aprendizagem, pode colaborar para ser um lugar de fortalecimento do respeito e de acolhimento à diversidade. E nesse ponto possui importante papel, mediante uma postura crítica e politizada, de contribuir para que os alunos despertem para o respeito mútuo, a cidadania, enfim, crítico e transformador de sua realidade, assumindo, como visto em Brasil (1998, p. 48):

[...] o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos.

Necessitamos de mais ações interventivas na educação para sensibilizar, principalmente, as crianças e jovens em idade escolar com uma educação pautada no respeito e valorização da cultura afro-brasileira. São inúmeros os casos cometidos de racismo, como o que citamos, para exemplificar, neste trecho de entrevista com Chico Buarque (HOLLANDA 2008):

Entrevistador: – Como é que você vê a questão do racismo no Brasil? Você se incomoda com isso? Você percebe isso?

Chico Buarque: – Percebo é claro, percebo claramente. Percebo até mais diretamente depois que minha a filha se casou com Carlinhos⁸Brown e brincando ou não eu ouço referências a isso o

⁸Antônio Carlos Santos de Freitas é um compositor, cantor, poeta e percussionista que adotou o nome artístico de Carlinhos Brown em homenagem a James Brown e H. Rap Brown, líderes da música negra da década de 1970. [...]Na década de 1990, liderou o grupo Timbalada, tornando-se conhecido nacional e internacionalmente. Este grupo reuniu mais de cem percussionistas e cantores,

tempo todo, até mesmo andando na rua, algum tipo de gracinha agressiva. [...] Primeiro as pessoas pensam que são brancas, pensam que eu sou branco, por exemplo, isso só no Brasil que eu sou branco, que minha filha é branca [...] é uma coisa muito mal resolvida no Brasil, o brasileiro não aceita o fato de ser mestiço, [...] aceitam dizer parece que na minha família, lá no séc. XV, antes de os portugueses chegarem, tinha uma índia, ainda aceitam isso, escravo não, preto não. Com relação até diretamente aos meus netos já aconteceu agressão à casa onde moravam [...] um apartamento aqui do Rio, num condomínio desses no Rio de Janeiro [...] a família saiu de lá. Quando minha filha vem e Carlinhos e os filhos, eles agora ficam na casa de Marieta porque ficou desagradável conviver, morar num condomínio de classe média na Gávea onde eles eram claramente indesejados, onde foram agredidos, e você não tem o que fazer, meu ímpeto era ir lá e chamar o síndico [...] Quem foi que fez isso? Mas não adianta, é inútil [...] isso está impregnado [...]

O problema do preconceito racial está tão entranhado que vai além de qualquer outra situação que envolve a pessoa agredida, isto é, a discriminação acontece, independentemente, de sua fama ou de sua situação financeira, não que fama e dinheiro sejam preceitos que imunizem as pessoas de situações de constrangimentos, pois todas as pessoas devem e precisam ser respeitadas. Percebemos isso no depoimento de Chico Buarque (HOLLANDA 2008), ao falar do preconceito sofrido pela família de sua filha devido à cor negra do esposo, Carlinhos Brown, mesmo sendo um artista consagrado internacionalmente e genro de Chico Buarque, cantor aclamado da MPB. Ou seja, o racismo está tão impregnado no brasileiro que até os famosos sofrem preconceito.

O Brasil é um país plural e como tal precisa ser visto e sentido pelos brasileiros. A criação da lei 10.639/03, e sua atualização, a Lei 11.645/08, que acrescenta o estudo da etnia indígena, além de colaborarem para atitudes antirracistas, auxiliam também para o resgate da valorização de nossas origens, tendo a escola como ponto importante de promoção da multiculturalidade, o que é reforçado por Aguiar (2011, p. 50), em sua afirmação de que:

chamados de "timbaleiros", a maioria jovens pobres do bairro do Candeal, onde nasceu o compositor. Apesar de não tocar mais com esta banda, Brown continua sendo o mentor e produtor do grupo. [...] Atualmente, o artista se divide entre a carreira internacional, que tem uma base sólida principalmente na Europa, projetos sociais no bairro do Candeal Pequeno, em Salvador, além dos projetos culturais, shows, produção de discos e trilhas para espetáculos de dança, filmes e o programa "The Voice Brasil", comandado por Tiago Leifert, onde é jurado ao lado de Claudia Leitte, Daniel e Lulu Santos. (BIOGRAFIA)

a identidade étnico-racial deve ser trabalhada em sala de aula, não no sentido de segregar ou separar as crianças, mas de criar uma consciência sobre a diversidade e o respeito mútuo . Imaginemos que o respeito à diversidade pode nascer de uma aula sobre culinária, mostrando, por exemplo, a contribuição dos temperos e sabores de origem africana no Brasil.

Optamos por empregar contos da literatura brasileira para trabalhar identidades e questionar estereótipos que, nos contos do livro “Negrinha” (LOBATO, 1994), segundo Barbosa (2006, p. 97 – 98):

são, na sua maioria, narrações de fatos que aconteceram com caipiras do Vale do Paraíba, acusados pelo autor de serem responsáveis pelo atraso no desenvolvimento rural. Monteiro Lobato [...] por um lado procura descrever os problemas brasileiros, mostrando a situação real em que se encontra o negro, por outro, o revestirá de estereótipos que reforçam preconceitos naturalizados até os dias de hoje.

Um dos preconceitos naturalizados refere-se ao padrão eurocêntrico de beleza. De acordo com Aguiar (2011, p. 48):

os padrões de beleza na sociedade brasileira ainda estão associados à cor branca, ou seja, aos cabelos lisos e olhos claros. Muitos afirmam que isso é um exagero, afinal o nosso padrão estético está associado à mistura. Se isso é verdade, por que socialmente o mulato é considerado mais belo que o negro?

Esse padrão de beleza, ideologicamente distorcido, diferencia o negro e veicula a sua inferioridade em detrimento da superioridade da beleza branca, construindo uma identidade fortalecida para um; e outra, enfraquecida para o outro (CHAGAS, 1996).

Esse padrão ainda persiste em se manter porque de certa forma, muitas vezes, o alimentamos,pois segundo Gomes (2006, p. 27), em diversos âmbitos, inclusive no escolar, é que “realizamos aprendizagens de naturezas mais diversas e

construímos diferentes representações e valores. É nesse processo marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio que construímos o nosso conhecimento.” E, nesse ambiente, como em todos os outros, a ideologia exerce o seu poder fragmentado e diferenciado (THOMPSON, 1995).

1.5 Vocabulário: uma categoria analítica da ADC

Conforme já relatamos, a esfera de nossa investigação, para a análise textual, consiste no estudo do **vocabulário**, categoria analítica por Fairclough (2001) para a prática textual. Para a nossa pesquisa, as categorias linguísticas que optamos como foco de estudo apoiado pelos contos “**Princesa Violeta**” e “**Negrinha**” constituem da análise do **sentido das palavras**, no texto, em especial, da adjetivação e da nomeação. Isso porque entendemos a sua estreita relação com a ideologia (THOMPSON, 1995), foco de poder e, no caso da temática em questão, de preconceito e de discriminação e bem fonte de trabalho para a desnaturalização de relações de poder desigual. Para Fairclough, os sentidos das palavras entram em disputas dentro de lutas mais amplas e isso são formas de hegemonia, são formas de lutas por posições de poder, de ideologias, de naturalizações.

No caso das relações étnico-raciais, o sentido das palavras pode trazer em seu bojo lutas para a manutenção da inferioridade de uns em detrimento de outros, isso para a manutenção de posições hegemônicas, para a manutenção do *status quo*. Isso porque as palavras não são neutras, ao contrário, carregam uma carga de significado muito grande. O sentido que nos remetem as palavras branco X preto, é um exemplo. Branco ligado às coisas positivas e preto (negro) às negativas como nestes ditos populares: “Ele é preto de alma branca”; “Apesar de negro, ele é gente boa”; “Ela é negra, mas é bonita”.

Assim, mesmo entendendo que são muitas as categorias de trabalho oferecidas pela ADC, focamos no vocabulário por entendermos ser uma categoria mais profícua à sala com a qual trabalhamos, pois esse campo de análise favorece o envolvimento e a participação do aluno de forma mais natural para a discussão crítica.

Para Fairclough (2001, p. 105),

tem valor limitado conceber uma língua com um vocabulário que é documentado ‘no’ dicionário, porque há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas.

Isso é o que pode ocorrer quando aplicarmos a teoria no trabalho com obra já escritas em tempos passados, pois, um mesmo vocábulo pode ter significados diferentes, mesmo proferido em uma mesma época, dependendo de quem e para quem foi dito, dependendo do grupo de pessoas que o utiliza. Para melhor acampar essa questão, Fairclough utiliza os termos *wording*⁹ (lexicalização) e significação que

captam isso melhor do que ‘vocabulário’, porque implicam processos de lexicalização (significação) do mundo que ocorrem diferentemente em tempos e épocas diferentes e para grupos de pessoas diferentes. (FAIRCLOUGH (2001, p. 105).

Um segundo foco de estudo do vocabulário pode ser o das lexicalizações alternativas e suas significações política e ideológica. Um exemplo citado pelo autor é o da relexicalização de ‘terroristas’ como lutadores pela liberdade. Um terceiro foco é o da metáfora. Todos esses focos são imbuídos com suas possíveis implicações políticas e ideológicas.

Para o nosso trabalho, essa explicação se faz importante, pois em nossa análise inferimos o **sentido das palavras** a um contexto maior de significação, enquanto práticas naturalizadas e desnaturalizadas em um tempo e em um espaço sócio-cultural-ideológico. Como assevera Fairclough (2001), ao expressar que quando o foco de análise “é o sentido da palavra, particularmente como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas: quero sugerir que as estruturações particulares das relações entre os sentidos de uma palavra são forma de hegemonia.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 105).

⁹ Significa a criação de palavras.

Seguimos para nossa linha de análise, quanto aos aspectos da análise textual, com foco no vocabulário, especialmente, para:

- A significação das palavras nas representações das relações étnico-raciais naturalizadas percebidas na produção escrita dos alunos;
- A significação das palavras nas representações das relações étnico-raciais naturalizadas encontradas no conto “Negrinha”;
- A significação das palavras nas representações das relações étnico-raciais em reestruturação o conto “Princesa Violeta”.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Nesta parte, demonstramos os procedimentos metodológicos que percorremos neste estudo. Primeiramente, justificamos a escolha pelo método qualitativo e da pesquisa-ação para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, apresentamos os instrumentos de coleta e análise de dados, os participantes, e delineamos o percurso geral da pesquisa desde a submissão do projeto inicial ao CEP. Finalizamos com uma breve exposição a respeito do contexto pesquisado.

2.1 Pesquisa Qualitativa: pesquisa-ação

Nossa metodologia de pesquisa foi baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa (BAUER & GASKELL, 2002) e da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2001) porque nosso objetivo foi interpretativo e não quantitativo. Entendemos que essa perspectiva metodológica nos permitiu olhar para o objeto de investigação em sua associação com os aspectos sócio-histórico-culturais nas representações sobre as relações étnico-raciais referentes ao negro, foco desse estudo.

O tipo da pesquisa escolhida foi a qualitativa – informal – pesquisa social científica empírica, como método de investigação social – pois “lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER E GASKELL, 2002, p. 23). Como ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa, utilizamos a pesquisa-ação que é um tipo de pesquisa social definida por Thiollent (2001, p. 20) como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O contexto escolhido para a realização do estudo foi uma sala de aula do 6º ano do ensino Fundamental II de uma escola municipal da cidade de Uberlândia (MG), nas aulas de Língua Portuguesa, sala essa com 28 alunos, cuja faixa etária está entre 11 e 13.

Para esse contexto institucional escolar, na prática, esse tipo de pesquisa se apresenta como a mais adequada, pois alunos e professores convivem em espaço físico reduzido de sala e com tempo considerável, 4h30, diariamente, onde ações conflitantes são percebidas. Isso se explica, de certo modo, pela diversidade sócio-cultural-ideológica de suas famílias. Com vivências e valores diferenciados e na ação da convivência, diária na escola, os embates acontecem no afloramento de conceitos e pré-conceitos ligados a discriminação racial. Se esses conflitos acontecem tanto os envolvidos diretamente como os em torno são atingidos.

Na nossa prática docente de anos em sala de aula foram recorrentes os casos ofensivos de estudantes entre si por causa da cor da pele, negra, como traço da descendência afro-brasileira. Para tentar minimizar o problema logo nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, escolhemos o 6º ano, que é o primeiro ano do Ensino Fundamental II. Outro critério para a nossa escolha foi o fato de esses alunos já possuírem mais maturidade para o desenvolvimento e discussão das atividades em comparação com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Dessa forma, essa escolha oferece uma tentativa de proporcionar aos alunos participantes da pesquisa, desde o início, o despertar da consciência sobre essa temática.

O despertar dessa consciência viabiliza também a participação ativa necessária dos envolvidos visto que “toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária.” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Além disso, a temática é relevante nos tempos atuais e necessita ser estudada e, como reforça Thiolent (2011), “é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Entendemos que somente por meio de um trabalho de conscientização é que podemos transformar e “o que é transformado são as representações acerca

das situações em que atuam os interessados e os seus sentimentos de hostilidade ou de solidariedade." (THIOLLENT, 2011, p. 51).

Esse é um ponto muito importante a ser resgatado, principalmente em relação aos jovens que ainda estão em fase de formação, pois não estão com conceitos incrustados dentro de uma rigidez definida. É possível ainda realizar um trabalho para que percebam o ser humano como essência, como totalidade, no respeito às diferenças, especificamente, com foco nas relações étnico-raciais.

Dessa maneira, como método de investigação, para procedimentos de coleta e análise de dados, utilizamos a pesquisa qualitativa, isto é, pesquisa não-numérica. Isso porque o que nos interessou neste trabalho foi voltar o nosso olhar para a realidade das questões sociais, relativas à temática em estudo, na área de ensino, nas suas relações interpessoais e vivenciais no contexto de sala de aula, por se apoiar "em dados sociais – dados sobre o mundo social – que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação." (BAUER & GASKELL, 2002, p.20).

