



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



PROFLETRAS



**O PROTAGONISMO DE PERSONAGENS NEGROS EM CONTOS INFANTIS:
CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA PARA O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA CLASSE HOSPITALAR**

UBERLÂNDIA – MG

2016

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

**O PROTAGONISMO DE PERSONAGENS NEGROS EM CONTOS INFANTIS:
CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA PARA O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA CLASSE HOSPITALAR**

Mauricéia Lopes Nascimento de Sousa

**Dissertação para o curso de Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS
da Universidade Federal de Uberlândia,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Letras.**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília
de Lima**

UBERLÂNDIA – MG

2016

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

S725p Sousa, Mauricéia Lopes Nascimento de, 1975

2016 O protagonismo de personagens negros em contos infantis: contribuições da análise do discurso crítica para o ensino de língua portuguesa em uma classe hospitalar / Mauricéia Lopes Nascimento de Sousa. - 2016.

102 f. : il.

Orientadora: Maria Cecília de Lima.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).

Inclui bibliografia.

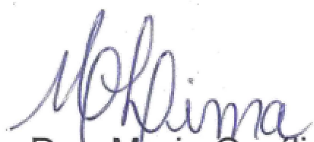
1. Letras - Teses. 2. Contos - Teses. 3. Ensino - Teses. 4. Educação de crianças - Teses. I. Lima, Maria Cecília de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES
DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM UMA CLASSE HOSPITALAR**

Dissertação para o curso de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS da Universidade
Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Letras.

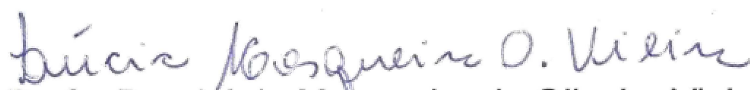
Aprovada em 29 de abril de 2016.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Cecília de Lima

(ILEEL/UFU/PROFLETRAS – orientadora) - Presidente



Profa. Dra. Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira

(Faculdade Politécnica de Uberlândia) – Membro Efetivo



Profa. Dra. Eliana Dias

(ILEEL/UFU/PROFLETRAS) – Membro Efetivo

Aos meus alunos que sofrem de anemia
falciforme. Quando penso em desistir,
lembro-me deles, respiro fundo e retorno ao
que me faz viver.

AGRADECIMENTOS

Minha maior gratidão é poder olhar para trás e ver o quanto aprendi. A cada um que fez parte deste tempo de intenso aprendizado, presto meus sinceros agradecimentos

A **Deus**, por me ensinar que ter fé é acreditar naquilo que não se vê.

Ao meu marido **Ibson**, pela garra inspiradora e companheirismo de todas as horas. “Você é assim, um sonho para mim”.

Aos meus filhos, **José Ibson, Mariana e Gianna** que mostram para mim, todos os dias, que ainda tenho muito a aprender.

Aos meus pais, **Valdemar e Maria José**, pela lição de vida e apoio constante.

Aos meus irmãos queridos, **Marcos e Tiago**, pelo incentivo constante.

Aos **familiares e amigos** que me ensinam que de nada valem os títulos se não tivermos laços afetivos sólidos.

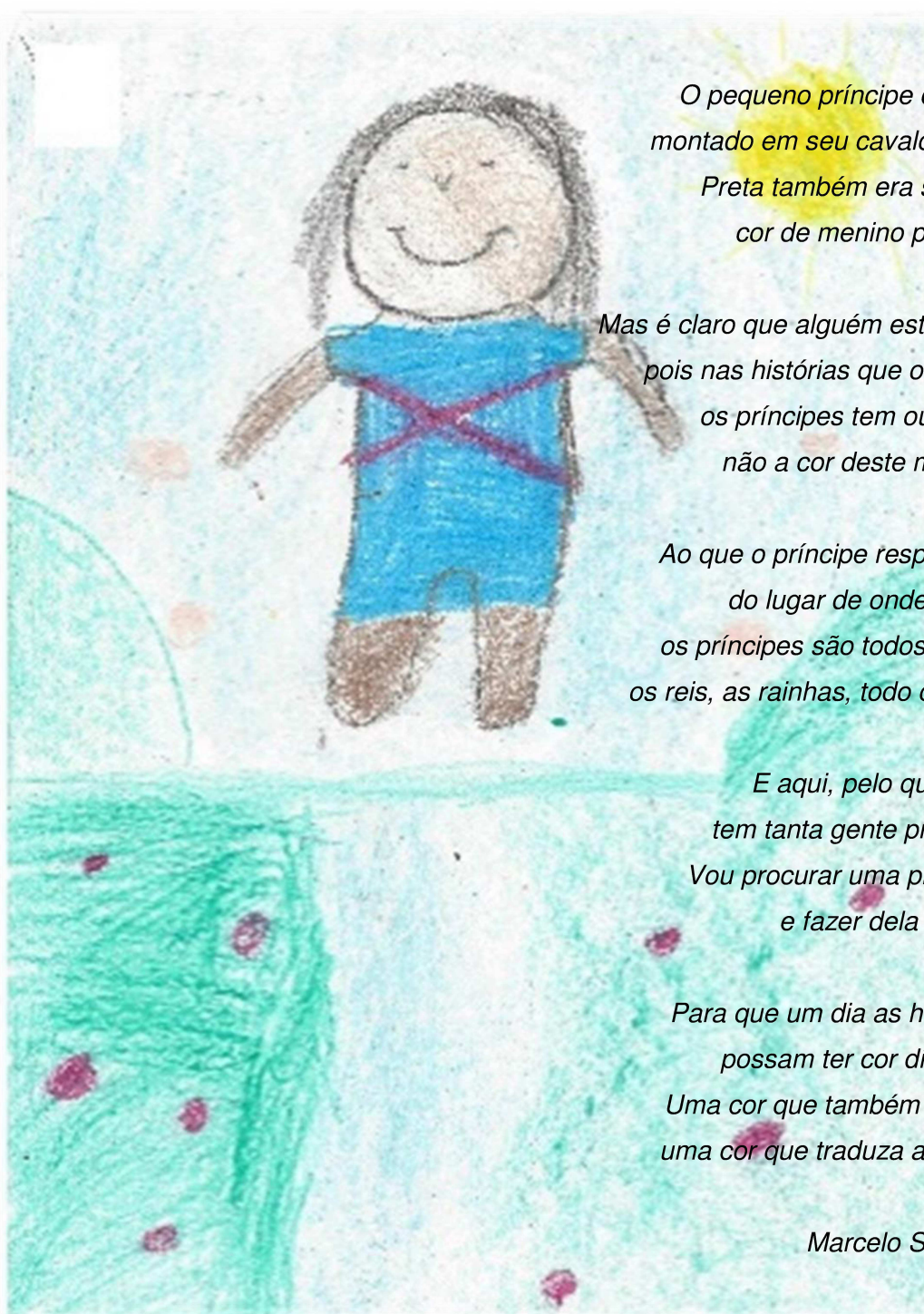
Aos **professores** do Programa Profletras-UFU que brilharam dando um exemplo de competência e verdadeira habilidade na arte de compartilhar conhecimentos. De forma muito especial, aos que compõem o **colegiado**, pela compreensão e credibilidade.

Aos **colegas de turma**, por me ensinarem muito com as ricas trocas de experiência.

Às queridas amigas, **Carolina Silva, Conceição Guisardi e Francisca**, pelo apoio e colaboração constante.

À minha orientadora, professora **Maria Cecília**, por me apontar o caminho de forma tão autêntica. “Quando eu crescer quero ser como você”. Eterna gratidão.

O Pequeno Príncipe Preto*



*O pequeno príncipe chegou
montado em seu cavalo preto.*

*Preta também era sua cor
cor de menino perfeito.*

*Mas é claro que alguém estranhou
pois nas histórias que ouvimos
os príncipes tem outra cor
não a cor deste menino.*

*Ao que o príncipe respondeu:
do lugar de onde venho
os príncipes são todos pretos
os reis, as rainhas, todo o reino.*

*E aqui, pelo que vejo,
tem tanta gente pretinha!
Vou procurar uma princesa
e fazer dela rainha.*

*Para que um dia as histórias
possam ter cor diferente
Uma cor que também é bela,
uma cor que traduza a gente!*

Marcelo Serralva

RESUMO

Esta pesquisa busca tratar da temática étnico-racial e tentar contribuir para a implementação da lei 10.639/03. Essa lei, apesar de já ter completado uma década, ainda sofre resistência para a sua aplicação nas escolas, deixando de contribuir efetivamente para a construção da identidade fortalecida de crianças negras. Com a finalidade de contribuir para uma visão mais crítica sobre a dominação ideológica de raça, a pesquisa foi desenvolvida dentro de uma classe hospitalar com o gênero conto, nos quais há personagens negras para, com isso, e tendo como suporte teórico e metodológico a Análise de Discurso Crítica- ADC (FAIRCLOUGH, 2001) trazer à tona questões referentes à temática do fortalecimento da identidade negra no meio social. Com nosso trabalho, pudemos comprovar que a ideologia racista não é questionada pelas crianças, sujeitos de nossa pesquisa, e que a ADC tem muito a contribuir com o ensino e com a implementação da lei e consequente mudança do status quo. E por último, ficou comprovado o assujeitamento dos alunos à ideologia dominante no que se refere às questões voltadas para a identidade racial.

Palavras-chave: Análise de discurso crítica, Relações étnico-raciais; Contos, Classe hospitalar.

ABSTRACT

This research seeks to address the ethnic-racial theme and try to contribute to the implementation of the Brazilian Law nº 10.639/03. This law, despite having already completed a decade, still suffers resistance to its implementation in schools, failing to effectively contribute to the building of stronger identity of black children. In order to contribute to a more critical view of the ideological domination of race, the research was developed within a hospital class using tales, in which there are black characters to with that, and with the theoretical and methodological support to Critical Discourse Analysis - CDA (FAIRCLOUGH, 2001) that bring up issues related to the theme of strengthening of black identity in the social environment. As a result of our work, we could see that racist ideology is not questioned by the children, subjects of our research and that the CDA has a lot to contribute to the teaching and implementation of the law and the consequent change in the status quo. Finally, it was proved the subjection of students to the dominant ideology in regard to questions related to racial identity.

Key-Words: Critical discourse analysis. Ethnic-racial Relations; Tales, Hospital Class.

FIGURAS

FIGURA 1 – Concepção tridimensional do discurso26

FIGURA 2 – Representação tridimensional de Fairclough27

QUADROS

QUADRO 1 - Questões de pesquisa, hipóteses e objetivos.....14

QUADRO 2 – Dimensões do discurso e categorias de análises26

QUADRO 3 - Modos de operação da ideologia28

QUADRO 4 – Visão geral da proposta didática70

QUADRO 5 – Roteiro de leitura.....72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Do cotidiano da sala de aula às bases teóricas.....	11
Situando meu lugar de discurso como professora-pesquisadora.....	14
CAPÍTULO 1	
BASES TEÓRICAS: SOLIDIFICANDO O PERCURSO.....	17
1.1 Relações Étnico-raciais: algumas reflexões.....	17
1.2 Teoria Social do Discurso	22
1.3 O Gênero discursivo para uma proposta de reflexão e ação.....	33
1.4 A Linguística sistêmico funcional.....	37
CAPÍTULO 2	
MÉTODO E PROCEDIMENTOS: EDIFICANDO ESTRUTURAS.....	39
2.1. Contextualizando o local da pesquisa.....	39
2.2 O atendimento em Classes Hospitalares.....	42
2.3 O trajeto para a apreciação ética da pesquisa	43
2.3.1 O encontro com os alunos: histórias de vida e intersecções.....	44
CAPÍTULO 3	
APLICAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS: LANÇANDO OLHARES E CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE TRABALHO.....	48
3.1. Relatando os passos da pesquisa e analisando os dados.....	48
3.3. Uma proposta para enfrentar o problema.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS PARA AÇÕES FUTURAS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO 1 – Termo de assentimento para o menor.....	97
ANEXO 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	98
ANEXO 3 - Relato pessoal: fazendo memória.....	99

INTRODUÇÃO

DO COTIDIANO DA SALA DE AULA ÀS BASES TEÓRICAS

Sob a égide da área de concentração Linguagem e Letramento, esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras, Profletras, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

O programa Profletras corresponde à uma demanda de cunho nacional de formar professores do ensino fundamental do ensino de língua portuguesa com a participação das instituições de ensino superior públicas. Inspirado nesse programa, a reflexão proposta para este trabalho está diretamente relacionada à prática pedagógica do ensino da língua portuguesa. Isso justifica o formato desta dissertação em unir à teoria uma pesquisa realizada em sala de aula e, após análise dos resultados da aplicação, propor uma atividade.