Para esse estudo, o modo de representação dos dados sociais escolhido foi¹⁰ o da comunicação informal, devido esta pesquisa ser no meio escolar, junto a estudantes. Sentimos a necessidade de que eles se manifestassem de modo natural na colocação do que sentiam e pensavam, de acordo com Bauer & Gaskell (2002, p. 21):

Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros. Dados informais são gerados menos conforme as regras de competência, tais como capacidade de escrever um texto, pintar compor uma música, e mais do impulso do momento, ou sob a influência do pesquisador. O problema surge quando os entrevistados dizem o que pensam que o entrevistador gostaria de ouvir. Devemos reconhecer falsas falas, que podem dizer mais sobre o pesquisador e sobre o processo de pesquisa, do que sobre o tema pesquisado.

¹⁰ Estamos empregamos o tempo verbal no passado para descrever o processo da pesquisa. Isso não indica, contudo, que nosso trabalho está encerrado. Ao contrário, esta temática será sempre foco de nossa atenção e de nosso trabalho.

Para a pesquisa social, “a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada.” (BAUER E GASKELL, 2002, p. 64). Porém, como os participantes da pesquisa são jovens alunos, tivemos a preocupação de coletar os dados de uma forma diferenciada e mais cuidadosa para evitar influenciar os participantes e para que as informações obtidas fossem as mais fidedignas possíveis para a legitimação dos dados oriundos da pesquisa.

2.2 Instrumentos de coleta

Para a coleta de dados foi constituído o *corpus* com o apoio dos contos “Princesa Violeta” (MENEZES, 2008) e “Negrinha” (LOBATO, 1994). Tivemos como foco da análise textual, o vocabulário(FAIRCLOUGH, 2001), direcionado para a significação das palavras nas representações das relações étnico-raciais naturalizadas percebidas na produção escrita dos alunos e as encontradas no conto “Negrinha” bem como sua reestruturação no conto “Princesa Violeta”. Para tal, focamos em duas vertentes: **Atividade Diagnóstica e Proposta de Intervenção**. A primeira como verificação para a aplicação da segunda. Ambas descritas a seguir.

2.2.1 Atividade Diagnóstica

O objetivo da Atividade Diagnóstica (THIOLLENT, 2011) foi compreender a percepção que os alunos tinham a respeito da temática étnico-racial, de forma mais amena, natural e sem interferências. Diante da inviabilidade, de aplicarmos a entrevista, como já mencionado, adaptamos a metodologia de coleta de dados. Dessa maneira, atendemos a esses participantes na sua vulnerabilidade, tendo em vista a fase do seu desenvolvimento psico-intelectual. Essa estratégia de adaptação na metodologia está prevista diante da “grande diversidade das situações e à sua imprevisibilidade, é impossível enunciarmos regras precisas para organizar os estudos da fase exploratória.” (THIOLLENT, 2011, p. 56).

Desse modo, ao invés de selecionar um questionário convencional de entrevista, optamos em uma condução de Atividade Diagnóstica para se obter as mesmas informações que poderiam ser conseguidas com o questionário. As escolhas lexicais são objeto de nosso trabalho e com o questionário os participantes da pesquisa poderiam ser influenciados pelas escolhas lexicais contidas na formatação das perguntas, interferindo na coleta de dados.

Justificamos a escolha pela Atividade Diagnóstica por se colocar como uma forma mais suave na coleta de dados, além de não interferir no que os participantes pensam, de não induzi-los, validando a pesquisa (BAUER & GASKELL, 2002). Dessa forma, elegemos como material suporte para orientar esta etapa a obra “Princesa Violeta” (MENEZES, 2008). A opção por esse conto se deu por ser o único Conto de Fadas da Literatura Infanto-Juvenil Brasileira que narra a história protagonizada por uma princesa negra, linda, boa, corajosa e heroína. No imaginário do senso comum as princesas são descritas como belas e brancas. Para esse trabalho, “Princesa Violeta” foi um bom referencial para a coleta de dados de como os alunos vislumbram uma princesa.

Assim, a Atividade Diagnóstica foi realizada por meio de desenhos que os participantes criaram de seu imaginário de princesa, para em seguida, fazerem uma descrição escrita de sua princesa, tendo como motivador um trecho que lemos do conto “Princesa Violeta”, sem, no entanto, descrever fisicamente a princesa da obra elencada. A atividade foi feita de forma natural, sem troca de ideias com colegas, o que minimizou influências que o participante da pesquisa poderia ter quanto a coleta de dados.

Ademais, devemos levar em conta que essa proposta de ensino foi destinada ao Ensino Fundamental II, e pela faixa etária dos alunos, tivemos mais cautela na sua elaboração e aplicação para que não se tornasse negativa na construção do pensamento e atitudes desses estudantes.

À primeira vista, esse poderia ser considerado um pequeno diagnóstico, porém, se tornou eficaz na coleta de informações relevantes sobre a abordagem da temática étnico-racial e o seu resultado foi preponderante para elaboração da Proposta de Intervenção.

2.2.2 Proposta de Intervenção

O objetivo da Proposta de Intervenção foi promover a reflexão por meio da comparação entre as duas protagonistas, negras, dos contos “Princesa Violeta” (MENEZES, 2008) e “Negrinha” (LOBATO, 1994), em vista de sua representação em um contexto sócio-histórico-ideológico diferenciado a respeito da temática étnico-racial. Assim, compusemos essa proposta com o seguinte planejamento:

Antes de iniciarmos a Proposta de Intervenção, propriamente dita, sentimos a necessidade de instrumentalizar os alunos quanto ao conhecimento do uso do vocabulário, num sentido além do encontrado nos dicionários, mesmo que de forma geral. Aplicamos, com esse intuito, algumas atividades, (ANEXOS 8 e 9), para o estudo de vocabulário em que eles deveriam relacionar a palavra definida a outras dentro de grupos ligados por um mesmo assunto, por exemplo, o tema material escolar que comporia em seu sentido as palavras: caderno, lápis, caneta, borracha, régua. Estas atividades não foram foco de análise de nosso trabalho. Elas objetivaram apenas preparar o aluno, facilitando na realização da tarefa de perceber o vocabulário que poderia dar sentido às relações étnico-raciais ligado às protagonistas dos contos estudados.

Iniciamos, então, a Proposta de Intervenção com a apresentação da protagonista do conto “Negrinha” (LOBATO, 1994), por meio de leitura e discussão oral. Visto que a protagonista da obra “Princesa Violeta” já havia sido apresentada aos alunos na Atividade Diagnóstica.

Escolhemos o conto “Negrinha” por se tratar de uma protagonista negra, garotinha órfã, filha de escrava, desprezada e maltratada pela Sinhá da casa em uma época pós abolição da escravatura no Brasil. Justificamos a escolha do conto “Princesa Violeta” no item 2.2.1.

Após os alunos já terem o conhecimento dos dois contos, realizamos um estudo do vocabulário na análise do sentido da palavra (FAIRCLOUGH, 2001) na representação das duas protagonistas. Culminamos a atividade com algumas reflexões sobre a temática étnico-racial ao negro.

Para nossa melhor organização, e posterior transcrição dos dados, criamos um caderno de campo para nossas anotações.

2.3 Antes de tudo, os caminhos do CEP

Para a efetivação desta pesquisa foram necessários alguns trâmites submetidos ao Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – CEP/UFU devido ao fato de ela envolver humanos, no caso, alunos de uma escola. Dessa forma, foi necessária a submissão do projeto inicial a esse Comitê de acordo com a resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que expõe as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Após a aprovação pelo CEP/UFU, esclarecemos os alunos, em sala de aula, a respeito da pesquisa e os convidamos a participar. Enviamos também uma carta aos pais ou responsáveis explicando o teor da proposta. Em seguida, tivemos uma reunião com os pais e os alunos, na qual detalhamos o percurso da pesquisa. Os alunos souberam, que, por serem menores, 11 a 13 anos, têm a necessidade da autorização dos pais junto ao **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais ou Responsáveis pelo menor** (ANEXO 3) e que também precisam assinar uma autorização junto ao **Termo de Assentimento** (ANEXO 4).

Todos compreenderam a relevância do estudo e se prontificaram a colaborar, assinando os formulários de autorização. O desenvolvimento do trabalho ocorreu no período 07 de maio a 15 de junho de 2015, em sala de aula, onde os participantes tiveram nossa orientação, conforme cronograma aprovado pelo CEP.

As etapas seguidas todas foram ajustadas à resolução 466/12, do CNS, entre essas ações estão: elaboração e apresentação dos relatórios finais e parciais ao CEP/UFU; apresentação dos dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento; encaminhamento dos resultados para publicação, com os devidos créditos, aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto; manutenção em arquivo, sob a guarda do professor pesquisador, por cinco anos, dos dados da

pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEP.

Uma exigência desse comitê foi o esclarecimento do Plano de recrutamento e critérios de inclusão e de exclusão.

Foi dado como critério de inclusão os alunos que aceitaram participar deste estudo e assinaram o Termo de Assentimento e cujos pais ou responsáveis concordaram com a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais ou Responsáveis pelo menor.

Foi apresentado como critério de exclusão, os alunos que porventura não aceitaram participar deste estudo e não assinaram o Termo de Assentimento e cujos pais ou responsáveis não concordaram com a pesquisa, não assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais ou Responsáveis pelo menor.

Também nos foi exigido que esclarecêssemos os critérios para suspender ou encerrar a pesquisa, com respeito ao sujeito de pesquisa. Assim, explicamos que teríamos como critério de suspensão ou encerramento da pesquisa se nenhum pai ou responsável concordasse com a participação no estudo pelo aluno menor sob sua guarda, e, com isso não assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais ou Responsáveis pelo menor. Do mesmo modo, caso nenhum aluno concordasse em colaborar e não assinasse o Termo de Assentimento.

Inclusive, os colaboradores, de acordo com os Termos, foram informados que teriam liberdade para deixar de participar a qualquer momento desse estudo sem nenhum prejuízo, sendo-lhes devolvida, desconsiderada ou destruída toda fonte material que antes forneceram.

Concluímos a pesquisa com a participação de todos os alunos que estiveram conosco desde o início desse estudo.

Para evitar riscos aos sujeitos de pesquisa, outra exigência do CEP, o desenvolvimento do trabalho foi no âmbito escolar onde os alunos participantes foram acompanhados por nossa assistência no contexto de sala de aula. Para que não houvesse a identificação desses alunos, foi-lhes garantido o sigilo quanto a suas

identidades, mesmo no momento de divulgação e publicação desta pesquisa, esclarecendo, porém, que os riscos de sua participação consistiriam em alguma falha no processo dessa não identificação, mesmo que esse risco fosse quase nulo. Isso justifica o fato de não identificarmos a escola nem os alunos participantes da pesquisa.

Esperamos que as atividades desenvolvidas neste estudo sejam benéficas aos alunos participantes da pesquisa, pois servirão de auxílio para despertar seu senso crítico por meio das leituras, discussões e análise crítica dos textos embasados pelo suporte teórico da ADC. Essa teoria foi fundamental para a busca do entendimento das implicações discursivas desses alunos junto à temática étnico-racial no estudo da representação de personagens negros nas obras literárias infanto-juvenil **Princesa Violeta e Negrinha**.

A escola, como um lugar de complexidade interativa, de construção de conhecimentos, de reflexões, de conscientização, de discussão de práticas que permeiam uma sociedade deve ter a preocupação em propiciar aos estudantes aprendizagem significativa, que os prepare para atuarem como e indivíduos conscientes e modificadores de sua realidade, tendo a língua como instrumento para isso.

Além dos alunos, os resultados finais desta pesquisa servirão de benefícios como conhecimento a pesquisadores que se interessarem pelo estudo da temática e a demais professores em sua prática pedagógica, e à sociedade de modo geral. Isso por ser essa uma pesquisa científica social no estudo da mudança social em face das relações étnico-raciais que visa contribuir para a implementação da lei 10.639/03 e também por ser a escola um ambiente considerado de convivência entre aprendizes, profissionais da educação, encontros, também, com familiares e comunidade.

Como ações decorrentes deste estudo, estão a divulgação da proposta na escola, com o intuito de fomentar a discussão da temática étnico-racial, a elaboração de projetos futuros para o trabalho contínuo com a temática, contribuindo para que os alunos despertem para o respeito mútuo, a cidadania, como preconizam os PCN (BRASIL, 1998), enfim, para o senso crítico e transformador de sua realidade.

Como possíveis impactos da proposta estão o avanço na implementação da lei 10.639/03 e de sua atualização, a lei 11.645/08; a contribuição para a transformação das práticas sociais, em especial, no que diz respeito às relações étnico-raciais; a contribuição para os estudos aplicados sobre gênero como preconizado nos PCN e o fortalecimento dos estudos da ADC no Brasil; a reflexão no contexto escolar acerca da temática étnico-racial pelos discentes e docentes.

Como produto pretendido com o trabalho de conclusão está a apresentação dessa Proposta de estudo disponibilizada no Blog da escola onde se realizou a pesquisa. Ela servirá de consulta a professores e demais pesquisadores para que possam estudá-la, e, possivelmente, aplicá-la ou mesmo usá-la como parâmetro para a elaboração contínua de outras propostas com o gênero conto para a contribuição da implementação da lei 10.639/03.

2.4 Contexto da pesquisa

A pesquisa ocorreu em uma escola municipal de Ensino Fundamental, da zona urbana, em Uberlândia-MG. A escola atende nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. No turno matutino, oferece atendimento a uma sala de 1º ano e as restantes do 6º ao 9º ano. No turno vespertino do 1º ao 7º ano. No noturno, as vagas são direcionadas aos alunos que não concluíram os estudos no ensino fundamental e, por estarem fora da faixa etária escolar adequada às séries convencionais, participam de modalidade diferenciada da educação como o PMEA (Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo) do 2º ao 5º ano e a EJA (Educação de Jovens e Adultos) do 6º ao 9º ano. Consta também no trabalho pedagógico da escola o Atendimento Educacional Especializado e o desenvolvimento de vários projetos.

Esse estudo foi desenvolvido no turno matutino, nosso período de trabalho. Em relação ao turno vespertino, é um considerado mais tranquilo porque atende somente a uma sala de 1º ano, e o restante do 6º ao 9º ano, como já mencionado. Pela nossa vivência escolar, verificamos que isso acontece porque os alunos do Ensino Fundamental I são mais agitados, mais dependentes, características normais

de sua fase infantil. Já os do Ensino Fundamental II, estão na fase de construção de sua autonomia e responsabilidade o que facilita mais harmonia no ambiente. Constatamos isso também no empenho dos participantes da pesquisa na realização das Atividades Diagnóstica e de Intervenção.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte, apresentamos a Atividade Diagnóstica aplicada aos alunos para coleta e análise de dados no intuito de compreender a percepção que os alunos têm a respeito da temática étnico-racial ao negro.