O percurso trilhado no desenvolvimento desta dissertação poderia ser comparado metaforicamente a um caminho a ser percorrido, no qual cada item seria uma parada para elucidar onde se pretende chegar. As primeiras reflexões indicam o ponto de partida, apresentando o tema e a delimitação, a realidade profissional da professora-pesquisadora, os objetivos, as questões de pesquisa, a justificativa, as hipóteses e a relevância do projeto. Os itens seguintes apontam para as estradas e os recursos escolhidos para o trajeto, por meio da fundamentação teórica, da metodologia e da coleta e análise/avaliação de dados.

A opção em expor o desdobramento desta pesquisa, prioritariamente, na primeira pessoa do plural se deve a consciência de não estar só neste trajeto acadêmico, pois o trabalho foi o resultado do diálogo com vários sujeitos. Todavia, no que concerne ao relato de experiência pessoal: situando o lugar de discurso da professora-pesquisadora (Introdução), à contextualização do local da pesquisa (2.1) e ao relato da aplicação da proposta se abrirá um parêntese dando voz a primeira pessoa do singular.

Todo o trabalho tem como objetivo central elaborar uma proposta de trabalho sobre a temática étnico-racial para alunos do Ensino Fundamental, enfocando o

protagonismo de personagens negros em contos infantis. Desta forma, pretendemos verificar se há nas produções textuais das crianças marcas de identidades enfraquecidas do ponto de vista étnico-racial e questionar junto aos alunos, segundo os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ADC), naturalizações que tangem às relações étnico-raciais e a identidades raciais.

Ao escolher o tema “Discurso e Ensino” para essa pesquisa, tomamos como base o conceito de linguagem como interação social e a importância de uma leitura crítica como requisito para elucidações das relações de poder presente nos discursos naturalizados (FAIRCLOUGH, 2001). Para isso, a teoria desenvolvida por Fairclough (2001) mostrou-se profícua, uma vez que um de seus objetivos é desvelar as ideologias presentes em discursos. Sobre isso discorreremos no capítulo teórico.

Transversalmente, apresentaremos o desenvolvimento da temática étnico-racial no ensino da língua portuguesa, considerando a existência da lei 10.693/2003 há mais de uma década, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino na Educação Básica sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira (GOMES, 2012). O trabalho com essa temática em sala de aula, ao contrário do que acontece em alguns livros didáticos, como o de História, por exemplo, é para ser realizado de modo que mostre o protagonismo negro, a história não oficial.

História essa que mostre, não o que chamam de contribuição do negro na construção nacional, mas, o papel fundamental que ele teve e tem. As ciências que trouxeram da África ou que mostre uma outra representação que não aquela na qual ele aparece em papéis subalternos, papéis esses naturalizados como pertencentes a pessoas dessa origem étnico-racial. Assim, o ensino pode contribuir para que o negro saia da condição estereotipada de colaborador passivo para uma outra condição, dessa vez, positiva.

A importância do acesso à educação parece ser inquestionável para a mudança social. As campanhas sobre a necessidade do envolvimento de todos pela educação, opõem-se à realidade de uma educação para todos. O índice educacional de crianças e adolescentes negros continua abaixo do esperado. Como justificativa à relevância do tema e teoria propostos, apontamos duas questões: a primeira sobre a temática étnico-racial e a segunda sobre a base teórico-metodológica (ADC) escolhida para o trabalho.

A primeira, nos diz respeito da utilização da temática étnico-racial, este estudo soma às iniciativas afirmativas da implementação da lei 10. 693/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Brasileira, em consequente, visa

colaborar com as ações educativas que objetivam igualdade de tratamento e oportunidades para a população afrodescendente.

A segunda, sobre a opção voltada aos estudos da ADC, verificamos que se trata de campo teórico que vem alcançando cada vez mais espaços, em especial no Brasil. As pesquisas nesta área analisam desde os discursos legitimados de autoridades até os discursos de pessoas em extrema pobreza (CAETANO, 2010; MAGALHÃES, 2000; MELO, 2012; RESENDE, 2009; RESENDE e RAMALHO, 2006; SATO e BATISTA JÚNIOR, 2013).

Acreditamos que no Ensino Fundamental existem muitas questões a serem pesquisadas à luz da Análise do Discurso Crítica como, por exemplo: questões de identidades docentes, discentes; relações de poder na sala de aula e tantos outros. Este trabalho, no entanto, poderá contribuir para os estudos do ensino voltado para as questões sociais e para uma mudança social¹.

Sendo assim, a execução das atividades que foram propostas justifica-se por trazer à tona questões sobre a educação étnico-racial, com uma visão crítica antirracista, que servirá de subsídio para a elaboração de um material didático em forma de proposta pedagógica.

Mais especificamente, analisaremos a representação da identidade negra em texto de alunos, textos esses produzidos a partir do trabalho com contos, cujos personagens principais são negros. Esse trabalho se deu em aulas de Língua Portuguesa em uma Classe Hospitalar², a saber, uma sala de aula do Ensino Fundamental localizada na unidade pediátrica de um hospital público.

As reflexões a cerca deste estudo suscitaram perguntas de pesquisa, hipóteses e os objetivos da pesquisa, o que optamos por mostrar em um quadro:

¹A expressão “mudança social” está relacionada ao que consta nos fundamentos da Análise do Discurso Crítica sobre transformação social proveniente do processo de quebra de modelos hegemônicos. (FAIRCLOUGH, 2001).

²Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia. (MEC/SEESP, 2002, p)

Quadro 1 – Questões de pesquisa, hipóteses e objetivos

QUESTÕES DE PESQUISA	HIPÓTESES	OBJETIVOS
1 - Ainda há, nas crianças, negras ou não, identidades enfraquecidas no que se refere a questões étnico-raciais ou isso já é uma questão superada?	No que se refere à identidade racial, ainda há crianças com identidades enfraquecidas.	Contribuir para a construção de uma visão mais crítica de crianças que ainda podem ser influenciadas pelas questões naturalizadas acerca da temática étnico-raciais
2 - O trabalho com o gênero conto, que apresente também protagonistas negros, pode contribuir com as ações educativas que promovam o questionamento das relações étnico-raciais desiguais?	O gênero conto é um gênero profícuo para se trabalhar questões étnico-raciais, auxiliando a implementação da lei 10.639/03	Empregar o gênero conto para trabalhar com alunos de classe hospitalar questões concernentes a relações étnico-raciais, visando contribuir com a implementação da lei 10.639/03,
3 - A Análise de Discurso Crítica (ADC) pode contribuir com o trabalho para a implementação da lei 10.639/03?	A Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001) é uma teoria que tem muito a contribuir com os estudos das questões étnico-raciais, tanto para a análise de discursos, quanto para seu uso como condutora de aulas para o ensino básico, seja ele no ambiente hospitalar ou não.	Questionar, junto aos alunos, naturalizações que tangem às relações étnico-raciais e a identidades raciais

Situando o lugar de discurso da professora-pesquisadora

Ao longo da minha experiência como professora no Distrito Federal, fui instigada pelos desafios da profissão a encontrar respostas para as questões do dia a dia. Quando iniciei minha carreira, tive a grata satisfação de ser encaminhada para uma turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Eu era bastante jovem e julgava que iria tão somente ensinar. Foi quando conheci a metodologia de Paulo Freire e compreendi que os alunos não eram uma “tábula rasa” e que a educação deveria servir para a libertação de um sistema excludente e opressor.

Percebi que as questões políticas e ideológicas estavam intrinsecamente ligadas à educação e que nada, nem ninguém poderia ser visto apenas por um ângulo. De alguma forma ecoou em mim o anseio em buscar soluções para os problemas inerentes à exclusão

escolar, delimitando o rumo que eu escolheria para o meu caminho docente. Digo rumo porque, dentro da minha área de atuação como professora de Língua Portuguesa, optei por percorrer caminhos ainda mais específicos, como o é a Educação Especial. Entendendo por Educação Especial, não apenas o ensino para pessoas com deficiência, como é o caso de crianças em tratamento hospitalar, mas também o ensino para pessoas que estejam em condições especiais de aprendizagem (MEC/SEESP, 2002, p.9).

Neste caso, alunos que, por motivo de tratamento de saúde, estão impedidos de continuar seus estudos em suas escolas de origem, passam a estudar nas classes hospitalares. Essas classes são salas de aula dentro dos hospitais, conforme explicarei com mais detalhes adiante. Não obstante, seja um trabalho desafiador, reúne experiências instigantes para minha docência, haja vista, os questionamentos, que impulsionam minha aspiração pelos estudos.

A motivação para a escolha da temática étnico-racial em questão se deu a partir de uma autoidentificação em 2006, quando tive consciência da minha afrodescendência e, desde então, passei a estudar sobre o assunto. A esse respeito, escrevi um texto intitulado “Relato pessoal: fazendo memória” que está nos anexos deste trabalho, onde conto como foi essa autoidentificação. Desta forma, justifico meu engajamento com o tema ³. Além disso, evidencio o uso que faço, com certa frequência na minha escrita, do gênero memorial descritivo, como um instrumento de reflexão e para contextualizar o meu lugar no discurso.

A partir de observar questões pontuais no cotidiano pedagógico a esse respeito como, por exemplo, alunos negros que manifestam indignação frente ao racismo que sofrem na escola, professores que encaminham livros literários que contribuem para a manutenção de modelos hegemônicos quanto as questões étnico-raciais, contrariando a implementação da lei nº 10.639/2003.

Ademais, estou certa de que este trabalho está longe de ter a profundidade que requer o tema e o merecido rigor científico, próprio da academia, mas posso certificar de que nele há muita **vida**, o suficiente para inspirar novos olhares e novas possibilidades para a diáde: aprender e ensinar. “A **vida** deve ser a dimensão integradora das relações na escola. Se não houver **vida** naquilo que aprendemos, então não há educação, formação e muito menos aprendizagem” (MOSE, 2013, p. 82).

³ Tal engajamento é aceitável de acordo com a escolha teórico-metodológica da ADC.

Para alcançarmos nossos objetivos, já arrolados nessa introdução, a seguir apresentaremos o capítulo um, que constitui nosso capítulo teórico, no qual elencamos as teorias que deram suporte para a execução e análise dos dados, a saber: *Relações étnico-raciais: algumas reflexões*; *Teoria Social do Discurso*; o *gênero discursivo para uma proposta de reflexão e ação*; a *Linguística sistêmico-funcional*.

No capítulo 2, apresentaremos o capítulo metodológico: *Método e procedimentos: edificando estruturas*, que irá abarcar as especificidades da aplicação da pesquisa quanto: à *contextualização do local da pesquisa*, as bases legais do atendimento Classe Hospitalar, O trajeto percorrido para a apreciação ética da pesquisa, mostrando a especificidade da pesquisa qualitativa em um terreno de pesquisas quantitativas e relato de como ocorreu o encontro com os alunos.

No capítulo 3, teremos *A aplicação da pesquisa e análise dos dados: lançando olhares e construindo uma proposta de trabalho*, no qual faremos o relato dos passos da pesquisa e analisaremos os dados. Em seguida, apresentaremos a proposta de trabalho.

CAPÍTULO I

BASES TEÓRICAS: SOLIDIFICANDO O PERCURSO

Neste capítulo, discorreremos sobre as bases teóricas que deram suporte para os procedimentos deste trabalho. O objeto deste estudo é o discurso e isso implica em buscar uma fundamentação que delimite o conceito de linguagem que iremos tratar no decorrer do trabalho. O capítulo será dividido em três seções. Na seção 1.1, traremos à tona algumas reflexões sobre as relações étnico-raciais, enfocando as circunstâncias educacionais da lei 10.693/2003. Na seção 1.2, apresentaremos sobre a teoria social do discurso, enfatizando as bases da Análise do Discurso Crítica e alguns dos aspectos do modelo tridimensional do discurso. Na seção 1.3, nos deteremos sobre a interação e o propósito social dos gêneros discursivos, especificando os motivos pela escolha do gênero discursivo conto.

1.1 Relações étnico-raciais: algumas reflexões

Refletir sobre questões étnico-raciais no Brasil, nos leva a pensar sobre a história do povo africano contada nos livros didáticos antes de sancionada a lei 10.639/03. Antes dessa lei, segundo BRASIL (2008 p.10)

a história da população negra foi amplamente documentada por sua condição escrava. Mais do que isso, na literatura sobre escravidão predominou uma visão que insistiu em circunscrever o negro e a negra, primeiro, na esfera econômica como mercadorias e, posteriormente, na esfera da cultura como exóticos, e na esfera política como grupo destituído de capacidade organizativa e propositiva.

O movimento negro lutou e luta para que uma nova visão do negro seja conhecida, para que essa visão estereotipada desse povo possa mudar, bem como sua

condição de desigualdade social, econômica, educacional. Porém, ainda de acordo com Brasil (2008), as lutas travadas pelo movimento negro para a emancipação dessa parcela da população brasileira tiveram obstáculos construídos a partir da visão construída por essas ideias veiculadas, em função de se ver a população negra como não apto para o trabalho assalariado após a abolição, não incorporando-a ao mercado de trabalho, pelo menos em funções mais qualificadas; e, ainda, deixando a educação formal (ROMÃO, 2005) ser um desejo distante para essa população, retroalimentando a sua condição de pobreza e desvantagem ocupacional, gerando discriminação. Discriminação que, segundo Gomes (s.d., p. 55):

significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Segundo essa autora, a discriminação não é produto direto do preconceito. Para ela, esse tipo de pensamento, o de que a discriminação é fruto do preconceito, possui enorme aceitação no Brasil. Segundo Teixeira (1992, p.21),

ele é fruto do mito da democracia racial onde se afirma: “como não temos preconceito racial no Brasil, aqui não temos discriminação racial”. Conforme essa autora, neste modelo de preconceito como causa da discriminação, observamos a ênfase que recai sobre o indivíduo como portador de preconceito, como a fonte que gera a discriminação. A autora nos alerta para um outro foco de análise, mostrando que a discriminação racial pode ser originada de outros processos sociais, políticos e psicológicos que vão além do preconceito desenvolvido pelo indivíduo.

Dentre os processos aos quais Teixeira (1992) cita, podemos apontar que a discriminação e o preconceito ocorrem dentro de sala de aula. Uma vez que, segundo Cavalleiro (2001, p.7), “nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia

de vida, de nossa posição no mundo, da nossa humanidade. ” Negação essa que, por desconhecimento e estereótipos, contribui para a discriminação, que contribui para a construção de identidades enfraquecidas.

Cavalleiro (2001), em pesquisa realizada em escola, apontou que o espaço escolar pode ser gerador de grandes desigualdades. Isso é feito a partir do momento que, nesse espaço, é reproduzida apenas a cultura branca, europeia, não sendo, por exemplo, encontrados no espaço escolar, material impresso que reflitam a existência da criança negra na sociedade brasileira. Podemos levar essa reflexão para os livros didáticos e paradidáticos que de fato eram escassos. Hoje, já temos livros, tais como *menina bonita do laço de fita* (MACHADO, 2005), nos quais há a existência de personagens negros, sendo eles protagonistas ou não, mas cuja **representação** é positiva.

Ainda no contexto escolar, Cavalleiro (2001) aponta que, contribuindo para a reprodução da situação de discriminação, existem outras práticas que vigoram e que mostram que há no país uma hierarquia racial, haja vista: a ausência de reconhecimento do problema do preconceito e de seus efeitos, bem como a ausência de atitudes; tratamento diferenciado para crianças brancas e não brancas; certas formas de nomear as crianças não brancas, como: filho de São Benedito, carvãozinho, cão em forma de gente. Ainda para Cavalleiro (2001, p. 147), “temos, então, no ambiente escolar, a reprodução do padrão tradicional da sociedade. O que é compreensível, mas não aceitável. ”

Podemos entender historicamente como essa situação foi construída no Brasil. E, a partir desse conhecimento, propor formas de preparar os alunos para a cidadania por meio de uma educação antirracista. E o emprego de contos com personagens negros é um meio de percebermos os discursos de nossos alunos e de, caso eles representem identidades enfraquecidas, trabalharmos para a mudança discursiva e social (FAIRCLOUGH, 2001), contribuindo para que as relações pautadas no preconceito e na discriminação possam ser transformadas.

O resultado do preconceito originado em processos sociais, políticos, inclusive aquele que é reproduzido na escola, pode ser analisado por indicadores que trazem à tona a diferença entre grupos, resultados esses empregados, em alguns casos, para perpetuar estereótipos e justificar as desigualdades. Esse tipo de discriminação é o mais perverso, sendo chamada **discriminação indireta**. Segundo Jaccoud e Beghin (2002, p. 39)

a literatura especializada ainda nos apresenta mais algumas distinções entre diferentes tipos de discriminação racial. A mais

frequente é a que diferencia entre **discriminação direta e indireta**. A discriminação racial **direta** seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor. A discriminação **indireta** é “aquela que redunde em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório”

A discriminação indireta contribui para a manutenção de privilégios de determinado grupo em detrimento de outro. E, em função da diferença entre os grupos, o movimento negro, questionando a atuação do Estado, luta, não por privilégios, mas para melhores condições para a população negra. Um dos focos dessa luta recai sobre a educação e, contribuir para mudanças na educação, pode contribuir para mudança social (Fairclough, 2001) e,

a partir de uma revisão ampla da forma como os negros apareciam e, ainda hoje, aparecem retratados na História do Brasil. Os questionamentos transitam desde a imagem presente nos livros didáticos, passando pelos termos pejorativos usados nos textos chegando aos conteúdos ministrados nos cursos de formação de professores. De forma mais ampla, os questionamentos se dirigem à necessidade de mudança radical na estrutura curricular dos cursos em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino que desconsideram ou simplesmente omitem a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento em diferentes áreas das ciências. A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. (BRASIL, 2008, p. 10)

Para contribuir com mudanças efetivas na educação, fruto de lutas do movimento negro, a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, é sancionada. Sua implementação/efetivação ainda está em curso.

De acordo com alguns artigos dessa lei,

§ 2ª – 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; Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”; § 1ª – 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.

Após sancionada, documentos legais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana procuram garantir a efetivação da Lei 10.639/03, fornecendo orientações para isso.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, sob uma nova ótica, após a aprovação da Lei 10.639/03, faz-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Para isso, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil. Porém, não só dos professores, pois a sociedade, como um todo, tem de reconhecer a necessidade da discussão dessa temática, entendendo que essa discussão e a tomada de medidas legais não significam tomar “privilégios”, mas redistribuí-los. Assim entendendo, participar ativamente da implementação da lei e das mudanças que virão.

Para isso, é preciso refletir, pois a obrigatoriedade do ensino da história afro e afro-brasileira é, para muitos, um ato desnecessário, uma vez que em livros de História do Brasil, a trajetória do negro no Brasil já é contada. Porém, o que muitos não pensam é que essa história é a oficial. História essa que representa a população negra de modo negativo. Outra, ou outras histórias, ou versões da história, a ela podem ser somadas para promoverem reflexão crítica a respeito dos povos africanos trazidos para o Brasil.

Muitos foram os trabalhos qualificados realizados no Brasil colônia pelos negros e que foram apagados da história, deixando a impressão para os leitores desavisados que o negro apenas contribuiu com a construção nacional com seu trabalho braçal, desqualificado, mas não foi assim. Conforme Cunha Júnior (2010) arrola, uma série de trabalhos especializados foram realizados pelos negros escravizados no Brasil.

Na visão do senso comum, a representação do negro como preguiçoso, não especializado, acabou por contribuir para que relações de preconceito fossem veiculadas e reproduzidas ao longo de séculos. E hoje, crianças ainda são focos de preconceito e discriminação tendo, por vezes, a **identidade**⁴ enfraquecida em função disso.

A escola pode contribuir para reproduzir essa situação ou para transformá-la, introduzindo discursos emancipatórios, sendo um deles por meio de contos com personagens negros, com protagonistas negros (Barbosa, 2006 in: Abramowicz, Barbosa e Silvério, 2006), como forma de fortalecimento identitário.

Pensando sobre essa questão é que nos propusemos a empregar a ADC para trabalhar sobre o protagonismo de personagens negros como proposta de reflexão e ação diante das implicações das relações étnico-raciais em uma classe hospitalar.

Na próxima seção, discorreremos sobre aspectos da Teoria Social do Discurso, da Análise de Discurso Crítica e de alguns aspectos do modelo tridimensional do discurso.

1.2 Teoria social do discurso

A Teoria Social do Discurso surge a partir dos estudos de um grupo de linguistas da Universidade de Lancaster com o intuito de ocupar as lacunas de estudos linguístico anteriores. A abordagem está relacionada ao uso da linguagem como interação. E se

⁴ Identidade que, Segundo Munanga apud Gomes (s.d, p. 42) é um processo mais amplo. “Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. (LOURO, 1999).

detém à percepção da linguagem como parte da vida social, para mapear relações entre os recursos linguísticos e as práticas sociais.

Tal teoria reúne outras teorias, como, por exemplo, teorias das ciências sociais críticas, analisando a linguagem, além das análises linguística e discursiva, abrangendo também análises relacionadas ao pensamento social e político. Desta forma, foi elaborado um quadro metodológico com enfoque na análise de textos (SANTOS, 2013.p. 33).

Em uma linha do tempo, o estudo da língua foi considerado em seus aspectos intrínsecos, conforme visto nos estudos de Ferdinand de Saussure, que no início do século XX tratou da língua como um sistema individual (RESENDE e RAMALHO, 2006). Saussure desenvolveu sua doutrina em dicotomias: significante vs. significado; língua vs. fala; sintagma vs. paradigma; diacronia vs. sincronia; no intuito de entender como a língua funciona sincronicamente, ou seja, ao mesmo tempo, como em um xadrez, em que as peças podem ser trocadas. Tais estudos foram base para o estruturalismo.

Ainda assim, aspectos quanto à forma não podem ser desconsiderados. “Está claro, entretanto, que o conhecimento acerca da gramática – uma gramática funcionalista – é indispensável para que se compreenda como estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas⁵. ” É preciso encontrar um equilíbrio entre a forma, imanente do sistema linguístico, e função, ferramenta social.

A análise do discurso crítica teve seu surgimento no final dos anos oitenta e foi fruto do cruzamento de reivindicações sociais e pesquisas sobre o funcionamento do discurso. Correntes diversas serviram de base para sua formação. Por isso, mais do que pela sua metodologia, ela é caracterizada pelos temas que privilegia, tais como: as relações de poder entre sexo, raças, classe dentre outros. (MAINGUENEAU, 2010)

A ADC foi precedida pela operacionalização de diversos estudos, dentre eles Foucault (1977) e Bakhtin (1997, 2003), que enfocaram discurso e poder, cada um com seu prisma peculiar e de relevância em suas trajetórias marcantes na história.

Foucault apresentou em seus estudos formas de controle exercidas pelas instituições sociais, pontuando os mecanismos pelos quais as relações refletem uma dinâmica de poder na sociedade. Para ele, em todos os formatos há um elemento unificador: a hierarquia, moldando condutas e disciplinando o comportamento das pessoas. Em 1970, o filósofo francês lançou seu livro ‘A ordem do discurso’ sustentando

⁵ Trataremos sobre esse assunto no item 1.4 denominado Linguística sistêmico-funcional.

a hipótese de que o discurso é controlado e que são excluídos os que vão contra a ordem vigente.

Um fato interessante é que, para problematizar a questão, Foucault estudou as relações de poder e dominação dentro das instituições e fez isso começando pelas prisões, pois alegou que nas cadeias essas relações não seriam mascaradas. Identificou ainda que o modelo utilizado no cárcere poderia ser aplicado em outras instituições, onde há uma lógica de vigilância constante, uma espécie de mecanismo de adestramento condicionado capaz de gerar uma interdição do discurso.