3.1 Atividade Diagnóstica

3.1.1 Descrição e Condução da Atividade Diagnóstica

Antecipadamente, os alunos foram avisados para que deveriam levar parar a sala lápis de cor, borracha e lápis de escrever. O uso das cores para compor as atividades de desenho¹¹ tornou-se um fator necessário para a captação dos dados por demonstrar o olhar do aluno diante da aparência física do ser humano. As tarefas foram desenvolvidas seguindo cinco passos.

1º passo:

Neste primeiro momento, ocultamos a capa e as demais ilustrações do livro “**Princesa Violeta**”. Solicitamos aos alunos que fechassem os olhos e imaginassem como seria a princesa da história que lhes iríamos contar uma parte e que não

¹¹ Esclarecemos que não iremos, neste estudo, tratar de multimodalidade porque não é o foco. Trabalhamos com os desenhos, criados pelos alunos, apenas como uma motivação para que pudesse representar a personagem princesa, do conto “Princesa Violeta”, em seguida, retratá-la por meio do vocabulário para a representação do negro.

efetassem nenhum comentário. Foi feita, então, a leitura dos três primeiros parágrafos da página inicial da história:

Era uma vez um lugar muito lindo chamado de Reino Tropical. Neste lugar havia muitas florestas, rios e cachoeiras. O clima era super agradável e quentinho o ano todo e o mar que rodeava o Reino tinha a água cristalina.

Este reino era riquíssimo. Suas casas e castelos eram todos feitos de ouro, mármore e rubis. As pedras preciosas eram tantas que rolavam pelo chão.

Neste lugar morava a belíssima Princesa Violeta, uma das jovens mais lindas e gentis da face da Terra. (MENEZES, 2008, p. 5).

2º passo:

Após a leitura, foi solicitado a cada aluno que desenhasse a princesa Violeta de sua imaginação e que desse um colorido ao desenho em toda sua extensão, não deixando nenhuma parte sem colorir. O aluno foi orientado de que teria plena liberdade para realizar e colorir seu desenho como bem lhe conviesse, que ficasse à vontade porque o mesmo não seria mostrado a ninguém, apenas serviria para os dados da pesquisa. Os alunos tiveram o tempo necessário para a tarefa e desenvolveram a atividade de forma bem tranquila.

Esse instante de criação foi importante para que os alunos soltassem sua imaginação e materializassem por meio do desenho sua percepção de como seria uma princesa. O modo como desenhariam a princesa seria o ponto de apoio para o desenvolvimento da atividade escrita da qual recolheríamos o vocabulário para avançar nosso estudo. Elaboramos uma folha padronizada para realizarem a atividade para que sobressaísse somente o desenho que iriam fazer.

Em seguida, entregamos a folha para a realização da ATIVIDADE 1 (ANEXO 5).

3º passo:

Nesta etapa, os alunos foram instruídos para descreverem o seu desenho, ou seja, fazerem uma descrição física, por escrito, da princesa que haviam desenhado. Para isso, eles receberam uma folha preparada para a ATIVIDADE 2 (ANEXO 6). Foi pedido que realizassem a tarefa sem trocar ideias com os colegas, nem que efetassem algum comentário. Isso para que não houvesse interferência no uso do seu vocabulário utilizado o que poderia influenciar nos resultados da coleta de dados. Todos os alunos realizaram a atividade em silêncio e concentração.

Para essa atividade de produção escrita, os alunos ficaram o tempo todo com seu próprio desenho para apreciá-lo cuidadosamente e escrever. Eles foram orientados para que não se preocupassem com a escrita ortográfica das palavras porque isso não seria avaliado nessa pesquisa.

Após o término da tarefa, foram recolhidos os desenhos com suas respectivas descrições.

4º passo:

Neste momento, com o livro aberto, em mãos, a princesa Violeta foi apresentada aos alunos:

De forma natural, sem, contudo, realizar comentários, deixamos que os alunos vissem e analisassem a ilustração da capa e demais gravuras internas da obra “Princesa Violeta” (2008).

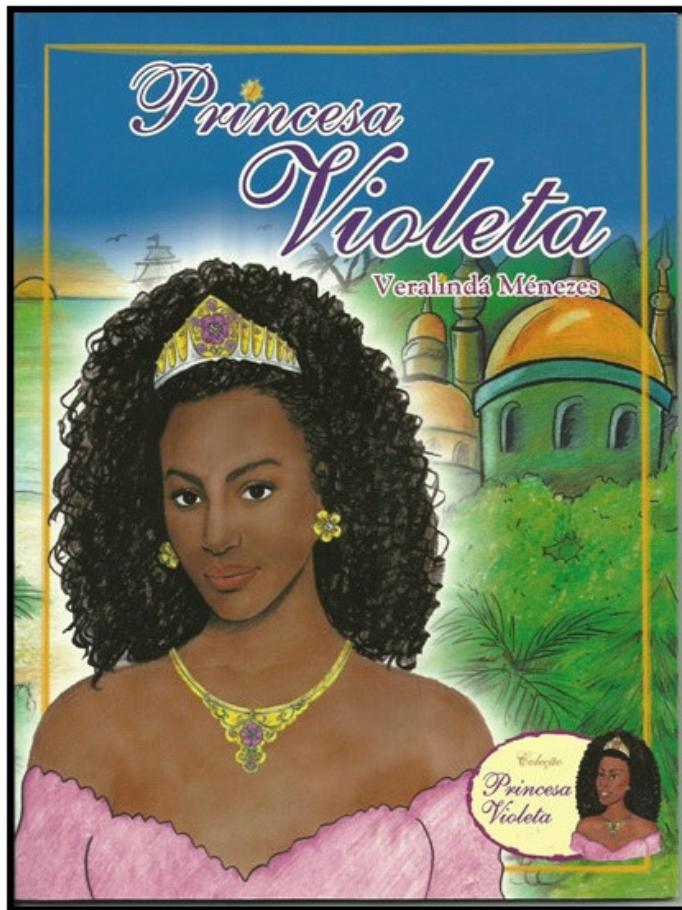


FIG. 1 – Capa do livro:
"Princesa Violeta"

Em seguida, lemos, em voz alta, alguns trechos da história, que falavam a respeito da princesa Violeta, omitindo as expressões relacionadas à cor de sua pele.

Seus cabelos eram pretos e crespos, enroladinhos, em cachinhos miúdos, macios e perfumados. Aquela cascata de cachinhos caía até os seus ombros, completando a sua beleza. (MENEZES, 2008, p. 5).

Após muito pensar, a Princesa Violeta resolveu que iria se preparar para ser uma grande guerreira, tão competente que seu pai teria orgulho e se esqueceria do desejo de ter um filho homem. [...]A Princesa Violeta então se tornou uma guerreira sem igual, sem no entanto, perder sua graça e beleza. (MENEZES, 2008, p. 10).

Ela estava belíssima em sua armadura de bronze e a sua beleza deixou a todos boquiabertos. (MENEZES, 2008, p. 19).

Após uma luta acirrada, a Princesa Violeta venceu a batalha e forçou os invasores a se entregarem. (MENEZES, 2008, p. 27).

Logo após, levantamos os questionamentos: “Vocês estranharam alguma coisa na história do livro? Vocês viram algo diferente no texto do livro com que se encantaram ou com que se espantaram?”. Pedimos para apenas pensarem porque essas respostas poderiam ajudá-los na execução da próxima tarefa.

5º passo:

Nesta etapa, solicitamos aos alunos que fizessem um comentário por escrito, descrevendo a princesa Violeta como está no livro e respondendo os questionamentos elencados, ou seja, eles deveriam fazer uma descrição que o livro faz da Princesa e o que eles achavam sobre isso. Cada aluno recebeu uma folha preparada para a ATIVIDADE 3 (ANEXO 7).

Recolhemos todo o material e demos uma pausa nas atividades da pesquisa para analisar dados obtidos. A seguir, apresentaremos os resultados.

3.1.2 Apresentação dos resultados

Apresentaremos a seguir o resultado das atividades realizadas pelos alunos em três etapas. Primeiramente, expomos alguns desenhos de princesas do imaginário do aluno. Em seguida, mostramos os gráficos feitos pelas descrições escritas desse imaginário de princesa. Por último, selecionamos alguns comentários (excertos) da produção escrita dos alunos acerca da princesa retratada no livro, ou seja, opiniões a respeito da descrição da princesa no conto “Princesa Violeta”.

3.1.2.1 Alguns desenhos¹² de princesas, segundo o imaginário do aluno

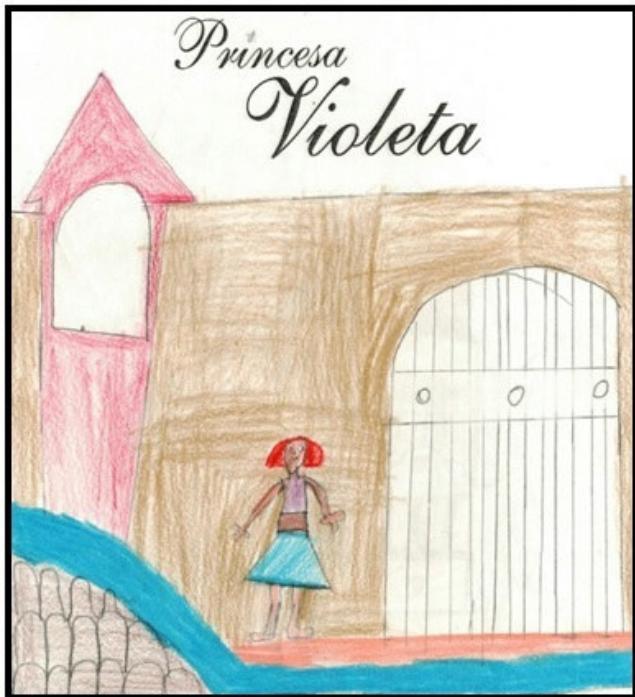


FIG. 2 – Desenho de princesa:
imaginário do aluno

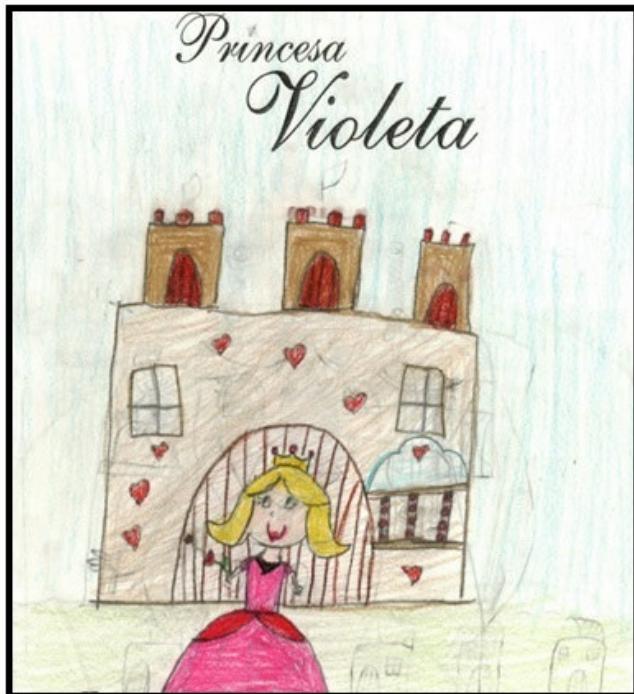


FIG. 3 – Desenho de princesa:
imaginário do aluno

¹² Os desenhos serviram apenas como motivadores para as atividades escritas por isso não nos interessa, neste trabalho, identificar os alunos nem com nomes fictícios. Para essa seleção, escolhemos os desenhos que apontaram traços diferenciados entre os demais.

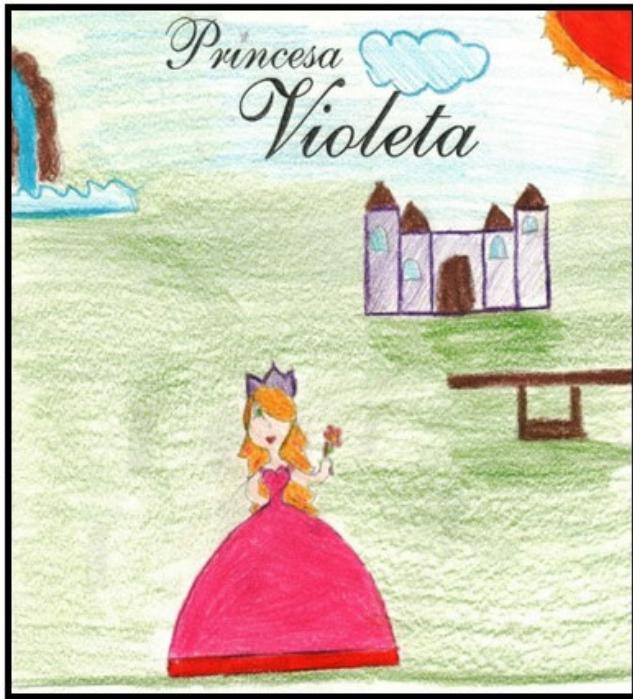


FIG. 4 – Desenho de princesa:
imaginário do aluno

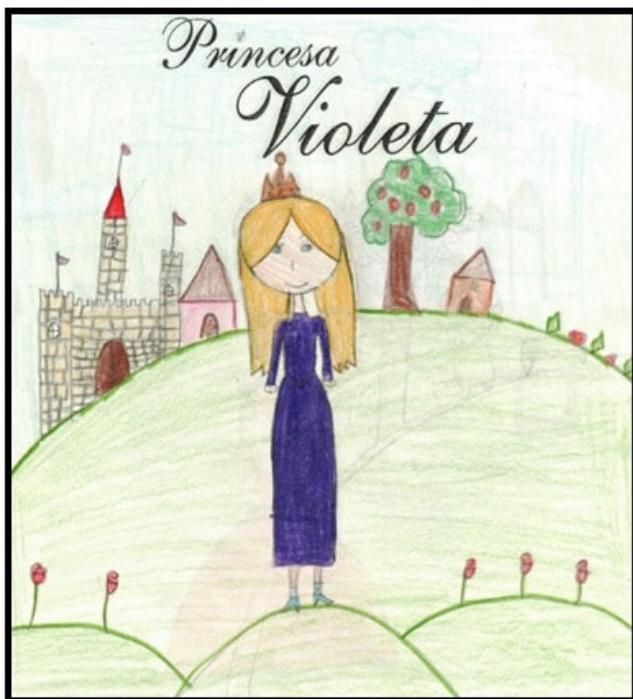


FIG. 5 – Desenho de princesa:
imaginário do aluno

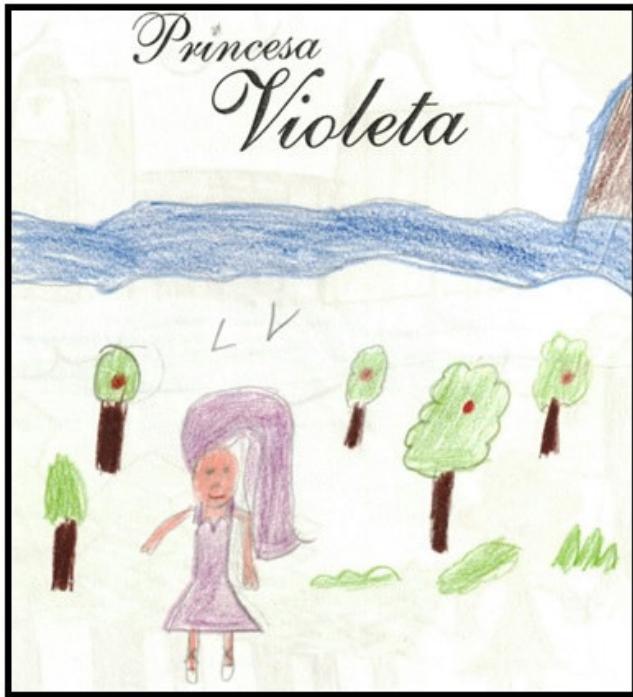


FIG. 6 – Desenho de princesa:
imaginário do aluno

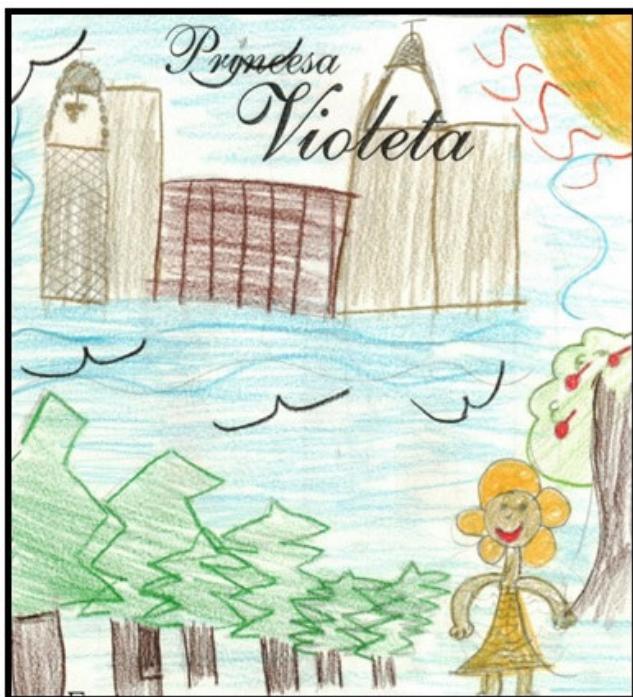


FIG. 7 – Desenho de princesa:
imaginário do aluno

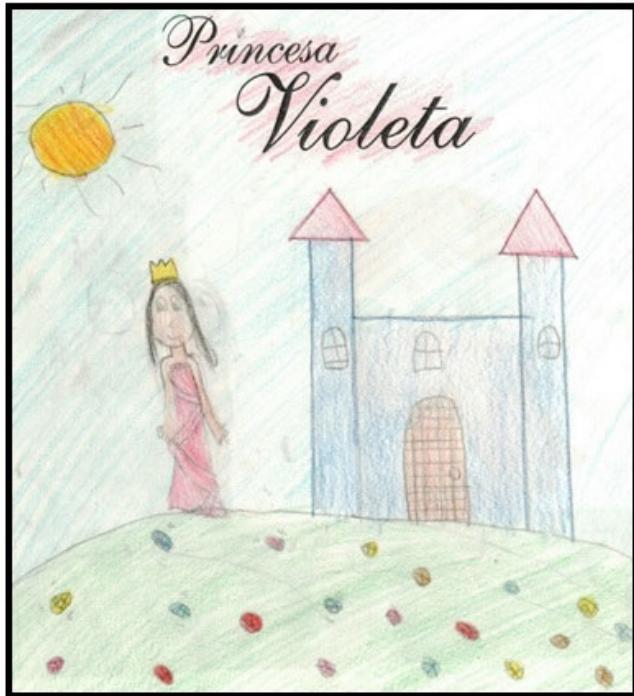


FIG. 8 – Desenho de princesa:
imaginário do aluno

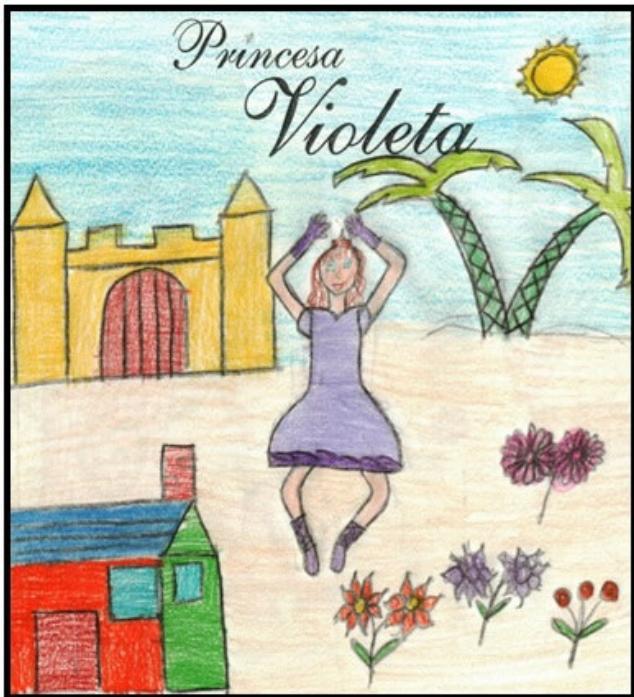


FIG. 9 – Desenho de princesa:
imaginário do aluno

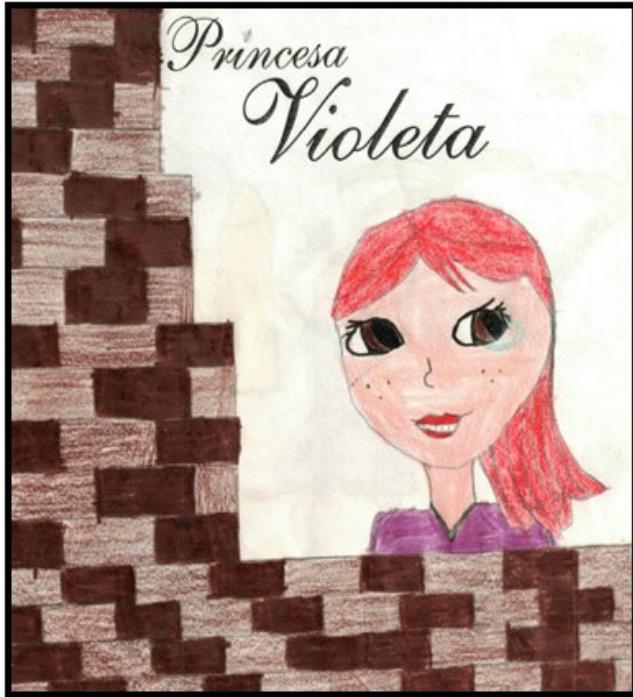


FIG. 10 – Desenho de princesa:
imaginário do aluno

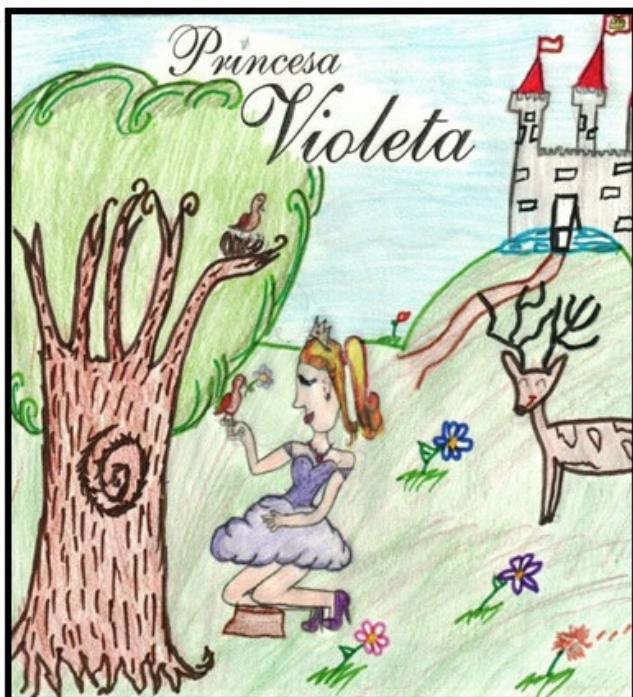


FIG. 11 – Desenho de princesa:
imaginário do aluno

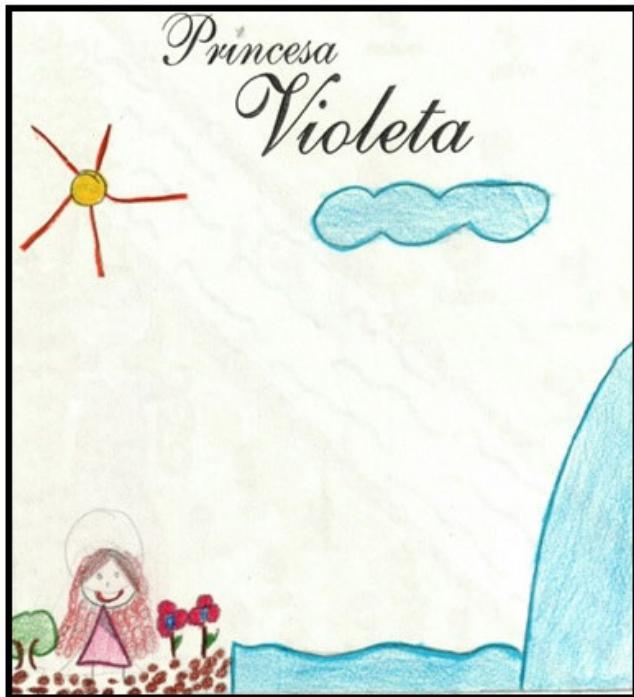


FIG. 12 – Desenho de princesa:
imaginário do aluno

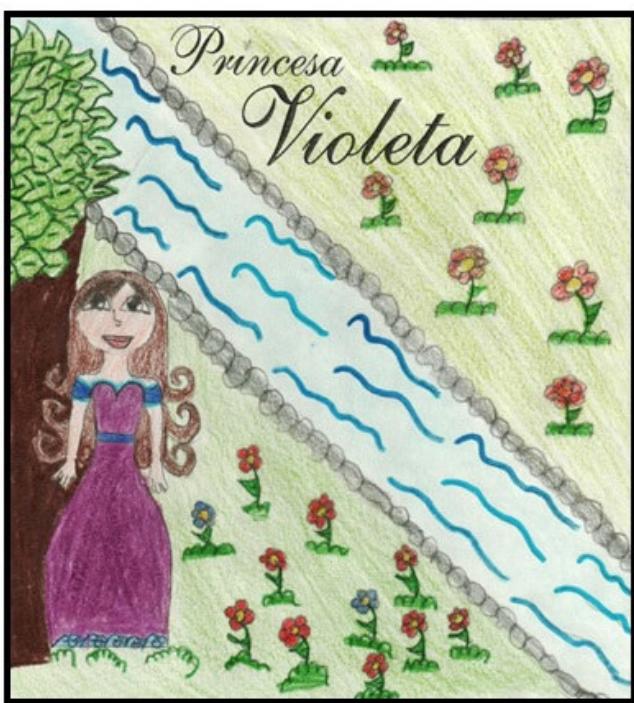


FIG. 13 – Desenho de princesa:
imaginário do aluno

3.1.2.3 Gráficos

Montamos os gráficos, com as informações colhidas em todas as produções de texto escritas pelos alunos. Dividimos em duas sessões: i) a descrição feita pelo aluno de seu imaginário de princesa, com apoio em seu próprio desenho; ii) a descrição feita pelo aluno da princesa Violeta, retratada no livro, ou seja, o seu olhar direcionado à princesa do conto “Princesa Violeta”.

Mesmo sendo essa uma pesquisa qualitativa, recorremos ao uso de gráficos para termos uma dimensão melhor dos dados na interpretação das expressões reveladoras do subconsciente, ou seja, no imaginário do aluno, quanto à questão das relações étnico-raciais, de sua visão de princesa e seu olhar direcionado à princesa Violeta do livro. Para a composição da legenda na montagem do gráfico, recolhemos o vocabulário do aluno, em sua produção escrita.

Assim, para montarmos os gráficos seguintes, selecionamos os dados que mais se destacaram no texto escrito dos alunos: a cor do cabelo, o tipo do cabelo, o tamanho do cabelo, a cor dos olhos e a cor da pele. Tanto para a descrição feita pelo aluno de seu desenho de princesa quanto na descrição da princesa Violeta, do livro em estudo.

A seguir, apresentamos os gráficos, especificados em duas sessões:

- Descrição feita pelo aluno de seu imaginário de princesa;
- Descrição feita pelo aluno da princesa retratada no livro.