Bakhtin, por sua vez, também foi um pensador que se debruçou sob os estudos da linguagem humana. Tendo apoiado a revolução russa, utilizou-se da sua vivência e levantou questões importantes sobre o discurso, visão dialógica, interação entre as vozes do discurso. O autor da obra *estética verbal* afirma, sobretudo, que “todas as esferas da atividade humana por mais variadas que sejam estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p.279)

O nome de maior expressão desta teoria social do discurso é Norman Fairclough. Ele deu início aos estudos da ADC. O linguista britânico enfatiza o discurso como uso da linguagem, porém não como uso da linguagem de forma isolada, mas como prática social. Considerando a forma em que os sujeitos podem se posicionar perante o mundo ou mesmo a forma com que o discurso pode ser moldado pela estrutura social. (FAIRCLOUGH, 2001)

Considerar a linguagem como prática social, segundo Fairclough (2001, p. 91 *apud* Resende e Ramalho, 2006, p. 27), apresenta algumas implicações. A saber:

primeiro, implica ser o discurso um **modo de ação**, uma forma em que as pessoas podem **agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros**, como também um **modo de representação**. [...]. Segundo, implica uma relação **dialética** entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. [Grifos nossos]

Podemos entender, a partir disso, que os discursos veiculados na escola, ou em uma classe hospitalar, nosso *locus* de pesquisa, são modos de ação, modos de agir sobre

os alunos/internos. Por isso a escolha da temática para trabalhar com esses alunos e da vertente teórica para isso.

Empregar a ADC na condução do trabalho com contos com personagens negros como um ato político para contribuir com a construção de identidades étnico-raciais mais fortalecidas. Identidade que, segundo Johnson (1997, p. 204), é representação e organização socialmente construída, revelando a maneira como pensamos que os outros nos julgam. Segundo o autor, em um nível estrutural, as identidades fazem parte de um ideário cultural sobre os papéis do eu ideal que privilegia o status social que ocupamos perante os outros.

De acordo com Lima (2007, p. 21), no instante em que as identidades são construídas

na construção de identidades, há valores culturais que fazem com que tenhamos a nossa autoestima alta ou baixa, de acordo com as posições que ocupamos na sociedade. Além disso, a diversidade de papéis pode gerar conflitos, uma vez que o sujeito pode ser confrontado com papéis com expectativas contrárias, incompatíveis.

Por isso, trabalhar com a temática relacionada às relações étnico-raciais com alunos de classe hospitalar é importante, para que possamos contribuir com a construção de identidades mais fortalecidas, menos presas às expectativas sociais incompatíveis. E, para isso, o ensino de Língua Portuguesa tem muito a contribuir, observando que seu ensino envolve um conjunto de aspectos – linguísticos, sociais - da língua que não podem ser considerados isoladamente.

Ao olhar para o ensino nos dias de hoje observamos um esforço crescente em integrar esses aspectos. O mundo está conectado com temas e tecnologias que avançam surpreendentemente, de tal forma que falar em língua como interação social pode não surpreender. Todavia, quando nos perguntamos sobre a maneira como a escola tem se constituído perante esses avanços, nos deparamos com discursos que ainda refletem um ensino fragmentado e reprodutivo.

A escola⁶, ao longo dos anos, se configura como sendo uma instituição conservadora com papéis bem definidos, que tem como principal objetivo ensinar os

⁶ Quando falamos da escola, fazemos também referência à classe hospitalar.

saberes. A funcionalidade da língua portuguesa é um desses saberes focalizando o uso da língua para diferentes momentos, conforme as demandas da vida do sujeito. Porém, saber não muito empregado, uma vez que a vertente tradicional predomina. Daí, como já afirmado anteriormente, nossa escolha pela ADC e da visão funcionalista que ela apresenta.

Embora haja novas vertentes da ADC, versões essas desenvolvidas tanto por outros autores como Wodak e Chilton (2005), quanto por Chouliaraki e Fairclough (1999), Renkema (1999), empregaremos a concepção tridimensional do discurso, em que Fairclough considera o discurso como prática textual, como prática discursiva e como prática social, conforme ilustra o quadro a seguir, por considerá-la mais profícua para o emprego em sala de aula e, ainda, deixamos outras vertentes para trabalhos futuros:



FIGURA 1.1 Concepção tridimensional do discurso

Fonte: Fairclough (p.101, 2001)

A interposição didática das práticas listadas acima concorre para uma aplicação relacionada ao Ensino Fundamental. Segundo Lima (2014, p.65), o texto traz aspectos formais que nos mostram como foi produzido e, por isso, como esses aspectos poderão ser interpretados e explicados.

Teremos assim, a representação do modelo tridimensional, graficamente, da seguinte forma:

FIGURA 1.2 Representação tridimensional de Fairclough



Fonte: Adaptado de Meurer (2005, p. 95)

No quadro, elucidamos a relação entre texto, práticas discursivas e práticas sociais. De acordo com essa teoria, qualquer texto, seja ele oral ou escrito, é moldado pelas práticas discursivas e pela prática social. Todo texto, com suas categorias de análise (léxico, gramática, coesão e estrutura) é moldado, como já afirmado, pelas práticas discursivas e sociais e suas categorias de análise.

Tais traços são também linguísticos e podem ser resumidos ainda mais expandido no quadro 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 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	3.1.1 Estruturas (ordens de discurso)	
		3.1.2 Eventos (reprodução e transformação de estruturas)	
		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 Fairclough (2001)

A prática textual e a discursiva, circunscritas pela prática social, sofrem influência da ideologia e da hegemonia. Ideologia definida por Thompson (1995, p. 76) como:

maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação. Desde

que: é crucial acentuar que fenômenos simbólicos, ou certos fenômenos simbólicos, não são ideológicos como tais, mas são ideológicos somente enquanto servem, em circunstâncias particulares, para manter relações de dominação.

Thompson (1995) ainda aponta para os modos de operação da ideologia – legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação – que naturalizam relações desiguais; entre elas, as de gênero social, pois a ideologia serve de recurso para suavizar a imposição social, justificando a dominação/subordinação da classe hegemônica.

Quadro 2 - Modos de operação da ideologia

MODOS GERAIS	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
a) Legitimação 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,	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)

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.	<p>Eufemização: ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva.</p> <p>Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora): uso figurativo da linguagem, ou, mais geral, das formas simbólicas. (p. 84-5)</p>
<p>c) Unificação</p> <p>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)</p>	<p>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)</p> <p>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)</p>
<p>d) Fragmentação</p> <p>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.</p>	<p>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)</p> <p>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 expurgá-lo.</p>
<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*. Porém, como enfatiza Fairclough (trad., 2001a), 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.

Quanto à ideologia, Fairclough (2001, p. 122) a define como:

liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio estável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em

uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

Entendemos, de acordo com esses conceitos, o modo de trabalhar contos no contexto escolar, pode ser ideológico, ou seja, trabalhar para a manutenção da hegemonia. Assim, sendo, por meio do trabalho com a ADC e com gêneros, podemos fomentar uma nova visão dos padrões hegemônicos, aqui entendidos por nós como a presença de maioria de personagens não negros na maioria das obras, sejam elas infantis ou não, fazendo com que seja naturalizada a visão de que o lugar de personagens negros não é em obras. Isso enfraquece identidades de crianças que não se veem representadas nas obras com as quais a escola trabalha.

De acordo com nossa reflexão e retomando que o discurso é um modo de ação, e agimos por meio de gêneros, passamos a discorrer sobre gênero.

1.3 O Gênero discursivo para uma proposta de reflexão e ação

Ao analisar o discurso no contexto do ensino, fizemos um recorte para um trabalho do texto escrito como unidade básica. Ramalho (2012) lembra que a “ADC não é uma abordagem específica para estudos dos gêneros”, mas sim, apenas uma parte do seu programa. Desta forma, a autora posiciona que, “para a investigação de gêneros situados em textos particulares, a ADC propõe uma análise mais social, das dimensões da interação discursiva, e uma análise mais discursiva, de traços textuais moldados, em princípio, pelo significado acional do discurso”. (RAMALHO, p. 160, 2012).

Um estudo sobre o ensino da língua escrita na escola indica que durante muitos anos o ensino da leitura e da escrita focalizava o texto essencialmente voltado para os aspectos linguístico-textuais. Numa época em que o currículo era baseado na solidez dos clássicos e na gramática normativa. Porém, nos últimos anos a proposta de ensino de produção textual mostra uma tendência baseada na noção de gênero do discurso, na qual se desenvolve um conceito de língua como interação (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTI, 2007).

O termo gênero vem sendo cada vez mais utilizado, pois está intimamente ligado às formas do discurso vinculadas às práticas sociais. Segundo Motta-Roth (2011, p. 170), “no contexto escolar, o que nos falta dar aos nossos alunos, em especial aos alunos do sistema escolar público, talvez não seja “competência de linguagem”, mas sim intuições sobre como a linguagem possibilita ou impede a inserção social”.

Bakhtin (1992) apresenta a linguagem com perspectiva dialógica. Em um conceito de gênero e dialogismo diz que a verdadeira substância da língua está materializada no processo social da interação verbal. Assim, apresenta o meio social como o centro organizador das atividades linguísticas e a linguagem como modo de interação.

As definições e a aplicação de gênero discursivos para o ensino de línguas estão intrinsecamente ligadas à uma concepção da linguagem, assim como à postura do professor de Língua Portuguesa.

Motta-Roth (2008, p.344) apresenta o desenvolvimento das pesquisas em âmbito local (um inventário dos subgrupos de Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística – ANPOLL) e em âmbito internacional (os contextos educacionais dos enquadramentos, também chamados de escolas), dando uma visão ordenada da teorização do gênero ao nos apresentar três escolas associadas aos estudos de gênero para o ensino: a Escola Britânica de ESP; a Escola Americana da sócio-retórica e a Escola Sistêmico-Funcional de Sydney.

Ater-nos-emos em nosso trabalho ao conceito apresentado por Fairclough (2001), bem como a colocações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que desempenharam um papel importante, pois defenderam o conceito de gênero como base para a elaboração da proposta pedagógica do ensino de línguas. Proposta essa que, considerando a definição bakhtiniana de gênero, indica que o trabalho deve levar à construção da cidadania. Daí nossa escolha da ADC para trabalhar com gênero.

Segundo Fairclough (2003, p.65⁷), “os gêneros são especificamente aspectos discursivos dos modos de agir e interagir no curso de um evento”. As formas de ação e interação nos eventos sociais são definidas pelas práticas sociais e pelas maneiras como essas práticas são articuladas. As mudanças nas redes de práticas sociais geram mudanças na forma de ação e interação que consequentemente geram mudanças nos gêneros

⁷ Tradução nossa de: “genres are the specifically discursal aspect of acting and interacting in the course of social events”.

discursivos. Por meio dessa articulação de gêneros existentes é que se originam novos gêneros.

Os gêneros, de acordo com esse autor, também podem variar conforme os graus de estabilização e homogeneização. Alguns gêneros possuem uma estrutura mais rigorosa e outras mais flexíveis. O teórico explica que alguns gêneros podem ser relativamente locais, associados a redes delimitadas de práticas, ou podem ser globais, especializados no curso da interação.

Ainda na sua obra de 2003, Fairclough apresenta os diferentes níveis de abstração dos gêneros: pré-gêneros, gêneros desencaixados e situados. Os pré- gêneros, termo de Swales, consistem na categoria com o maior nível de abstração, que transcendem as diversas práticas sociais. Os gêneros desencaixados são menos abstratos que os pré-gêneros, entretanto eles ocorrem em diferentes práticas sociais como exemplo, a entrevista. Os gêneros situados consistem em categorias concretas, são os gêneros específicos de redes de práticas particulares, exemplo a entrevista médica.

Fairclough, também, aponta para não privilegiarmos o propósito do gênero, pois um gênero pode ter vários propósitos. O teórico sugere que analisemos os gêneros de acordo com a natureza da atividade que os constitui, bem como analisemos que algumas atividades são mais estratégicas e outras menos comunicativas.

O gênero com o qual trabalhamos nesta pesquisa é o gênero conto que, de acordo com Cortázar (1993), é uma narrativa curta de difícil definição e gera impasses e descompassos na teoria da literatura. Poe (1976) já entende que o conto possui o traço característico de provocar a elevação da alma.

Como gênero de difícil definição, gera polêmicas e questionamentos, como o faz Porto (2015, p. 113) ao questionar:

O que é um conto? O que tornaria o texto um bom conto? Que elementos linguísticos, estéticos e conteudísticos deveria conter a narrativa curta para ser uma criação de valor?

Tentando dar uma resposta a essas perguntas, Porto (2015, p. 113), cita Cortázar (1993, p. 50), autor que afirma que:

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização de seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceitualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos a ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência.