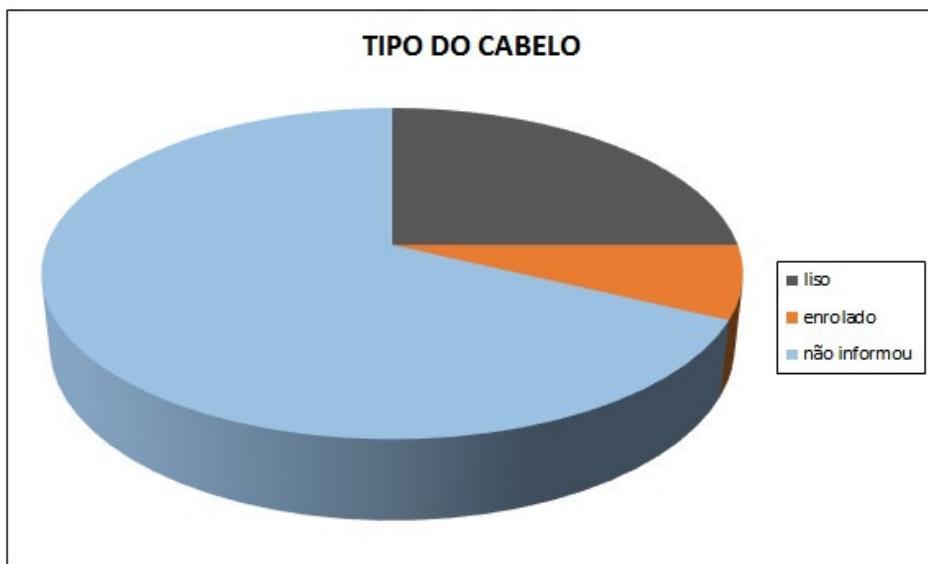
3.1.2.3.1 Descrição feita pelo aluno de seu imaginário de princesa

GRÁF. 1 – Princesa – imaginário do aluno – cor do cabelo



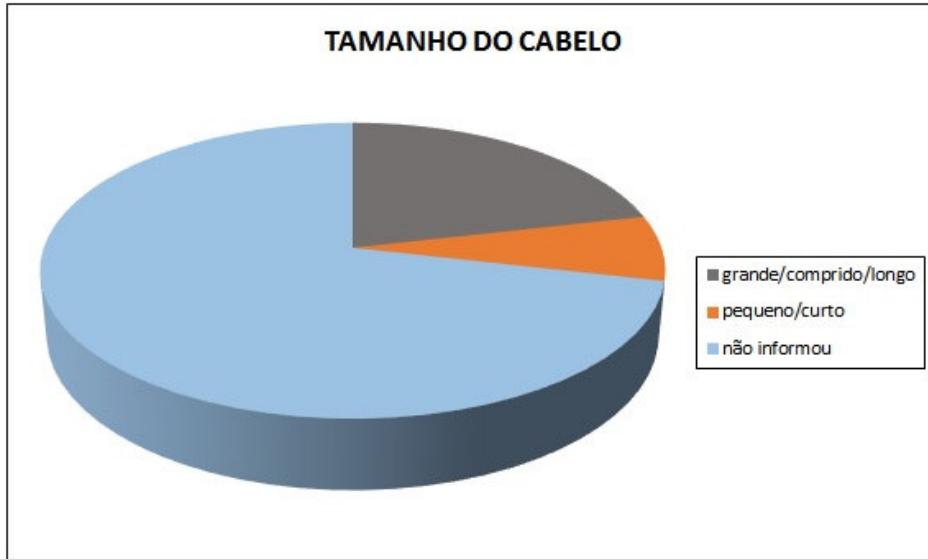
Fonte: elaborado pela pesquisadora

GRÁF. 2 – Princesa – imaginário do aluno – tipo do cabelo



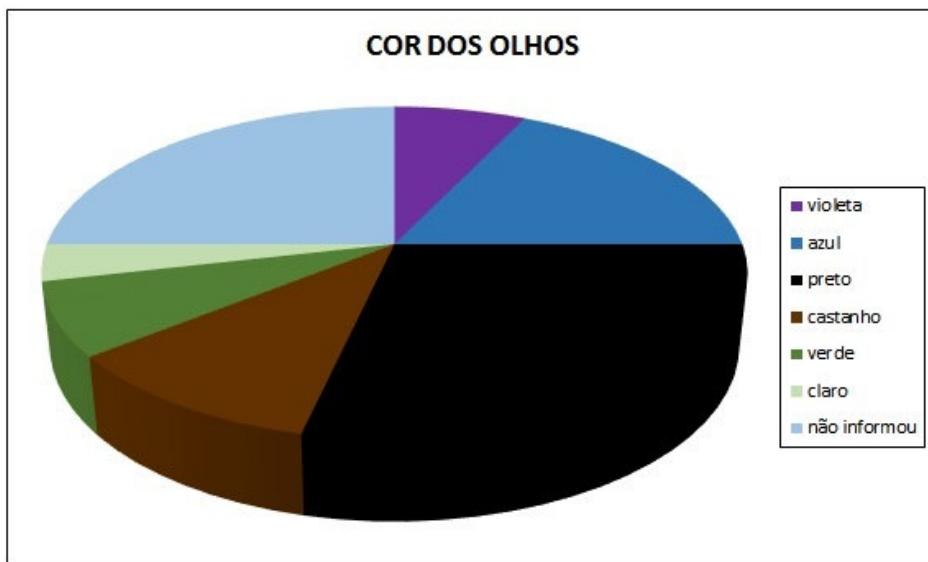
Fonte: elaborado pela pesquisadora

GRÁF. 3 – Princesa – imaginário do aluno – tamanho do cabelo



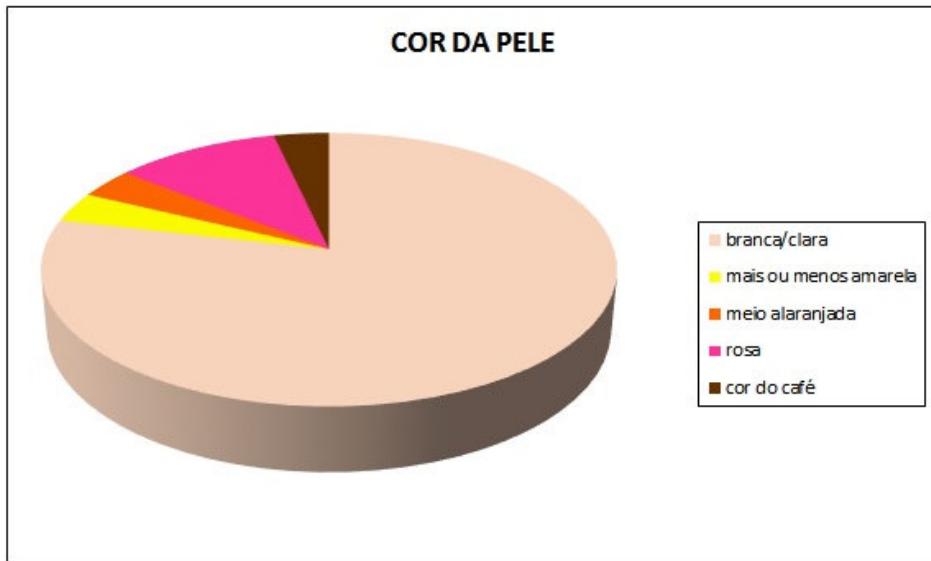
Fonte: elaborado pela pesquisadora

GRÁF. 4 – Princesa – imaginário do aluno – cor dos olhos



Fonte: elaborado pela pesquisadora

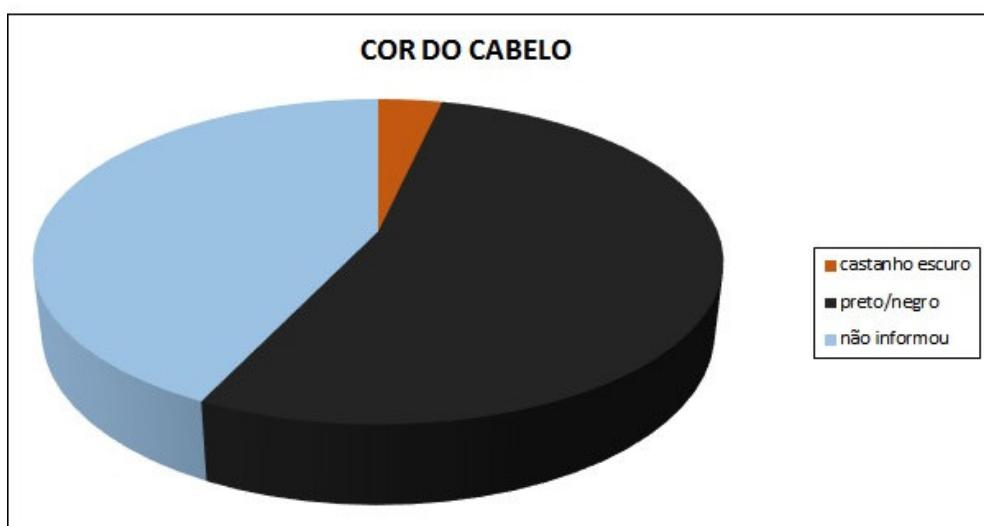
GRÁF. 5 – Princesa – imaginário do aluno – cor da pele



Fonte: elaborado pela pesquisadora

3.1.2.3.2 Descrição feita pelo aluno da princesa retratada no livro

GRÁF. 6 – Princesa – do conto “Princesa Violeta” – cor do cabelo



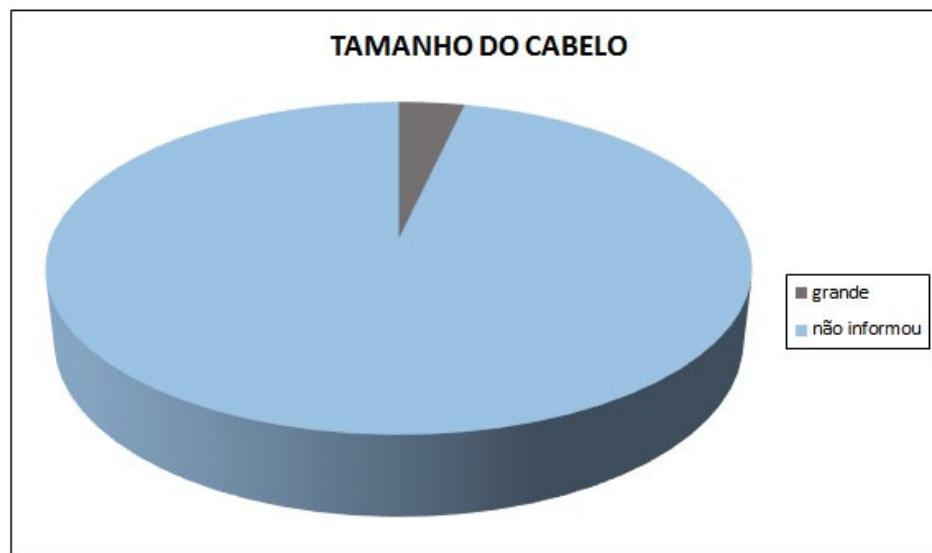
Fonte: elaborado pela pesquisadora

GRÁF. 7 – Princesa – do conto “Princesa Violeta” – tipo do cabelo



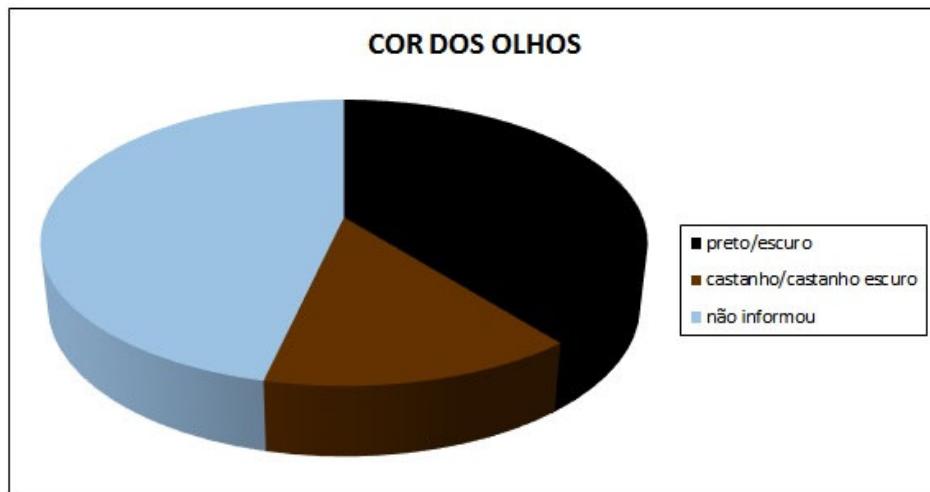
Fonte: elaborado pela pesquisadora

GRÁF. 8 – Princesa – do conto “Princesa Violeta” – tamanho do cabelo



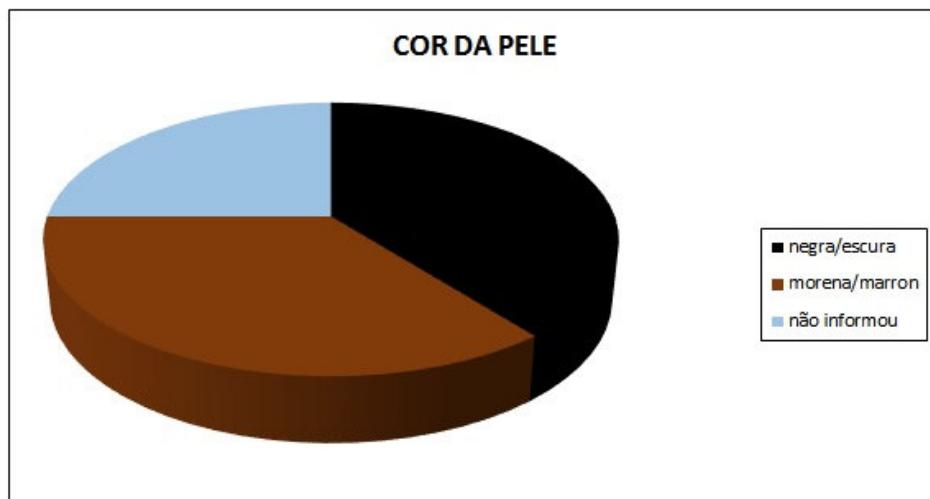
Fonte: elaborado pela pesquisadora

GRÁF. 9 – Princesa – do conto “Princesa Violeta” – cor dos olhos



Fonte: elaborado pela pesquisadora

GRÁF.10 – Princesa – do conto “Princesa Violeta” – cor da pele



Fonte: elaborado pela pesquisadora

3.1.2.4 Comentários (excertos¹³) da produção escrita dos alunos¹⁴ acerca da princesa retratada no livro

1. “Eu achei ela bonita, mas me surpreendi da princesa Violeta do livro e da minha princesa Violeta.” (Ana)
2. “A princesa Violeta é diferente do que eu pensava, eu pensava que ela era branca no meu pensamento, só que ela é negra.” (Pablo)
3. “Na minha opinião é mais ou menos bonita.” (Cíntia)
4. “Ela é bonita e é bem diferente da minha descrição.” (Kátia)
5. “Eu acho ela meio feia por causa do cabelo.” (Flávia)
6. “Ela é negra e eu coloquei ela branca, ela tem o cabelo cacheado e grande e eu fiz o cabelo liso.” (Simone)
7. “Ela é bonita, muito boa e charmosa. Eu acho ela linda.” (João)
8. “Ela é uma princesa mais ou menos bonita.” (Meire)
9. “Eu acho que o vestido dela é bonito, ela não é tão bonita, só o vestido.” (Márcia)
10. “Eu achei ela bonita e quando a vi, eu percebi que ela era pequena e negra.” (Leda)
11. “Ela é muito linda com seus olhos e sua cor.” (Antônio)
12. “A cor dela é muito bonita, negra.” (Patrícia)
13. “A princesa é muito bonita porque ela se veste bem e tem uma aparência boa.” (Joana)
14. “Ela é muito negra, diferente de outras princesas.” (Miguel)
15. “Acho ela bonita pelo jeito do rosto dela.” (Sara)
16. “Eu achei ela mais ou menos bonita, achei o cabelo dela bonito.” (Telma)
17. “Eu acho que ela é bonita porque tem lindos cabelos, lindos olhos e linda pele.” (Isa)
18. “Ela é feia porque puxou o pai dela e a mãe.” (Pedro)
19. “Ela é diferente das outras princesas, ela é feia porque o cabelo dela é feio.” (Geralda)

¹³Selecionamos os excertos que mais se diferenciaram dos demais.