Porto (2015, p. 113), para tentar melhor uma definição do que seja o conto, cita Cortázar (1993, p. 151) quando esse autor compara esse gênero a outras formas artísticas: o romance, o cinema e a fotografia:

Para o crítico argentino, uma forma para entender o conto é estabelecer uma analogia com o romance, o cinema e a fotografia. O romance, por apresentar uma ordem aberta e sem limites, além de ser uma narrativa cujo olhar do autor pode ser mais abrangente haja vista a maior extensão do gênero, assemelhasse ao cinema: ambas as produções permitem uma visão mais ampla dos fatos que contam e das cenas que produzem. Já o conto, por partir de um limite físico, aproxima-se da fotografia, que pressupõe uma limitação prévia devido ao espaço reduzido que a câmera pode abranger e pelo modo com que o fotógrafo usa essa limitação. A restrição de espaço, contudo, não pode ser compreendida como uma redução de complexidade de apresentação de um fato ou de exploração estética na narrativa curta e na fotografia.

A analogia entre o conto e a fotografia é estabelecida por Cortázar (1993) no sentido de que ambas as artes fazem um recorte da realidade, apontando limites que constituem um “fragmento” capaz de indicar uma realidade muito mais ampla. O crítico ainda assinala que as duas manifestações artísticas servem-se do aproveitamento de uma imagem ou acontecimento significativo para construir um efeito de sentido à obra: Numa fotografia ou num conto de grande qualidade [...] 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.

Refletindo sobre a colocação do autor sobre a projeção que vai além do visual, no caso da fotografia e do cinema, e do literário, no caso do conto, entendemos que o que é escrito, ilustrado em um conto, leva o seu leitor a projetar sua vida, suas expectativas, sua identidade. Por isso, o não hegemônico presente em alguns contos precisa ser mostrado para que novas projeções sejam feitas, novas identidades, mais emancipadas, sejam vistas nessa projeção, com vistas a sua solidificação e, assim, sendo, projeções futuras.

Fazer isso, é contribuir, por meio de novos discursos, para a mudança social, apontada por Fairclough (2001) que, para a análise de gêneros, aborda alguns conceitos da linguística sistêmica funcional que trataremos a seguir.

1.4 A Linguística sistêmico-funcional

A Linguística sistêmica funcional (LSF) foi desenvolvida por Halliday como uma teoria e método para explicar como os indivíduos utilizam a linguagem enfatizando suas escolhas, por isso considerada sistêmica. Seu caráter funcional se explica pelos propósitos funcionais a que serve. Esses processos são expressos por três significados: ideacionais, interpessoais e textuais.

O significado ideacional consiste no modo de representação do mundo; o significado interpessoal em como ocorrem as relações com outro pela linguagem e o significado textual, o modo como o texto organiza o significado ideacional e o interpessoal são organizados no texto.

Segundo Christie e Martin (1997), na representação sistêmica, a linguagem desempenha uma metáfora em relação à realidade social. Esse autor apresenta uma perspectiva teleológica, ou seja, relacionada aos estudos dos fins. Sua abordagem está vinculada à Linguística Sistêmica-Funcional (LSF). Para ele, o gênero é um sistema estruturado em partes cujos estágios delimitam uma conclusão. Segundo o autor é impossível a existência do gênero fora da relação linguagem e contexto. Como já

mencionado, a abordagem de Martin está associada à LSF. Nessa abordagem, o contexto é dividido em duas concepções: de cultura e de situação.

O contexto de cultura está associado ao propósito social do gênero, às ideologias e convenções sociais que ele reproduz.

Refletindo sobre esse conceito e relacionando-o às discussões de Porto (2015) e Cortázar (1993), entendemos que o conto, comparado à fotografia, tem como um de seus propósitos mostrar a realidade, levando seu leitor a elevar a alma.

Relacionando essa colocação ao contexto de situação, temos que, no contexto de situação sala de aula, há nele assuntos (campo), relações entre pessoas (relação) e a forma como isso tudo é dito e/ou trabalhado (modo) que veiculam ideologias. Assim sendo, o tema sobre relações étnico-raciais deve ser trabalhado, uma vez que, para a construção da cidadania, conforme preconizam os PCN (BRASIL, 1988), é importante trabalhar identidades mais fortalecidas, o que faremos por meio do trabalho com personagens não hegemônicas nos contos selecionados.

O contexto de situação (registro) aborda as questões relacionadas a três variáveis: campo, relação e modo. O campo investiga o assunto, sobre o que se fala; a relação analisa para quem se fala, quem fala; e o modo preocupa-se se a linguagem é verbal, não verbal, verbal e não verbal, qual o canal fônico utilizado.

Ao focarmos o estudo sobre esses dois conceitos, demonstramos ao aluno como os aspectos linguísticos estão associados ao contexto e à função social.

Apoiada nessa concepção de gênero, é que foi criado o ciclo de ensino/aprendizagem. O ciclo é formado por quatro estágios, não sendo obrigatória a abordagem de todos os estágios. Os estágios são: negociação do campo, desconstrução, construção conjunta e construção independente. A negociação do campo concerne em levantar os conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero selecionado. A desconstrução apresenta diversos exemplares do mesmo gênero para os alunos, trabalhando o contexto de cultura e o contexto de situação. A construção conjunta envolve a produção coletiva do gênero trabalhado e a construção independente concerne no trabalho de produção individual do gênero selecionado.

Segundo Bawarshi e Reiff (2013), o ciclo permite que o aluno se torne protagonista de suas produções, conhecendo o poder da língua e seus sistemas de escolhas que estão disponíveis a eles. Além disso, entendemos que, com o trabalho desenvolvido, para ser protagonista de suas produções, o aluno desenvolverá terá maiores condições de desenvolver uma postura crítica quanto ao que lê, interpreta e internaliza.

CAPÍTULO 2

MÉTODO E PROCEDIMENTOS: EDIFICANDO ESTRUTURAS

O projeto apresenta peculiaridades da pesquisa qualitativa com base na etnografia (FLICK, 2009). A análise dos dados será realizada de acordo com o aporte teórico metodológico da Análise do Discurso Crítica.

O objeto de estudo para o desenvolvimento da temática foi a análise da representação da identidade negra no gênero discursivo narrativo. Para tanto, apresentaremos como ocorreu a aplicação das atividades da pesquisa que e deram suporte para a elaboração da proposta de trabalho pedagógico.

As obras selecionadas para o primeiro momento foram os contos: “Valentina”, de Márcio Vassallo e “Pretinha de neve e os sete gigantes”, de Rubem Filho. Para a análise textual, levaremos em consideração as categorias de Fairclough (2001).

Ao longo do desenvolvimento foram produzidas notas de campo com o intuito de ampliar as reflexões e as possibilidades de análises. Em cada etapa, os alunos foram motivados a realizar produções textuais escritas. Após coleta de dados, empreendemos a triangulação, ou seja, combinação dos métodos e dos dados analisados.

2.1 Contextualizando sobre o local da pesquisa

Uma sala de aula do Ensino Fundamental dentro do hospital? É essa a indagação quando digo que ministro aulas na pediatria de um hospital público. A sala de aula hospitalar é um ambiente de aprendizagem que funciona há mais de trinta anos no Distrito Federal, há mais de cinquenta anos no Brasil e que tem auxiliado no combate à evasão escolar de alunos em tratamento de saúde.

Os primeiros registros do atendimento educacional para crianças enfermas, consta do período da segunda guerra mundial, em que as crianças e adolescentes mutilados não podiam ir à escola. Henri Sellier, em 1935, inaugurou a primeira escola para crianças inadaptadas nos arredores de Paris.

Em 1964, surge a primeira classe hospitalar em Brasília, quando o médico Oscar Moren, então chefe da pediatria do Hospital de Base, trouxe de sua experiência nos Estados Unidos a ideia do atendimento escolar para as crianças internadas. Iniciou-se, assim, um convênio que perdura até os dias atuais: secretaria de saúde e secretaria de educação unidas para a inclusão educacional de crianças e jovens em tratamento de saúde.

Portanto, no Distrito Federal, para o funcionamento dessas classes hospitalares, a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado Saúde possuem um termo de cooperação técnica que prevê o convênio para o Programa Classe Hospitalar. O termo evidencia uma parceria entre as duas secretarias, em que a secretaria de saúde se responsabiliza pela manutenção dos professores cedidos e a secretaria de educação se compromete em recepcionar os profissionais disponibilizando recursos materiais.

Martins (2010, p. 104) explana sobre a importância da continuidade da escolarização no ambiente hospitalar, sendo esta umas das garantias do direito que prevê educação para todos. Para ela, mesmo o tempo cronológico de permanência sendo imprevisível, deve-se empenhar o maior esforço possível para que os alunos sejam integrados às práticas educativas:

Independente de quantos dias a criança ficará hospitalizada, a ela deverá ser dado o direito da escolarização; o professor deverá se preparar para receber esta criança e ajudá-la [...] O estímulo se faz necessário para o bom desempenho cognitivo da criança hospitalizada, por meio de trabalhos estruturados. Com isso, a criança estará exercitando sua mente, ocupando-a com estruturas elaboradas, permitindo uma visão compartilhada e em outras direções. [...] dando-lhes condições de prosseguir o seu desenvolvimento cognitivo-social e oportunizando que ela retorne ao convívio tanto familiar quanto a escola regular da melhor maneira possível.

O discurso médico pediátrico foi objeto de estudo de Magalhães (2000) quando, inserindo-se no contexto hospitalar, analisou o discurso da relação médico-paciente, mais especificamente, médico e mães acompanhantes. A pesquisa deu origem ao livro: *Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico* (MAGALHÃES, 2000, revelando as

nuanças da prática discursiva médica presente no hospital. É neste contexto que os alunos se encontram.

Entretanto, no universo da dor e das relações de poder, outras vozes se entrecruzam na vida das crianças internadas. A participação de outras áreas profissionais como a enfermagem, a psicologia, a terapia ocupacional, a fisioterapia, o serviço social, a conservação e limpeza, a nutrição e a educação ampliam a visão de que a pessoa que está sob os cuidados hospitalares é um ser humano inteiro. Numa rápida reflexão poderia se dizer que o engajamento entre uma equipe multidisciplinar é capaz de promover cidadania neste espaço onde “exclusão social e dor” (CAETANO, 2010) se associam.

Quanto às áreas de atuação do professor, verificamos que na sua maioria são professores formados em pedagogia. Mas em âmbito nacional esta realidade varia de acordo com as possibilidades dos estados, municípios ou mesmo de cada hospital, assim temos: classes com professores de áreas específicas e/ou classes com pedagogos. Todavia, todos têm um olhar voltado para a educação básica.

Quando me apresento para uma criança ou a para um adolescente no leito, na maioria das vezes, vejo um olhar de surpresa e de familiaridade. É como se me dissessem: “uma professora aqui? Ah, essa profissão está próxima da minha realidade. É um elo para minha vida para além do hospital”. E enquanto o foco está voltado para o motivo da internação hospitalar: a doença, eu insisto em querer saber sobre o que está bom neles: a capacidade de aprender, e isso inclui a capacidade de ensinar, de se posicionar, enfim, de interagir.

O ensino da leitura e escrita é um ponto de intersecção entre todos os níveis de escolaridade na classe hospitalar onde ocorreu a pesquisa, uma vez que a classe é composta por alunos de diversos níveis de escolarização. O incentivo à leitura tornou-se uma prática permanente tanto para os alunos quanto para seus respectivos acompanhantes. Nesse contexto, o contato com a Análise do Discurso Crítica (ADC) me levou à seguinte reflexão: até que ponto a leitura que é direcionada por mim ou pelos professores da escola de origem apresenta para os alunos possibilidades de naturalização, de reforço para realidades hegemônicas? O que fazer para que a leitura possa trazer possibilidades de mudança nas práticas sociais?

2.2 O atendimento em Classes Hospitalares

A Classe Hospitalar é uma modalidade de ensino amparada pela legislação brasileira (BRASIL, 2002), apesar disso é grande o desconhecimento desta modalidade de ensino. Por isso, teremos neste item uma compilação dos principais documentos que amparam esse trabalho.

Os professores que atuam nessas classes constantemente necessitam explicar sobre o atendimento como se fosse algo novo. Porém, isso não gera prejuízos, uma vez que há uma legislação que garante a validade do ensino para as crianças e os jovens internados.

A Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, nos artigos 203, 227; dispõe sobre a ordem social, criação, prevenção e atendimento especializado para portadores de deficiência. O que preconiza uma atenção diversificada às pessoas com necessidades especiais sejam elas transitórias ou permanentes.

A Lei Federal nº 7853/89 e a Lei Federal nº 9394/96 estabelecem as Diretrizes e Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para toda criança e jovem que residem no país. E isso independe das condições adversas que podem estar passando.

O Decreto nº 3298 de 20/12/99 regulamenta a Lei 7853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Os alunos com algum tipo de deficiência, em muitos casos, possuem uma certa vulnerabilidade quanto ao sistema imunológico, devendo ter seu direito garantido de não interromper seus estudos.

A Lei Distrital 2809/01 em seu art. 1º - As crianças e adolescentes hospitalizados em Unidades de Saúde do Sistema Único de Saúde do Distrito Federal é garantido o atendimento pedagógico durante a atenção hospitalar, inclusive quanto à escolaridade.

A Política Nacional de Educação Especial contempla a classe Hospitalar enquanto modalidade de atendimento do Ensino Especial.

A Lei nº 4927, de 29 de agosto de 2012, ressalta no Art. 2º, § 2º que “o atendimento pedagógico ministrado em classe hospitalar possui equivalência ao das classes escolares convencionais do ensino regular”.

2.3 O trajeto para a apreciação ética da pesquisa

A primeira observação a se fazer, quanto a aplicação da pesquisa, seria pontuar que o processo de análise e aprovação ética do projeto para esta pesquisa foi peculiar, para não dizer, árduo. Após passar pela apreciação e liberação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, fomos informados de que a Secretaria de Saúde do Distrito Federal possui um comitê próprio e que para realizar a pesquisa no hospital, deveríamos submetê-lo a uma segunda avaliação. O maior embate se deu pela necessidade de que todo trâmite ocorresse via Plataforma Brasil⁸ e que, para tanto, informações muito específicas fossem adicionadas com o máximo de precisão.

Tão logo o projeto de pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Secretaria de Saúde do Distrito Federal, apresentei-me ao Núcleo de Ensino e Pesquisa em Saúde do hospital com as cópias dos documentos e parecer exigidos. Na oportunidade verifiquei que o nível de exigência para realizar uma pesquisa dentro do hospital não é apenas do comitê de ética, mas do hospital como um todo. Meu projeto estava junto com dezenas de projetos, todos com o parecer de uma comissão interna. Naquele momento imaginei o quanto o fluxo de pesquisa é intenso naquela instituição.

Todo esse trâmite da documentação ocupou muito tempo inicialmente destinado à coleta de dados. Isso fez com que tivéssemos de aplicar a proposta com muita celeridade, o que não invalidou a pesquisa, mas não permitiu que fizéssemos o trabalho na extensão que pretendíamos. Para compensar o que julgamos não ser uma falha, mas um limitador de nossa pesquisa, continuaremos, com as devidas autorizações, nosso trabalho no hospital, uma vez que, para além desse problema relatado, entendemos ser uma questão de cidadania e trabalho para a mudança social. Nossa pesquisa não se esgota aqui, com a descrição desse tempo. Outros tempos a ele somar-se-ão.

Como conheço as dependências do hospital, fiz um retrospecto mental dos corredores, dos núcleos, dos setores e tive que admitir: há um mundo neste lugar. Da preparação para o nascimento nos ambulatórios até a morte no necrotério. Todos os

⁸ Base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final.

estágios da vida representados em um único lugar, histórias e mais histórias. Pela primeira vez, pensei na dimensão do meu trabalho de pesquisa.

Enfim, segui o percurso para levar ao conhecimento dos chefes da pediatria sobre a aprovação e início da minha pesquisa. Não só colhi as assinaturas, mas fui indagada sobre os aspectos gerais da pesquisa. A receptividade foi muito boa. A chefe da pediatria relatou que achou o tema interessante e convidou-me para apresentar os resultados em uma das reuniões científicas do setor. A chefe da enfermagem também pontuou sobre as linhas gerais e quando viu que se tratava de uma pesquisa qualitativa, disse: nada fácil, heim?! Foi aí que lembrei que há uma discussão no âmbito dos estudos sobre a prevalência de pesquisas quantitativas em áreas como a da saúde. E que meu trabalho difere da maioria dos trabalhos realizados dentro do hospital por esse aspecto

2.3.2 O encontro com os alunos: histórias de vida e intersecções

Após essas prerrogativas, no mesmo dia, iniciei a pesquisa. Fiz um levantamento e identifiquei que apenas três alunos⁹ preenchiam os requisitos para a pesquisa. Eram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em condições físicas e emocionais para participar das atividades. Todavia, isso não caracterizou um problema, uma vez que foi previsto desde o início no projeto enviado ao CEP que a pesquisa seria considerada válida com o número mínimo de dois alunos.

Todos eles estavam na mesma enfermaria, o que significa que possuíam aspectos em comum quanto à patologia. Fui em cada leito e iniciei a conversa com os acompanhantes e as crianças internas. Para isso, utilizei um procedimento de apresentação que é ao mesmo tempo uma triagem inicial.¹⁰ Para interagir, fiz como se eu fosse uma repórter, tirei um microfone de brinquedo da minha caixinha surpresa e

⁹ As enfermarias estavam mais vazias do que de costume devido ao período do ano, que, segundo a equipe de enfermagem é marcada por um fluxo menor de usuários.

¹⁰ Esse procedimento corresponde ao aspecto lúdico que o professor das classes hospitalares deve considerar ao interagir com os alunos internos. Conforme Andrade (2010, p.127), “uma grande ferramenta para atingir uma educação de qualidade e mais prazerosa é a brincadeira.”

comecei um diálogo como se fosse uma entrevista que estivesse sendo filmada. Neste momento, apresentei-me como professora da classe hospitalar, expliquei sobre a pesquisa e, assim, obtive as informações básicas como: nome, idade, série, escola de origem e motivo da internação. Também colhi o termo de consentimento com as devidas assinaturas. Nessas entrevistas, e também na rotina diária com os alunos, coletei dados importantes, dados esses também na forma de notas de campo.

A identidade dos alunos e a identificação das respectivas escolas serão preservadas, portanto os nomes dos alunos e das escolas utilizados aqui são fictícios¹¹. Esperamos com isso personalizar o relato e facilitar posterior identificação das atividades e das instituições de ensino. A quantidade de alunos permitiu um olhar investigativo individualizado. Desta forma, foi possível traçar um perfil de cada aluno e de seu contexto pedagógico e psicossocial, unindo informações obtidas na escola de origem, informações disponíveis no prontuário eletrônico e informações concedidas pelos próprios alunos e seus responsáveis. A seguir, teremos a apresentação dos alunos que participaram da proposta:

Meu primeiro contato foi com Kalonin, 11 anos, aluno do 6º ano do Centro de Ensino Fundamental Ébano, turno vespertino. Durante a abordagem interagiu bastante, sorriu e mostrou-se bastante comunicativo e brincalhão. Estava acompanhado da avó. Contou como foi parar no hospital, disse que foi atropelado quando corria atrás de uma pipa, teve uma fratura no braço esquerdo e aguardava a cirurgia. Perguntei como estava na escola e ela disse que estava tudo bem. A avó mostrou-se bastante preocupada, porque não pode ir à reunião da escola. Disse que tinha de dar um jeito de ir lá, senão o conselho tutelar iria “encher o saco”. Combinei que nos encontraríamos na sala de aula e que poderíamos entrar em contato com a escola para explicar a situação do Kalonin.

O segundo aluno é Randô, 12 anos, aluno do 6º ano do Centro de Ensino Fundamental Caricá, turno matutino. Durante a abordagem respondeu às perguntas segurando o sorriso, mostrando timidez e surpresa. Sua mãe estava nervosa, mesmo assim entrou na brincadeira e disse que queria aproveitar para fazer uma denúncia em “rede nacional”, porque estava há dois dias esperando para fazer a cirurgia do filho e “nada”. “Tem dois dias que esse menino fica sem comer esperando e depois eles falam que não

¹¹ Ao registrar nomes fictícios tive a intenção de reforçar a importância do tratamento humanizado dentro desta realidade hospitalar, em que as pessoas não devem ser reconhecidas apenas por seus números de leitos e prontuários, ou mesmo, pela genérica expressão: é o “paciente” do D- 101.

vai operar, porque não tem anestesista, francamente, vou chamar, o Balanço Geral¹², eu tenho mais quatro filhos para criar”, deu uma gargalha e perguntou para mim com ar de brincadeira: você é do Balanço Geral? ” E continuou: “Ai, ai, minha filha, a gente tem que rir pra não chorar. ”

Neste momento, a técnica de enfermagem se aproximou para trocar o soro e informou que estavam esperando a ligação do centro cirúrgico e que a orientação era continuar com a dieta zero¹³. Randô mostrou-se triste. Guardei o microfone de borracha e comecei a conversar com ele sobre o motivo da internação, perguntei o que havia acontecido. Ele explicou que foi uma ‘queda do pé de manga”. A mãe explicou que o fato ocorreu há um ano e que Randô apresentou rejeição aos pinos que foram implantados, tendo que se submeter a uma nova intervenção cirúrgica

O terceiro aluno chegou na enfermaria e logo o reconheci. Era o Djan, um adolescente com anemia falciforme¹⁴, com um histórico de repetidas internações, muito embora há quase dois anos não precisasse ser hospitalizado. Desta vez, o aluno estava acompanhado por sua irmã. Não utilizei a dinâmica da reportagem, mas realizei as perguntas naturalmente, com o intuito de saber notícias e registrar as informações. O aluno respondeu a todas as perguntas. Ele está com 12 anos, estuda na Escola Classe Jequetibá, mesma escola desde a Educação Infantil, está cursando o 6º ano, mas disse não saber se seria aprovado, pois, ao longo do ano, perdeu muitas aulas.

Enquanto conversava com Djan, a técnica de enfermagem, comunicou que a cirurgia de Randô e Kaloni foi adiada novamente e que logo chegaria um lanche para eles. As acompanhantes receberam a notícia com revolta, uma delas ficou bastante exaltada e disse que iria à ouvidoria. O que não aconteceu, mas mostrou-se bastante indignada.

Não podendo intervir na situação, apenas informei que estaria na classe hospitalar aguardando os alunos para as atividades. Djan se prontificou em ir naquele momento. Ao chegarmos na sala, Djan quis conferir quais DVDs tínhamos disponíveis, enquanto eu

¹² Balanço Geral é um programa televisivo voltado para denúncias.

¹³ Termo usual que, neste caso, indica o jejum pré-operatório.

¹⁴ “De acordo com o manual da anemia falciforme para a população (BRASIL, 2007), A anemia falciforme com prevalência média de 1 a 380 nascidos vivos, nos afrodescendentes nas Américas. É uma doença genética, incurável e com alta morbimortalidade. Sua característica principal da anemia falciforme é a deformação que causa a membrana dos glóbulos vermelhos de sangue.

atualizava o diário de bordo. Em pouco tempo, os outros dois alunos chegaram com suas acompanhantes. Sentamos ao redor das mesas e comecei a explicar a proposta.

A aplicação da pesquisa ocorreu no final de dezembro de 2015 e início de janeiro de 2016. Este período coincidiu com um período destinado à reposição de aulas, referente aos dias parados pela greve dos professores que ocorreu no mês de outubro. Apesar de um período atípico de aula, estávamos em consonância com várias escolas que tiveram seu funcionamento prolongado para o ano seguinte em um período que teoricamente seria de férias.

A proposta didática foi dividida em seis unidades, contabilizando 13 aulas de 50 minutos cada. No entanto, esta hora aula foi utilizada apenas como referência, pois não há um controle rígido, uma vez que o planejamento está sempre aberto às intervenções ou necessidades do aluno hospitalizado.

No capítulo seguinte apresentamos como foi a aplicação da pesquisa, o que observamos nos dados e apresentamos a proposta de trabalho.

CAPÍTULO 3

APLICAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS: LANÇANDO OLHARES E CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE TRABALHO

A pesquisa foi elaborada em um formato de roteiro didático construindo um percurso para o trabalho com o gênero conto. A ideia foi partir de algo bastante difundido como é o conto para ampliar as possibilidades de reconstrução. Abordamos a temática étnico-racial, enfocando as representações do protagonismo de personagens negros em contos infantis.

3.1 Relatando os passos da pesquisa

Subdividimos em duas partes: Parte I - unidades de 1 a 3 enfatizado o estudo do conto em uma perspectiva de ensino discursiva baseada em aspectos da análise do discurso. Parte II - unidade 4 a 6 a segunda parte da aplicação da proposta, mais voltada para o estudo do gênero conto em uma perspectiva sistêmico funcional.