¹⁴No intuito de evitar a identificação dos alunos, conforme já relatado, colocamos para cada trecho exposto abaixo, nomes fictícios, aleatoriamente.

3.1.3 Análise dos resultados

Após a apresentação dos resultados, passemos à análise dos dados obtidos relacionada às três etapas:

- Descrição feita pelo aluno de seu imaginário de princesa, demonstrada pelos gráficos;
- Descrição feita pelo aluno da princesa Violeta retratada no livro, demonstrada pelos gráficos;
- Comentários (excertos) da produção escrita dos alunos acerca da princesa retratada no livro.

Reforçamos que, em referência aos desenhos, eles apenas serviram como motivação para que os alunos realizassem a produção escrita, retratando a princesa de seu imaginário, por meio do vocabulário para a representação do negro.

Em relação à descrição da princesa do imaginário dos alunos, percebemos que os mesmos não vislumbram como natural uma princesa negra e que consideram o tom de pele como definição de etnia. Nesse quesito cor de pele, a que mais se aproximou da cor da pele negra foi a princesa do desenho da FIG. 7, nomeada “cor do café”, GRÁF. 5. Essa, porém, é uma princesa em forma de flor e não uma personagem humana.

Isso demonstra que a diversidade do tom da pele ocorreu de forma fantasiosa, como percebemos nos desenhos e confirmados na descrição escrita comprovada pelo GRÁF. 5. Assim para as cores de pele, tivemos: mais ou menos amarela, meio alaranjada, cor do café (que mais se aproximaria do tom de pele da princesa do livro, mas como já analisado, foi direcionada a uma personagem não humana). Já as cores: clara, rosa e branca unem-se a um mesmo paradigma considerado “normal”, o tom de pele branca, justificando a sua ocorrência em maior número. Isso é explicado quando comumente, pelo senso comum, nos reportamos à pessoa de pele branca quando falamos: “Ele tem a pele clara” ou “Ele tem a pele rosada.”

O tom ou cor do cabelo, de acordo com o GRÁF. 1, mesmo em diferenciadas cores, teve uma escolha expressiva para o loiro, o dourado e o amarelo, cores ligadas, culturalmente, à cor da pele branca, novamente, pelo senso comum.

As demais características como a cor dos olhos, GRÁF. 4, o tamanho do cabelo, GRÁF. 3, e o tipo do cabelo, GRÁF. 2, não tiveram uma relevância considerável neste estudo, visto que na descrição escrita, muito alunos não informaram estes itens, conforme demonstração pelos gráficos.

Quanto à descrição escrita pelo aluno a respeito da princesa Violeta, os gráficos demonstraram o olhar do aluno direcionado à princesa do livro na sua nomeação no que vê. A cor dos cabelos, GRÁF. 6, e os olhos, GRÁF. 9, foram vistos como pretos, castanhos escuros e negros. O tipo do cabelo, GRÁF. 7, como encaracolados, enrolados, cacheados, ondulados e enroladinhos. O tamanho do cabelo, GRÁF. 8, não foi um item chamativo, visto que quase não foi citado.

Já a cor da pele, GRÁF. 10, foi definida como morena, marrom, escura e negra. Ressaltamos, que no momento em que efetuamos a leitura do conto “Princesa Violeta”, omitimos o item que fala do tom da pele da Princesa Violeta, para não influenciarmos no vocabulário do aluno.

No que se refere aos excertos retirados das produções textuais dos alunos acerca da princesa Violeta retratada no livro, temos:

PRINCESA (VIOLETA)	Vocabulário relacionado à “Princesa Violeta” – opinião do aluno	Nome fictício do aluno
	1 “Eu achei ela bonita , mas me surpreendi da princesa Violeta do livro e da minha princesa Violeta.”	Ana
	2 “A princesa Violeta é diferente do que eu pensava, eu pensava que ela era branca no meu pensamento, só que ela é negra .”	Pablo
	3 “Na minha opinião é <u>mais ou menos</u> bonita .”	Cíntia
	4 “Ela é bonita e é <u>bem</u> diferente da minha descrição.”	Kátia
	5 “Eu acho ela <u>meio</u> feia por causa do cabelo.”	Flávia
	6 “Ela é negra e eu coloquei ela branca, ela tem o cabelo cacheado e grande e eu fiz o	Simone

PRINCESA (VIOLETA)	cabelo liso."	
	7 "Ela é bonita , <u>muito</u> boa e charmosa . Eu acho ela linda ."	João
	8 "Ela é uma princesa <u>mais ou menos</u> bonita ."	Meire
	9 "Eu acho que o vestido dela é bonito, ela <u>não é tão</u> bonita , só o vestido."	Márcia
	10 "Eu achei ela bonita e quando a vi, eu percebi que ela era pequena e negra ."	Leda
	11 "Ela é <u>muito</u> linda com <i>seus olhos e sua cor</i> ."	Antônio
	12 "A cor dela é muito bonita, negra."	Patrícia
	13 "A princesa é <u>muito</u> bonita porque ela se veste bem e <i>tem uma aparência boa</i> ."	Joana
	14 "Ela é <u>muito</u> negra , diferente de outras princesas."	Miguel
	15 "Acho ela bonita pelo <i>jeito do rosto dela</i> ."	Sara
	16 "Eu achei ela <u>mais ou menos</u> bonita , achei o <i>cabelo dela bonito</i> ."	Telma
	17 "Eu acho que ela é bonita porque tem <i>lindos cabelos, lindos olhos e linda pele</i> ."	Isa
	18 "Ela é feia porque <i>puxou o pai dela e a mãe</i> ."	Pedro
	19 "Ela é diferente das outras princesas, ela é feia porque o <i>cabelo dela é feio</i> ."	Geralda

À princesa são atribuídas adjetivações como “bonita” (em 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17). Porém, o que faz com que cada ocorrência do vocábulo “bonita” possa ser interpretado de modo diferente, e nos dar elementos para a interpretação do discurso veiculado, é o item lexical que o acompanha. Por exemplo, em 1, 3, 4, 8, 9 e 16:

Nº Excerto	Excerto	Nome fictício do aluno
1	"Eu achei ela bonita , mas me surpreendi da princesa Violeta do livro e da minha princesa Violeta."	Ana
3	"Na minha opinião é <u>mais ou menos</u> bonita ."	Cíntia
4	"Ela é bonita e é <u>bem</u> diferente da minha descrição."	Kátia
8	"Ela é uma princesa <u>mais ou menos</u> bonita ."	Meire
9	"Eu acho que o vestido dela é bonito, ela <u>não é tão</u> bonita , só o vestido."	Márcia
16	"Eu achei ela <u>mais ou menos</u> bonita , achei o <i>cabelo dela bonito</i> ."	Telma

Verificamos assim que o aluno atribui a adjetivação **bonita** à princesa, mas deixa, por meio de várias marcas linguísticas (*mas*, *mais ou menos*, *bem diferente*,

não é tão), aparecer que o discurso, ou seja, a afirmação da beleza, é meramente uma forma de não causar constrangimentos, mesmo o texto sendo escrito.

Outra atribuição dada à princesa é “diferente”, como ocorre em: 2, 4, 14 e 19:

Nº Excerto	Excerto	Nome fictício do aluno
2	“A princesa Violeta é diferente do que eu pensava, eu pensava que ela era branca no meu pensamento, só que ela é negra.”	Pablo
4	“Ela é bonita e é bem diferente da minha descrição.”	Kátia
14	“Ela é <u>muito</u> negra, diferente de outras princesas.”	Miguel
19	“Ela é diferente das outras princesas, ela é feia <i>porque o cabelo dela é feio.</i> ”	Geralda

O vocábulo diferente comprova o estranhamento de se ver no livro uma princesa negra. Isso comprova que os padrões eurocêntricos ainda são os predominantes, o que é corroborado pelas ocorrências em 5, 18 e 19, quando afirmam que a princesa é “feia”.

Nº Excerto	Excerto	Nome fictício do aluno
5	“Eu acho ela <u>meio</u> feia por causa do cabelo.”	Flávia
18	“Ela é feia porque <i>puxou o pai dela e a mãe.</i> ”	Pedro
19	“Ela é diferente das outras princesas, ela é feia <i>porque o cabelo dela é feio.</i> ”	Geralda

A referência ao ser feia é em função do cabelo, mais uma vez fazendo referência ao padrão eurocêntrico de beleza, conforme pesquisa de Gomes (2008).

Porém, podemos perceber, em 16 e 17 a valorização do cabelo da princesa:

Nº Excerto	Excerto	Nome fictício do aluno
16	"Eu achei ela <u>mais ou menos</u> bonita , achei o <i>cabelo dela</i> <i>bonito</i> ."	Telma
17	"Eu acho que ela é bonita porque tem <i>lindos cabelos</i> , <i>lindos olhos</i> e <i>linda pele</i> ."	Isa

Temos em 16 e 17 o cabelo como símbolo da beleza e de identidade negra positiva (GOMES, 2008).

Alguns alunos se referiram à princesa como “negra” (6, 10, 12, 14):

Nº Excerto	Excerto	Nome fictício do aluno
6	"Ela é negra e eu coloquei ela branca, ela tem o cabelo cacheado e grande e eu fiz o cabelo liso."	Simone
10	"Eu achei ela bonita e quando a vi, eu percebi que ela era pequena e negra ."	Leda
12	"A cor dela é muito bonita, negra ."	Patrícia
14	"Ela é <u>muito</u> negra , diferente de outras princesas."	Miguel

Em 6, podemos notar que o aluno demonstra que a sua representação de princesa nãoconfere com a do livro. A forma como foi anotada, dá marcas para entendermos a reflexão do aluno.

Em 12, há a valorização da cor da princesa que aparece em posição de destaque. Em 14, há o intensificador “muito”, que podemos inferir certo estranhamento e negatividade para a negritude da princesa e nesse excerto, a diferenciação (THOMPSON, 1995).

Dessa forma, a análise do vocabulário desses excertos, a respeito da princesa Violeta, denotou que foram poucos os alunos (7, 12, 15 e 17) que a declararam bonita, por sua cor da pele, cabelo, bondade e aparência.

Os demais se surpreenderam pelo fato de a princesa Violeta ser negra, demonstrando um estranhamento por existir em um conto de fadas uma princesa negra.

Nessa análise ficou comprovada a hipótese de que as representações do negro nas relações étnico-raciais construídas pelos alunos, do 6º ano, são veladas. Eles possuem dificuldade em aceitar a representação social do negro, como visto nesta pesquisa, na não representação de uma princesa negra no imaginário desses alunos. Em parte, uma possível explicação para esse fato seria que os participantes da pesquisa possuem uma visão perpassada pelos ensinamentos dos livros de contos de fadas lidos pela família na contação de histórias, dos desenhos animados e filmes a que assistem que tratam de princesas ou mesmo na própria leitura efetuada pelos alunos desses contos na escola, em que o modelo de uma princesa é branca, loira, alta, magra. O que indica que a escola possui seu quinhão de responsabilidade na percepção de princesa pelos alunos, ao reforçar, reproduzir o modelo eurocêntrico de princesa, sem discussões.

Assim, com o trabalho de representação realizado por meio dos desenhos e por meio da escrita dos alunos, pudemos observar que, realmente, as representações dos negros, em sua maioria, ainda são as estereotipadas e precisam ser problematizadas, questionadas para que o que preconizam os PCN e a lei 10.639/03 seja efetivada/ implementado no contexto de sala de aula.

De acordo com as anotações em nosso caderno de campo, o assunto, relações étnico-raciais, ainda causa constrangimento e traz à tona visões estereotipadas, visões essas que não são transparentes para aqueles que a veiculam.

Como já previsto pela pesquisa-ação, identificamos um problema dentro de um contexto social/institucional, levantamos e analisamos os dados referentes ao problema suscitado pelos participantes, reconhecemos a necessidade de mudança por meio da intervenção, assim,

uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLLENT, 2011, p. 21)

Evidenciamos a relevância desta pesquisa que discorre a respeito das relações étnico-raciais, encaradas como um problema que foi detectado e analisado para o conhecimento e a busca de possíveis soluções que auxiliem a reflexões que possam senão resolvê-lo, mas pelo menos minimizá-lo. São questões que devem ser levantadas e discutidas de forma sutil, branda, no dia a dia, pois é um trabalho em longo prazo, e por isso merece ser estudado e tratado com sabedoria, principalmente, quando envolve jovens estudantes em formação.

Por isso, no próximo capítulo, passamos a apresentar a nossa proposta de intervenção.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a Proposta de Intervenção aplicada aos participantes da pesquisa como forma de reflexão e de auxílio para a mudança de paradigmas concernentes à temática étnico-racial ao negro e, segundo a ADC (FAIRCLOUGH, 2001), como contribuição para a mudança social.

4.1 Estudo do vocabulário: o sentido das palavras

Antes, de iniciarmos as atividades com os contos, sentimos a necessidade de instrumentalizar os alunos quanto ao trabalho que iríamos desenvolver no que se refere ao estudo do vocabulário, no sentido das palavras, que, segundo Fairclough (2001), vai além do dicionário.