Na unidade 1 a proposta como um todo foi apresentada aos alunos, depois verificamos a imagem que os alunos têm das princesas e, em seguida, fizemos um levantamento sobre o conhecimento prévio do gênero contos. Na unidade 2 coletamos várias versões do conto de fadas selecionado, a saber: A Branca de Neves e os sete anões. Na unidade 3 verificamos sobre o conhecimento dos alunos acerca das princesas negras.

Na unidade 4 dedicamos um momento especial para a contação da história da Pretinha de neves e os sete gigantes. Na unidade 5 ocorreu a análise contextual e na unidade 6 a construção coletiva.

Os três alunos e seus acompanhantes chegaram à classe hospitalar. Um dos alunos exclamou dizendo que gostou da sala, que já estava vendo pelo vidro e queria mesmo entrar ali. Permiti que eles conhecessem o espaço e se ambientassem. Desta forma, iniciei a aplicação da proposta.

Na *Unidade 1* (2h/a) intitulada: “*Contextualizando o trabalho*,” iniciei explicando como seria o percurso das atividades. Expliquei que ao longo deste roteiro didático, teríamos a oportunidade de conhecer mais de perto diferentes formas de ler e escrever histórias. Começamos hoje a percorrer um roteiro de atividades para aprendermos sobre uma forma de contar histórias, chamada contos. Conversamos um pouco sobre as formas de leitura que com as quais trabalharíamos ao longo deste trabalho.

Essa forma de trabalho está resumida no quadro 4 que se encontra na proposta de trabalho. No quadro, apresentamos um roteiro para a condução das leituras que levou em consideração a visão tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Apesar de elaborarmos nossa proposta tendo em vista a teoria de Fairclough (2001), para os alunos não apresentamos nomenclatura técnica, pois isso estava além de nossos objetivos e de nossa proposta de trabalho.

Assim, ao trabalhar a leitura, no que se refere à prática textual, trabalhamos com o aluno questões referentes a: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. No que se refere à prática discursiva, levamos os alunos a refletirem sobre as formas de produção, distribuição e consumo dos textos, além de refletirem sobre a força dos enunciados, a coerência e a intertextualidade. Na terceira e última dimensão, a da prática social, refletimos sobre questões ideológicas e hegemonia.

O roteiro de leitura, que não se constituiu uma camisa de forças, está esquematizado no quadro 4 já mencionado:

Os alunos leram a história da Branca de Neves. Solicitei que fizessem, por escrito, o julgamento da atitude de um dos personagens.

Texto 1

(Aluno: Randô)

Branca de Neve.

Vendo sua história percebi que você errou ~~o~~ quando abriu a porta para um pessoa estranha. Mesmo os 7 anões falando para você não abriu a porta para ninguém e mesmo assim você abriu.

Sei você tivesse escutado os 7 anões, você não teria morrido. Sei que aquela senhora que estava vendendo maca parecia ser boa pessoa, mas as vezes estas pessoas são as piores.

Vendo sua história também percebi como é importante obedecer os pais, Avós, tios, tias, as pessoas mais velhas.

Na sua história também aprendi a não falar e nem abrir a porta para nenhum estranho, mesmo sendo uma simples ~~senhora~~ senhora vendendo belas macas.

Várias foram as colocações dos três alunos presentes na aula (Kalomin, Randô e Djan). Essas colocações estão registradas nas notas de campo e servem de subsídio para auxiliar em nossa análise.

Nessa mesma aula, iniciei a leitura de outro conto: Valentina (VASSALO, 2007). Não realizei a leitura até o fim, deixando o desfecho para ser contado depois, com o intuito de ver a reação de cada um deles.

Em seguida, pedi que eles desenhassem a princesa Valentina.



DESENHO 1

Aluno: Kalonin



DESENHO 2

Aluno: Randô



DESENHO 3

Aluno: Djan

Podemos constatar que a representação da princesa corresponde a uma visão estereotipada: branca, cabelos lisos e todas elas de vestido.

Surpresos ficaram quando li o desfecho do conto para eles: a princesa Valentina é uma moradora de um morro do Rio de Janeiro e é negra.

Vassalo (2007) tem em seu conto uma protagonista negra e usa de linguagem metafórica (prática social – ideologia) para referir-se à casa de morro como sendo um castelo.

Com essa forma de escrever o texto, Vassalo (2007) veicula uma ideologia diferente da veiculada, contribuindo para que negros sejam representados de modo positivo, contribuindo para que novas identidades, mais fortalecidas, sejam constituídas. Com esse recurso, as crianças se surpreenderam.

Junto com eles fomos comparando os dois contos: Branca de Neve e Valentina. Constatamos que a estrutura dos textos é semelhante, uma vez que são narrativas curtas, tendo o traço característico de elevar a alma (CORTÁZAR, 1993), cuja produção individual, distribuição ampla e consumo também amplo (prática discursiva). Com esses modos de produção, distribuição e consumo, os contos são veículos de ideologias que podem ser do grupo hegemônico (Branca de Neve) ou veicular uma contraideologia (Valentina).

As manifestações dos alunos quanto às questões étnico-raciais foram manifestadas apenas oralmente, o que temos registrado nas notas de campo. Nessas notas, há o registro de sorrirem quando mostrei Valentina. Para eles, é diferente ver uma princesa negra, em especial que mora no morro. Isso mostra que há uma questão étnico-racial a ser discutida, mostrando que a ideologia ainda separa brancos e negros, por meio dos processos de fragmentação e de naturalização (THOMPSON, 1995), determinando o lugar social de um e de outro, papéis esses desiguais.

Com essa reação inicial dos alunos, confirmei que estava no caminho certo: essa temática tem de ser trabalhada.

Outro texto foi produzido. Nele, o foco é a madrasta da Branca de Neve e o tema beleza. Beleza essa que, quando se trata de personagens negras, os alunos ficam confusos, uma vez que o padrão de beleza adotado pelos brasileiros é o padrão europeu

Texto 2

(Aluno: Kalonin)

Querida Madrasta da Branca de
Neve.

Seendo a história da Branca de
neve, percebi que você ~~se~~ tinha muita
inveja da Branca de neve, por que
seu espelho dizia que ela era mais
linda que você.

O conselho que eu dou para você
é: que todas pessoas tem sua beleza,
mas temo que ser a mais linda de
todas. Não existe pessoas perfeitas.
Existe pessoas que tem sua ~~prop~~
beleza.

A inveja mata as pessoas,
pois a inveja só traz coisas ruins.
Acho que você foi muito cruel com
a Branca de neve, pois seu pai
confiou em você. É na verdade
você só tinha inveja da simples
garota.

O aluno afirma que a madrasta da Branca de Neve é bonita e que todas as mulheres têm sua beleza.

Esse texto, com a autorização do aluno, foi lido para todos. Feito isso, pedi que todos descrevessem uma pessoa bonita e uma feia. Várias características foram estereotipadas e, mesmo inconscientemente, as crianças reproduziram preconceitos.

Na *Unidade 2* (3 h/a), nomeada *o gênero literário contos*, solicitei que os alunos realizassem uma pesquisa e trouxessem diferentes contos baseados na história de Branca de Neves e os Sete Anões. Falei que seria uma pesquisa usando o computador e eles demonstraram alegria e ansiedade.

Como resultado da pesquisa, apresentaram uma quantidade razoável de material. Copiaram alguns textos e imagens em um documento do *World* que eu imprimi e levei para a aula. Também encontraram várias versões da história da elaborados por alunos do ensino fundamental e disponibilizados no *SlideShare*. A seguir, um exemplo:

Branca de Neve e os Sete Anões

Era uma vez uma rainha que queria ter uma filha. Imaginava-a com a boca vermelha como sangue e os cabelos pretos e bem cacheados.

Passou um tempo e ela teve a filha do jeito que a imaginava e queria.

Ela cresceu e pelas regras da família real quando completasse 15 anos ganharia uma moto.

Mandaram chamar os anões que as vendiam. O primeiro anão chegou com uma moto. Quando Branca de Neve experimentar caiu o para-choque. O segundo trouxe uma moto muito velha, era dos anos 70.

A princesa queria uma moto bem chique que desse para ela andar a duzentos por hora. O terceiro trouxe uma moto muito grande. A moto do quarto anão estava sem freio e a do quinto sem embreagem. O sexto, a moto brilhava demais, chegava a doer os olhos de quem olhasse.

Por último a sétima, a moto perfeita, de tamanho da princesa, da cor que ela queria: rosa, sua cor preferida. Ela gostou e comprou.

Ela e a família foram felizes para sempre!

Angélica Ribeiro de Souza 6º B

Fonte: <http://aleituraestanoar.blogspot.com.br/2013/05/parodia-branca-de-neve-e-os-sete-anoesu.html>

Trabalhamos com esse material coletado pelos alunos seguindo uma relação de perguntas abrangendo: conversa sobre o conto, conhecendo a composição do gênero e reescrevendo o conto. Essas perguntas estão elencadas na proposta de trabalho.

Texto 3

(Aluno: Kalonin)

A Branca de Neve sem
Anões.

Era uma vez uma menina que tinha o apelido de "Branca". Não sei porque mas este era o apelido dela. Na verdade nem ela sabia, porque Branca ela não era. O nome dela era Maria das Graças. Ela era muito feliz, morava na Beilândia brincava na rua, jogava bilhar, não ia para escola, bemi dace e salgadinho e chupava din din e din todo. Até que seu pai resolveu casar de novo, chegou dizendo "Branca você vai ter uma madrinha". Esta menina está arida acabou". A madrinha era mesma muito mal, logo achou chave para o portão, colocou a menina para escola, e disse para ela parar de comer daquele jeito, obrigou ela comer uma maçã. Branca passou

mal e foi para no hospital. É a
 vida dela acabou mesmo, tinha ser
 a mãe que estava envenenada.
 Mas não era não, o exame mostrou
 que ela estava mesmo era com Zica.
 Quando Branco acordou sua madrasta
 estava do lado, pela primeira vez
 ela tinha uma mãe do lado. Não
 sou chamar ela de madrasta pensou
 a Branco. Talvez chame de mãe drasta.

O texto 3, escrito pelo aluno Kalonin, não traz a questão racial, mas sim das relações familiares, com a chegada da madrasta. Traz ainda questões atuais como a Zica Vírus. Mesmo não seguindo o recorte desta pesquisa, é importante mostrar a capacidade crítica do aluno, bem como ele ter entendido como estruturar um conto, Objetivo desta unidade. (BAKHTIN, 1997; FAIRCLOUGH, 2001, CORTÁZAR, 1993)

Na unidade 3 (2 h/a), que traz o título; *contos e princesas*, tivemos como objetivo sondar as formas de representação de personagens negros e para isso levamos para a sala bonecos de papel de diferentes traços étnicos. O objetivo desta atividade era verificar se houve marcas de preferência pela escolha das personagens pelo biótipo, especificamente, pela cor, por isso, fizemos essa atividade com bonecos para os alunos representarem os personagens.

A proposta foi que os alunos caracterizassem as personagens e para isso eles teriam que selecionar um dos bonecos para representar a princesa. Novamente utilizei uma situação hipotética para contextualizar a atividade. Pedi que imaginassem que as personagens participariam de um concurso de personagens de contos e os alunos seriam os figurinistas das personagens.

As personagens e os figurinos foram recortados para facilitar a montagem. Cada aluno ilustrou em uma folha de papel o ambiente e o cenário para as personagens. Os bonecos de papel foram pregados de acordo com a criatividade do aluno. Solicitei que cada um montasse seu figurino individualmente e só apresentasse para os colegas quando todos terminassem. E assim aconteceu. Cada aluno apresentou o resultado do trabalho. Nenhum aluno vestiu a boneca de papel negra com a roupa de princesa.



Discutimos sobre os critérios que eles utilizaram para a escolha das roupas dos personagens/bonecos. E mostrei a boneca negra vestida de princesa e perguntei o que eles achavam? Kalonin, o aluno mais novo, disse que ela não tinha “cara de princesa”, porque “as princesas são diferentes” Diferentes como? Indaguei. Ele suspendeu os ombros em sinal de que não sabia. Continuei a conversa perguntando: nos contos de fadas que vocês conhecem quantas princesas são negras? Randô disse que não lembrava, mas logo em seguida recordou que havia uma do filme que ele não sabia o nome dela.