Em sala de aula, explicamos aos alunos que os significados das palavras possuem um sentido mais amplo do aquele que está expresso nos dicionários. Esses sentidos poderiam ser compostos por grupos interligados por um mesmo assunto, por exemplo, o tema futebol, comporia em seu sentido as palavras: bola, campo, jogador, árbitro, chuteira, uniforme, torcida.

Oralmente, trabalhamos outros assuntos com palavras a eles interligados, como: culinária/comida, ingredientes, receitas, panelas; esportes/futebol, voleibol, natação, basquete, handball, futebol de areia; escola/professor, aluno, diretor, salas, quadro, quadra de esportes, refeitório. Para finalizar, aplicamos ATIVIDADE 4 (ANEXO 8) e ATIVIDADE 5 (ANEXO 9). Todos os participantes demonstraram entusiasmo na realização da atividade, demonstrando preparo para prosseguirmos com o nosso trabalho.

Essas atividades não foram foco de análise porque serviram apenas como conhecimento preparatório para que o aluno sentisse que as palavras não se ligam a um significado fechado e pronto como os encontrados no dicionário. Principalmente, como o nosso objetivo foi tratar das relações étnico-raciais, os itens lexicais ligados às protagonistas Princesa Violeta e Negrinha foram de grande significação para a representação do negro no contexto dos dois contos.

4.2 Apresentação do conto Negrinha

Antes de entregarmos a cópia do conto **Negrinha** completo aos alunos, efetuamos um trabalho de predisposição para motivar e despertar o interesse para a leitura. Para isso, solicitamos que prestassem bastante atenção ao trecho da história que iríamos ler para, em seguida, discutirmos o texto. Esclarecemos o título do conto, “Negrinha”, e o autor, Monteiro Lobato. Repetimos a leitura duas vezes, com calma e com pausas pronunciadas:

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-los pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não comprehendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bico, hein? (LOBATO, 1994, p. 22).

Após a leitura do trecho citado, propusemos uma discussão oral, com os questionamentos: “Em que época se passou esta história? Que palavra no texto nos indica essa época? O que vocês sabem a respeito dessa época? Qual a personagem principal da história, isto é, protagonista? Qual é o tratamento que essa personagem recebeu na história?

Com essas perguntas, procuramos contemplar as dimensões discursiva e social do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), chamando a atenção para as personagens/vozes (prática discursiva) representadas, bem como a época, trazendo à tona toda uma ideologia (prática social) daquele tempo. Com isso, trazendo elementos para a interpretação do sentido das palavras veiculadas no conto. O que nos serviu de rico elemento quando do trabalho com o conto “Princesa Violeta”, conto que retrata uma outra época, outra ideologia e, por conseguinte, pode ter outra/s ideologia/s veiculada/s em seu discurso/s.

Nesse momento da atividade, alguns alunos solicitaram a releitura de algum ponto do excerto do conto para que pudessem concluir seu pensamento a respeito das questões propostas, no que foram prontamente atendidos. Após as discussões, entregamos cópias do texto completo e solicitamos aos alunos que realizassem uma atenta leitura silenciosa. Após a leitura silenciosa, fizemos uma leitura em voz alta,

compartilhada, na qual discutimos palavras e expressões de difícil compreensão dos alunos como, por exemplo, “fusca”, “cabelos ruços”, “arrufando as asas”, “cuco”.

4.3 Estudo do vocabulário nos contos: Negrinha e Princesa Violeta

Para esta etapa, recomendamos a divisão da turma em quatro grupos de sete alunos. Dois grupos ficaram responsáveis para elencarem o vocabulário do conto **Negrinha** e os outros dois, de **Princesa Violeta**. Foi solicitado aos grupos que relessem os contos e que discutissem o vocabulário característico às protagonistas. Para conduzir a discussão nos grupos e a coleta dos dados, sugerimos as questões: “Como a protagonista é descrita no conto? Como é a vida que leva? Como ela é tratada? O que aconteceu com a protagonista ao final da história?”

Após a tarefa realizada, fizemos uma discussão, em que os próprios componentes dos grupos escreveram na lousa as palavras ou expressões que mais lhes chamaram atenção, vocabulário esse que demonstramos a seguir, de acordo com nossas anotações no diário de campo.

4.3.1 – Vocabulário – conto “Negrinha”

negrinha; pobre; sete anos; órfã; preta; fusca; mulatinha escura; cabelos ruços; olhos assustados; nascera na senzala; mãe escrava; cantos escuros; cozinha; velha esteira; trapos imundos; sempre escondida; magra; atrofiada; olhos eternamente assustados; gato sem dono; levada a pontapés; batiam-lhe sempre; castigos; nunca ouvira uma palavra de carinho; corpo tatuado de sinal, cicatrizes, vergões; beliscão no umbigo; como seria bom brincar; lágrimas; nunca vira uma boneca; pegou a boneca; percebeu nesse dia da boneca que tinha alma; caíra numa tristeza infinita; morreu de tristeza.

4.3.2 – Vocabulário – conto “Princesa Violeta”

belíssima Princesa Violeta; uma das jovens mais lindas e gentis da face da Terra; corpo perfeito; pele cor de bombom de chocolate; cheirosa como as rosas; macia como a seda; olhos negros e espertos tinham o brilho das estrelas; boca de lábios carnudos e em forma de coração tinha cor de morangos; cabelos pretos e crespos, enroladinhos, em cachinhos miúdos, macios e perfumados; beleza; menina doce e frágil; dedicada; habilidade e determinação; guerreira; graça e beleza; corajosa; divertir com seus amigos; brincar com os animais; declaração de amor tão sincera, sorriu emocionada; perdidamente apaixonada; princesa tão feliz; festa de casamento; casaram; muitas aventuras; quatro filhos; alegria do reino; real e mágica família; foram felizes para sempre.

4.4 - Reflexões

Após listarem as palavras na lousa, os grupos foram chamados a participar de uma reflexão:

- 1) Solicitamos aos alunos que comparassem a vida das duas personagens e que observassem se a vida das duas era diferente. Se não, por quê? Se sim, por quê?

Os alunos conseguiram observar a diferença na vida das duas e conseguiram perceber que isso se devia à época retratada nos dois contos. Citaram as expressões “nascera na senzala; mãe escrava”, do conto “Negrinha”. Quanto ao conto “Princesa Violeta”, argumentaram que princesa não deveria ser escrava, por isso a princesa do livro tinha a vida diferente.

2) Solicitamos, também, que retirassem do vocabulário, que eles mesmos definiram dos contos, palavras/expressões que comprovassem a diferença da vida entre as duas personagens. As palavras mais citadas foram:

De Negrinha: trapos imundos; **magra;** atrofiada; olhos eternamente assustados; gato sem dono; batiam-lhe sempre; nunca vira uma boneca; morreu de tristeza.

De Princesa Violeta: belíssima Princesa Violeta; uma das jovens mais lindas e gentis da face da Terra; corpo perfeito; pele cor de bombom de chocolate; cheirosa como as rosas; macia como a seda; olhos negros e espertos tinham o brilho das estrelas; princesa tão feliz.

3) Perguntamos aos alunos se a palavra “magra”, uma das citadas, por exemplo, se citada em uma revista de moda atual, teria o mesmo sentido que aquele veiculado em Negrinha.

Todos foram unânimes em dizer ‘não’.

Pedimos que explicassem qual seria o motivo.

Conseguiram, à maneira deles, explicar. Disseram que magra na revista é ser magra de modelo, bonita, chique. E magra de escrava é porque passa fome, não come direito.

Com essa explicação, mesmo que, de modo superficial, em função da faixa etária das crianças, tratamos da ideologia (fragmentação/legitimização) e hegemonia (THOMPSON, 1995). Tratamos de relações de poder, de relações sociais, de ordens de discurso, tudo isso mediado pelo discurso, pelo vocabulário.

4) Levantamos outro questionamento:

Às vezes, podemos ver pessoas se referirem às outras como: negra, ‘negrinha’, ‘preta’, ‘fusca’, negão, negona, marrom bombom, mulatinha, ‘mulatinha

escura', 'chocolate'. Vocês notam alguma diferença de sentido nessa forma de nomear o outro?

Os alunos disseram sentir diferença, mas não conseguiram explicar muito bem. Apenas disseram que sentem que negona pareceu ser ofensivo.

Na esteira dessa pergunta, também questionamos sobre outros temas: cabelo, cheiro e boca: adjetivação dos cabelos de Negrinha e da Princesa Violeta, respectivamente: "cabelos ruços" e "cabelos pretos e crespos, enroladinhos, em cachinhos miúdos, macios e perfumados". Há referência ao cheiro da Princesa Violeta: "cheirosa como as rosas" e a sua boca e delicadeza: "boca de lábios carnudos e em forma de coração tinha cor de morangos; beleza; menina doce e frágil; dedicada".

O questionamento aos alunos se deu no nível de eles refletirem se o que se diz sobre o cabelo, a boca e o cheiro das pessoas negras, no senso comum, é realmente isso como está colocado no conto "Princesa Violeta".

Elas disseram que 'não'.

Perguntamos por quê?

Conseguiram responder que era por preconceito.

Esse reconhecimento dos alunos foi um ponto importante da discussão. Conseguimos chegar a essa fase, em função também de nossas leituras (LADSON-BILLINGS, 2008; MUNANGA, 2008) e de pesquisas orais com pessoas ligadas ao NEAB-UFG, que auxiliaram como suporte, na explicação de como contribuir com a desconstrução da relação de preconceito racial nessa sala de aula, foco de nossa pesquisa.

Com toda essa discussão, aproveitamos a oportunidade para discutir, oralmente, *Bullying*, direitos humanos/temas transversais (BRASIL, 1998, 2006) e realizar atividades não voltadas para a pesquisa. Isso porque a participação dos alunos foi muito intensa e não poderíamos perder esse momento de envolvimento, tão enriquecedor para eles.

Para ampliar mais discussão, mesmo que fora da categoria analítica proposta para a pesquisa, ainda discutimos com os alunos:

- Por que a protagonista do conto “Negrinha” sofreu tanto?
- Era um sofrimento necessário e legítimo, ou seja, tinha que ser assim?
- O que fez com que Violeta fosse uma vencedora?
- Qual é o efeito do racismo nos dias de hoje?
- Em que isso pode impedir a vida da pessoa que sofre esse tipo de preconceito?
- O que faz que uma pessoa seja vencedora na vida?
- Vocês perceberam o cuidado que devemos ter com o modo com que tratamos as pessoas, com as palavras que utilizamos?

Tentamos realizar essa atividade reflexiva com o cuidado de não reforçar os estereótipos acerca da temática étnico-racial. Colocamos as questões e deixamos com que os participantes expusessem sua opinião livremente. Muitos alunos no momento de sua fala, reconheceram que não pensavam que uma princesa encantada dos livros de contos de fadas poderia ser negra, e que agora entendem que isso pode acontecer. Todos perceberam a maldade, sem nenhum motivo, aplicada à protagonista do conto **Negrinha**, “Só porque ela era uma menininha negra?” – um aluno disse.

Esse intervalo foi interessante para a nossa reflexão sobre planejamento e replanejamento na pesquisa, pois, por vezes, temos de nos reorganizar de acordo com o que os sujeitos e os acontecimentos do campo requerem.

Nas aulas seguintes, em retorno à pesquisa, consideramos importante colocar aos alunos a respeito da autora do livro “Princesa Violeta”. Relatamos que ela é mãe da atriz Sheron Menezes e que se inspirou na filha para compor a protagonista do conto “Princesa Violeta”. Folheamos o livro novamente com os alunos e destacamos as partes que vão além do conto em si, como os depoimentos de artistas consagrados, negros, que endossam a importância de uma protagonista negra em um conto de fadas. Informamos também que a autora luta contra o

preconceito e destaca a relevância da formação de seres humanos conscientes da importância da igualdade racial.

Essa contextualização foi importante para a percepção dos alunos de que há pessoas que se preocupam com a temática e que o problema do preconceito existe, desde do tempo da abolição.

Ademais foi por meio dos questionamentos e do trabalho realizado com o sentido das palavras em dois contextos diferentes, nos contos em estudo, que tentamos descontruir um paradigma. Com isso, mostrar sentidos diferentes para as palavras e como essas mesmas palavras podem contribuir para a mudança social ou para a manutenção de relações desiguais de poder. Entendemos que conseguimos despertar nos participantes da pesquisa o senso crítico pelo reconhecimento de que o preconceito exclui as pessoas, no caso do conto “Negrinha”.

Sabemos que trabalhar apenas uma categoria analítica ou, até mesmo, uma teoria, não é suficiente para resolver o que se considera um problema. Mas, intentamos com isso, dar nossa contribuição, preparando os alunos para perceberem as sutilezas que envolvem a temática étnico-racial, quanto a suas leituras futuras de textos.

Neste capítulo, alcançamos o objetivo proposto pela atividade de intervenção que foi promover a reflexão por meio da comparação entre as duas protagonistas, negras, dos contos “Princesa Violeta” e “Negrinha”, em vista de sua representação em um contexto sócio-histórico-ideológico, diferente, em relação à temática étnico-racial. Com isso, despertar a criticidade dos participantes da pesquisa quanto ao seu olhar direcionado a esse tema.

Terminada essa etapa, apresentamos, a seguir, nossas considerações finais acerca dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós professores, tratar das questões raciais no cotidiano escolar é enfrentar um grande desafio, porém, possível como indicou essa pesquisa realizada com jovens estudantes de 6º ano, em sala de aula de Língua Portuguesa. Sabemos, contudo, que essa discussão ainda não se esgotou. Ou seja, precisamos rever a democracia racial brasileira e, a partir disso, trabalhar para um país que, de fato, respeite a diversidade. Esse trabalho, com a promulgação da Lei 10.639/03, hoje, deve passar pela escola, e mesmo sem ela, já o deveria.

Dessa forma, com o imperativo da lei, com as orientações dos PCN (BRASIL, 1998, 2006) e com o arcabouço teórico e metodológico da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOGH, 2001), tivemos como **objetivo geral**, nesta dissertação, realizar uma proposta de leitura com o gênero conto, empregando como subsídio teórico a Análise de Discurso Crítica a fim de contribuir para a implementação da Lei 10.639/03 em sala de aula de 6º ano do Ensino Fundamental. Para alcançarmos esse objetivo geral, trilhamos alguns **objetivos específicos**, a) desvelar as percepções da representação do negro que os alunos constroem quando da leitura de contos; b) investigar se há, por parte desses alunos, o questionamento de práticas naturalizadas sobre o negro – se há vozes concordantes ou discordantes no que se refere à sua representação por meio da leitura do conto “Princesa Violeta”, de Veralinda Menezes; o que realizamos no Capítulo 3. Notamos que a maioria dos alunos reproduzem os estereótipos de beleza em relação ao negro, apontando o cabelo, em especial, como fonte de feiura.

O objetivo (a) foi cumprido ao verificarmos, no Capítulo 3, nos desenhos dos alunos, e na representação dos gráficos, que princesas, em sua maioria, são brancas e com cabelos claros e os que alunos acharam “diferente” uma princesa negra. Assim, percebemos que esses alunos, em seu imaginário, não vislumbram como natural uma princesa negra, mas que trazem em si, a representação do negro nas relações étnico-raciais construída pelos moldes tradicionais, mesmo de forma velada.

O objetivo (b) foi alcançado quando, em algumas atividades, do capítulo 3, como no próprio comentário dos desenhos, a maioria dos alunos não questionou o desenho que fez, mas, na aplicação da atividade, no capítulo 4, um aluno já questionou o sofrimento de Negrinha, mostrando que nossa atividade já começou a surtir os efeitos desejados, ou seja, começar a contribuir com mudanças sociais de questionamento do *status quo*, ou seja, a tomada de consciência a respeito da igualdade racial.

Outro objetivo específico foi o “elaborar e aplicar uma proposta de intervenção a partir dos contos “Princesa Violeta” e “Negrinha”, de Monteiro Lobato”, o que fizemos no Capítulo 4.

Com as atividades desenvolvidas neste trabalho, pretendemos contribuir para o despertar do senso crítico dos alunos participantes da pesquisa por meio das leituras, discussões e análise crítica dos textos, por instrumento teórico da ADC quanto à temática étnico-racial.

Alertamos que essa atividade, incipiente ainda, não se encerra com esse estudo. Continuaremos a aprimorá-la e a criar outras que, com as contribuições da ADC e de outras teorias congruentes a ela contribuirão para a transformação de relações de poder desigual em um contexto onde os PCN (BRASIL, 1998, 2006) sugerem um trabalho que levem à construção do cidadão, ciente de seus direitos e de seus deveres.

Buscamos, assim, o entendimento das implicações discursivas desses alunos a respeito do tema com o apoio do estudo do protagonismo de personagens negros no conto “Negrinha” e “Princesa Violeta”. Com isso, propiciar-lhes uma aprendizagem significativa visto ser a escola um lugar de complexidade interativa, de construção de conhecimentos, de reflexões, de conscientização, de discussão e de práticas que permeiam uma sociedade.

A partir dessas reflexões, esperamos ter lançado uma sementinha que os leve a serem adultos conscientes e modificadores de sua realidade, tendo a língua como instrumento para isso. A escola, considerada um ambiente de convivência entre aprendizes, profissionais da educação, encontros, também, com familiares e comunidade permite essa interação entre troca de experiências, vivências e

conhecimentos, em vias da mudança social, especificamente, nesse estudo, das relações étnico-raciais ao negro.

De fato, o tema merece ser estudado e almejamos que os frutos dessa pesquisa ultrapassem os muros escolares, situação prevista por THIOLLENT (2001):

Finalmente, existe uma outra situação, quando o objetivo da pesquisa-ação é principalmente voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local. Trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros de maior alcance. A ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Muitas vezes, a pesquisa-ação só consegue alcançar um ou outro desses aspectos. Podemos imaginar que, com maior amadurecimento metodológico, a pesquisa-ação, quando bem conduzida, poderá vir a alcançá-los simultaneamente. (THIOLLENT, 2011, p. 25)

Mesmo o resultado do trabalho sendo expandido, além da instituição educacional, como a família dos alunos, seria muita pretensão de nossa parte pensar em alcançar simultaneamente os três aspectos citados acima, pois a temática étnico-racial há muito está envolvida em preconceitos arraigados no seio da sociedade. Nossos objetivos centram-se na tomada de consciência e produção de conhecimento com vias de mudança no contexto sócio-cultural-ideológico em longo prazo, dentro de uma realidade possível pela ação transformadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. Desafios da prática docente na construção de uma educação antirracista. In: RODRIGUES FILHO, Guimes; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro. (org.). **Racismo e educação:** contribuições para a implementação da Lei 10.639/03. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 43 – 53.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. O personagem negro na literatura brasileira: uma abordagem crítica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **Educação como prática da diferença.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p. 89 – 104.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BIOGRAFIA. **Purepeople.** Disponível em: <http://www.purepeople.com.br/famosos/carlinhos-brown_p3222>. Acesso em: 23 mai. 2015.

BOSI, Viviana. **Ficções:** leitores e leituras. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação– 8. ed. – Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Brasília: 2013 (Série legislação; n. 102). Atualizada em 8/5/2013. Disponível em:<<http://bd.camara.leg.br>>. Acesso em: 24 de mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro: Summus, 2001.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro:** uma identidade em construção: dificuldades e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 1996.

CORTÁZAR, Julio. Alguns Aspectos do Conto. In: _____. **Valise de cronópio.** São Paulo: Perspectiva, 2006. p.147-163.

CORTÁZAR, Julio. Do Conto Breve e seus Arredores. In: _____. **Valise de cronópio.** São Paulo: Perspectiva, 2006. p.227-237.

CORTÁZAR, Julio. Poe: o Poeta, o Narrador e o Crítico.In: _____. **Valise de cronópio.** São Paulo: Perspectiva, 2006. p.103-146.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira.** Rio de Janeiro: CEAP, 2010. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/268>. Acesso em: 15 jul. 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Izabel Magalhães (coord. da trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emilia Ribeiro (org.). **Análise crítica do discurso:** uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p. 77 – 104.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: São Paulo: Loyola, 2003.

GAMA, Luiz. **Primeiras trovas burlescas.** 3. Ed. São Paulo: Typ. Bentley Júnior, 1904.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **Educação como prática da diferença.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p. 21 – 40.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONÇALVES, Juliana. **O que afasta as crianças e adolescentes negros da escola?** In: CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades: 2014/06/29 21:29. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/programas/educacao/noticias/noticia.php?id=4808>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e democracia.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 2002.

HOLLANDA, Francisco Buarque de. **Chico Buarque fala sobre racismo.** 26 abr. 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sD2sjAw9mlM>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

LADSON-BILLINGS, Glória. **Os guardiões de sonhos:** o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA, Maria Cecília de. Diálogos entre imprensa negra e estudos do discurso: representações de negros na mídia impressa do século XX. In: SATO, Denise Tamaê Borges; LOPES, José Ribamar. (Orgs.). **Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil:** uma homenagem à Izabel Magalhães. Campinas: Pontes, 2014. p. 97 – 118.

LIMA, Maria Cecília de. Discurso sobre gênero e identidade. In: OTTONI, Maria Aparecida; LIMA, Maria Cecília de. (Orgs.). **Discursos, identidades e letramentos:** abordagens da análise de discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014a. p. 63 – 109.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In: _____. **Negrinha.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 21 – 28.

MAGALHÃES, Izabel. **Introdução:** a análise de discurso crítica. São Paulo: DELTA, 2005, vol.21, p.1-9. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2014.

MENEZES, Veralinda. **Princesa Violeta.** Porto Alegre: Edelbra, 2008.

MORICONI, Italo. **Os cem melhores contos brasileiros do século.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

NETO, Antonio Gomes da Costa; et al. **Requerimento de solicitação de laudo de avaliação pelo PNBE da obra “Negrinha” de Monteiro Lobato.** Brasília-DF, 25 de setembro de 2012. Disponível em: <http://i0.statig.com.br/ultimosegundo/educacao/Negrinha-CGU_25_9_2012.pdf>. Acesso em 16 jun. 2014.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito:** identidade e interação na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

ROMÃO, Jeruse. Introdução. In: _____ (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, 2005. p.11-18. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143242por.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

SILVA, Luiz Felipe [s.d]. **A importância do conto.** Disponível em: <<http://www.airmandade.net/artigos/artigos-teoria-literaria/512-a-importancia-do-conto.html>>. Acesso em 02 jun. 2015

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

VITALE, Thais. A importância de Lobato para a Literatura brasileira. In: **Literatura: Polêmica envolve livros de Monteiro Lobato.** Jornalismo Educativo: 2012. Disponível em: <http://www.klickeducacao.com.br/je/materias/polemica_envolve_livros_de_monteiro_lobato/>. Acesso em: 03 jul. 2015.

ANEXOS

ANEXO 1



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“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.

§ 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

ANEXO 2



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO 3



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Profletr@S
mestrado profissional

**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELO MENOR**

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Proposta de ensino com o gênero conto sob uma perspectiva da Análise do Discurso Crítica pelo viés da Lei 10.639/03”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^a Dra. Maria Cecília de Lima e Prof.^a Lúcia Maria de Almeida.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender as implicações discursivas dos/as alunos/as do 6º ano, do Ensino Fundamental II, em uma sala de aula de Língua Portuguesa, e em obra literária infanto-juvenil sobre o protagonismo de personagens negros/as no gênero literário conto para, ao final do trabalho, elaborar uma proposta de trabalho sobre a temática étnico-racial. Nesse trabalho, pretendemos utilizar a produção de textos do(a) aluno(a) realizada nos momentos das atividades, no decorrer do primeiro semestre de 2015, conforme esta autorização.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas de interesse acadêmico e ainda assim a sua identidade será preservada. Porém, os riscos de sua participação consistem em alguma falha no processo dessa não identificação.

Ressaltamos ainda que mesmo que o(a) aluno(a) não queira participar do projeto de intervenção educacional ou desista de participar quando as atividades estiverem em desenvolvimento, ele(a) não será constrangido(a) e nem terá nenhum prejuízo em suas aulas, sendo devolvida, desconsiderada ou destruída toda fonte material antes fornecida.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os benefícios serão as atividades desenvolvidas no projeto com o intuito do desenvolvimento da sua aprendizagem escolar.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

(...)

Local e data

Assinaturas:

(...)

ANEXO 4



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Profletr@S
mestrado profissional

**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Proposta de ensino com o gênero conto sob uma perspectiva da Análise do Discurso Crítica pelo viés da Lei 10.639/03”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^a Dra. Maria Cecília de Lima e Prof.^a Lúcia Maria de Almeida.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender as implicações discursivas dos/as alunos/as do 6º ano, do Ensino Fundamental II, em uma sala de aula de Língua Portuguesa, e em obra literária infanto-juvenil sobre o protagonismo de personagens negros/as no gênero literário conto. Na sua participação, você será convidado(a) a participar das atividades que envolvem leituras seguidas de análises textuais e produção de textos com base na temática étnico-racial, no decorrer do primeiro semestre de 2015.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas de interesse acadêmico e ainda assim a sua identidade será preservada. Porém, os riscos, de sua participação consistem em alguma falha no processo dessa não identificação.

Ressaltamos ainda que mesmo que você não queira participar do projeto ou desista de participar quando as atividades estiverem em desenvolvimento, você não será constrangido(a) e nem ficará em prejuízo em suas aulas, sendo devolvida, desconsiderada ou destruída toda fonte material antes fornecida.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os benefícios serão as atividades desenvolvidas no projeto com o intuito do desenvolvimento da sua aprendizagem escolar.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado(a) a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

(...)

Local e data

Assinaturas:

(...)

ANEXO 5

ATIVIDADE 1 – Imagine como seria a Princesa Violeta.
Desenhe-a e faça um belo colorido em todo o espaço de sua ilustração.

*Princesa
Violeta*

Era uma vez um lugar muito lindo chamado de Reino Tropical. Neste lugar havia muitas florestas, rios e cachoeiras. O clima era super agradável e quentinho o ano todo e o mar que rodeava o Reino tinha a água cristalina.

Este reino era riquíssimo. Suas casas e castelos eram todos feitos de ouro, mármore e rubis. As pedras preciosas eram tantas que rolavam pelo chão.

Neste lugar morava a belíssima Princesa Violeta, uma das jovens mais lindas e gentis da face da Terra.

ANEXO 6

**ATIVIDADE 2 – Observe bem o desenho que você fez de sua Princesa Violeta.
Escreva agora uma descrição física completa de sua princesa.**

Princesa Violeta

ANEXO 7

ATIVIDADE 3 – Comentário escrito: descrição que o livro faz da Princesa Violeta

Princesa Violeta

ANEXO 8

Atividade 4: numere a segunda coluna de acordo com o vocabulário relacionado na primeira.

1 – Higiene	()	Mula Sem Cabeça Curupira Saci Pererê Lobisomem
2 – Festa Junina	()	Cacau Ovo de Páscoa Bombom Sorvete
3 – Escritório	()	Instrumento musical Música clássica Maestro Concerto
4 – Chocolate	()	Bandeira Olímpica Tocha Medalha Jogos Paraolímpicos
5 – Orquestra	()	Fogueira Pipoca Quadrilha Canjica
6 – Jogos Olímpicos	()	Escovar os dentes Tomar banho Sabonete Lavar as mãos
7 – Folclore	()	Computador Café Secretária Diretor

ANEXO 9

Atividade 5 - uso do vocabulário

1. Separe as palavras abaixo de acordo com os sentidos que expressam no quadro abaixo:

agricultor cirurgia consulado clínica entrevista juiz embaixada laboratório
 filmar política externa indústria lei jornalismo economista contrato
 análise advogado artes plásticas consultório empresa imprensa passaporte
 banco justiça visto

a) Economia	b) Diplomacia	c) Saúde	d) Mídia	e) Direito
-------------	---------------	----------	----------	------------

2. Complete as frases com as palavras da caixa.

pausa questão química recreio trimestre reitor secretaria semestre
 reprovar

- a) Na aula de , aprendemos a utilizar o laboratório.
- b) O da universidade é eleito pelos professores e funcionários.
- c) Algumas escolas dividem seu ano escolar em , outras em
- d) Eu fui à durante o
- e) Na prova havia uma que eu não soube responder.
- f) Se suas notas não melhorarem, o professor vai você?

3. Relacione.

1. a prova	2. a classe	3. o intervalo	4. a recuperação
5. o curso	6. a aula	7. o diploma	
<input type="checkbox"/> o reforço escolar	<input type="checkbox"/> a explicação	<input type="checkbox"/> a tensão	<input type="checkbox"/> a pausa
<input type="checkbox"/> a sequência	<input type="checkbox"/> o espaço físico	<input type="checkbox"/> o final	

Atividade baseada em:

<http://brasilagora.unblog.fr/sala-de-aula-virtual-intermediario/>