Neste momento, iniciamos uma conversa sobre a cor da pele. Mostrei a frase: “Eu tenho um sonho. O sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor de sua pele. (Martin Luther King)” A cada momento da discussão ia apresentando uma das gravuras.

Ao final, os alunos fizeram comentários sobre a cor da pele de cada um deles. Usavam brincadeiras com as imagens dos braços dizendo: vixi olha esse aqui, (risos) preto ‘que nem’ carvão.

A partir da *unidade 4* (2 h/a), intitulada *Contação de História*, o roteiro didático foi direcionado em etapas, apresentando uma possibilidade de trabalho com os contos de

fadas adaptados. Na *etapa 1*, priorizamos a *contação da história*. Nas próximas unidades foram explorados o estágio da negociação do campo, da desconstrução e da construção independente. (CHRISTIE e MARTIN, 1997).

Apresentei o livro de Rubem Filho (2009), *A pretinha de neve e os sete gigantes*. Perguntei se já conheciam a história. Todos responderam que não. Inicialmente mostrei a capa e pedi que fizessem incursões. contei a história utilizando o *slide* com as imagens do livro. Ao final, os alunos foram incentivados a recontar a história oralmente, pois, em função de seus quadros, estavam sentindo dificuldades na escrita.

Logo os alunos perceberam a intertextualidade/interdiscursividade presente no conto de fadas, ou seja, que o conto de fadas (Filho, 2009) Pretinha de Neve e os sete gigantes era baseado em diversos outros contos.

Um deles é com a história da Branca de Neve e os Sete Anões. Essa intertextualidade/interdiscursividade, dimensão da prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2001), está materializada em momentos quando Pretinha conversa com o tacho e o tacho responde. Ela se espanta e o tacho pergunta se espelho fala ele fala também.

Ao descer o monte e encontrar uma casa com comida e camas grande, há uma referência ao conto Cachinhos Dourados e os Três Ursos, o segundo conto com o qual há a relação intertextual/interdiscursiva.

Chapeuzinho Vermelho, outro conto com o qual Pretinha de Neve e os Sete Gigantes tem relação intertextual/interdiscursiva. Essa intertextualidade/interdiscursividade é materializada quando é descrita a roupa com a qual Pretinha desce o monte: um capuz vermelho e quando o autor menciona que Pretinha não sabia que no monte não havia lobos.

Por fim, o conto em pauta também tem uma relação interdiscursiva com o conto Valentina. Ambas as personagens centrais, Valentina e Pretinha, descem o morro/monte e descobrem outra realidade, bem diferente da que vivem.

No conto em pauta, há outros discursos a serem questionados, tais como: relações de gênero, distribuição sexual do trabalho. Mas discutir essas questões não é o nosso objetivo, pelo menos por agora.

Com o trabalho dessa unidade, os alunos atentaram para o protagonismo das personagens, embora não tenham percebido que Valentina é uma personagem com nome e o mesmo não aconteceu com Pretinha. Pretinha não tem nome nem sobrenome. O que acontece com vários outros personagens do conto, mas, socialmente, o apelido Pretinha pode ser discriminatório.

Trabalhamos isso com os alunos e eles perceberam que o não ter nome, mesmo que sem intenção o autor, pode ser um problema, uma naturalização.

Na unidade 5 (2h/a), etapa 2, passamos para a *análise contextual/ contexto de cultura*, fizemos uma leitura detalhada. A identificação dos trechos foi realizada coletivamente. Utilizando o *datashow*, perguntei aos alunos para que o texto Pretinha de Neve e os Sete Gigantes foi escrito. Qual seria a intenção do autor? Verificar o propósito cultural.

Segundo Fuzer e Cabral (2014. P.28):

O contexto de cultura refere-se não só a práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja a justiça, etc. O contexto de cultura relaciona-se, assim, ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições.

Preocupamos-nos em trabalhar com os alunos o **Contexto de situação: analisando o campo.**

Esses termos específicos servirão de norte para o professor. Porém, não foram trabalhados com os alunos. O mais importante era que os alunos reconhecessem as informações. Identificando em que época a história foi escrita.

Os alunos observaram que se tratava de uma obra contemporânea, chamando a atenção para a data da publicação. Comparei, ainda, com o conto de fadas da Branca de Neve. Perguntei de que forma a história foi publicada.

Pedi aos alunos que identificassem sobre o que se trata a história. No caso desta obra, o título desempenha um importante papel de definição do tema.

Os contos não se referem apenas a cultura de um grupo étnico ou de países (FUZER, 2014), mas ainda, reproduzem ou questionam ideologias. No caso de Branca de Neve, temos retratada a cultura europeia, em especial no que se refere aos traços físicos de seus personagens. Um conto que retrata a cultura de outro país, se lido de modo não crítico, pode servir como construtor de desigualdades e de diferenciação/expurgo do outro (THOMPSON, 1995), pois as crianças ainda não percebem que se trata da cultura de um outro povo e, com isso, podem internalizar e naturalizar o fenótipo do outro como aquele que deveria ser o seu, causando, com isso, o julgamento de quem é diferente é feio ou esquisito.

E a escola, fazendo parte desse contexto de cultura pode, dependendo dos sujeitos que nela se encontram, contribuir para a manutenção do *status quo* ou para a transformação social (FAIRCLOUGH, 2001).

Em nossas notas de campo, verificamos que os alunos não haviam percebido criticamente o que pode significar a naturalização de histórias de outros países no que se refere à construção de identidades fortalecidas ou não.

Com essa discussão, também, junto com os alunos, **identificamos as relações** ali estabelecidas.

Nesta identificação, primeiro verificamos com relação a obra e os leitores. Identificamos por quem o texto foi escrito. O que o livro nos ofereceu de dados sobre o autor. Ao final o autor se apresentou? Há algo de identificação do autor com a história? Ele é negro, assim como a Pretinha de Neve. Questionei para quem os alunos imaginavam que Rubem Filho escreveu o livro.

O segundo ponto foi verificar os participantes no texto. Identificamos as personagens: a Pretinha de Neve, o padrasto, a mãe e os sete gigantes e as relações estabelecidas entre os personagens de um mesmo conto.

No que se refere às relações étnico-raciais, ou ainda, no que se refere à cor de cada um, não há menção direta a esse ponto. O que notamos é que todos possuem papéis sociais que não são aqueles marcados pela sociedade brasileira contemporânea, como o rei negro. Isso é positivo para as crianças negras que, na maior parte do tempo, estão expostas à ideologia racista, internalizando que seus lugares sociais são aqueles considerados subalternos.

No que se refere ao **modo**, vimos, então, como a história nos foi apresentada. Eu disse para os alunos que se tratava de uma narrativa que nos lembrava outra história que aqui chamaremos de versão recriada.

Nas narrativas, podem trabalhar para a naturalização do *status quo*, uma vez que não questionam, apenas relatam como natural uma situação que deveria ser questionada. Cabe também à escola o questionamento dessas situações, quando elas ocorrem, promovendo assim a criticidade do aluno.

Voltando ao que destacamos, em primeiro lugar, nesta etapa, podemos considerar que a versão recriada do conto Branca de Neve e os sete gigantes atende a **um propósito sócio comunicativo**, isso porque entendemos que gêneros realizam propósitos, propósitos esses que nem sempre são de fácil identificação. Não é diferente quando falamos de contos de fadas. Eles têm como um de seus propósitos a divulgação de uma

cultura e de sua ideologia. Outros propósitos a esse se somam: divertir, construir identidades de gênero e tantos outros.

Neste caso, isto se configura na abertura de uma possibilidade vinculada ao modelo de princesa que estamos acostumados a ver nos contos de fadas. Princesas essas quase sempre pertencentes a um grupo étnico-racial.

Na 3ª etapa da unidade 5, denominada *construção conjunta*, relembramos que nossa meta foi a produção de uma mini coletânea de contos recriados livros com a divulgação dos textos que foram produzidos.

Na **preparação** da turma, relembramos o texto que serviu de base para a versão da Pretinha de Neve.

Inspirados pela reportagem: ‘Os 10 maiores mitos sobre a África’ (em anexo). Na proposta havíamos indicado que iríamos sortear entre os alunos (faríamos grupos, conforme o quantitativo de alunos) um mito para servir de motivação para a construção do conto de fadas recriado. Os alunos se responsabilizaram por uma pesquisa na internet para contrastar os argumentos que se contrapõem aos mitos. Na reportagem, a Jornalista, Christine Vrey, da Namíbia, elenca “os dez maiores mitos sobre a África”. Abaixo transcrevemos a listagem que foi apresentada aos alunos.

- 1 – A África é um país.
- 2 – Toda a África é um deserto.
- 3 – Todos os africanos vivem em cabanas.
- 4 – Africanos se alimentam com comidas estranhas e selvagens.
- 5 – Há animais selvagens por toda parte.
- 6 – A África é excluída digitalmente.
- 7 – Existe um idioma único africano.
- 8 – A África tem poucos hotéis.
- 9 – Africanos não conhecem banheiros.
- 10 – Todos os africanos são negros.

Perguntei qual desses mitos acima foi desconstruído no conto da Pretinha de Neves. Eles tiveram dificuldade em responder. Fui modificando a pergunta para me fazer entender. Até que um dos alunos disse que estranhou que na história Pretinha se queixasse

de frio, porque onde morava tinha gelo. Ele ressaltou que “sempre pensava que na África só fazia calor”. Em seguida, nosso desafio foi escrever uma versão recriada de um conto de fadas, utilizando como protagonista uma princesa negra e a de algum dos dez mitos como orientação inicial da história.

Como processo do trabalho (**Negociação e produção**), negociamos o mito que seria utilizado como orientação. A princípio havia definido que faríamos um sorteio para dividir os mitos em grupos, mas devido a quantidade de alunos, sugeri que eles escolhessem. Deixei que eles discutissem na sala e avisei que quando retornasse iria colher a escolha deles. Fiquei surpresa, pois eles escolheram dois dos dez mitos. – Todos os africanos vivem em cabanas e que a África é excluída digitalmente. Quando perguntei qual dos contos de fadas abaixo seria utilizado para a elaboração da versão recriada, os alunos demonstraram dúvida até que um deles justificou que Cinderela seria mais interessante porque além de ser bastante conhecida ela se apresentava limpando o chão parecendo uma empregada.

Desta forma, tínhamos as escolhas que resultaria no esquema abaixo:

Livro escolhido + Mito para desconstrução = Versão recriada

O conto escolhido foi “Cinderela” que inicialmente foi lido coletivamente. O mito escolhido foi acrescido de uma pesquisa para coleta de dados adicionais

“A fama de continente atrasado permite, segundo Vrey, que muitas pessoas achem que a população inteira habite cabanas com paredes de terra e teto de palha. A África, no entanto, tem moderníssimos centros urbanos nos quais vive, na realidade, a maior parte da população. As pessoas que habitam tais cabanas geralmente vêm de grupos tribais que conservam suas vilas no mesmo estado há muitas décadas. ” *Matéria completa em:* <http://sgq.io/c1sBSuB2#gs.75OCCf8>

Texto 4 Aluno: Djan

Cinderela nos dias de hoje

Era uma vez num lugar muito longe longe daqui havia uma jovem chamada Quindirita, ela vivia em um reino muito desenvolvido chamado Serchilus na África.

Desde que o pai dela morreu ela morava com a madrasta que era muito mal.

Ela só porque era bem moça era tratada que nem escrava um dia

síndico do prédio convidou todo mundo para a festa de formatura do seu filho. A festa ia ser no condomínio, mas ia ser de máscara.

Quindirita teve uma ajuda da zeladora do prédio e ficou muito bonita.

No baile o jovem escolheu dança com ela. Quando deu meia noite a

menina saiu correndo e deixou seu celular cair, o rapaz não tinha como desbroquar então foi procurar de

quem era o celular e prometeu namorar com a menina que acertou

a senha, Quindirita conseguiu desbroquar ela tirou a máscara e ela era bem moça e tinha o cabelo um pouco bagunçado mas o jovem achou ela bonita assim mesmo e quis namorar com ela e viver feliz para sempre.

No texto produzido pelo aluno, podemos perceber que as relações étnico-raciais hegemônicas, que colocam o negro em posição do diferente, ainda não desconstruídas. Podemos comprovar isso quando o aluno se preocupa em afirmar que Quinderela era “morena”, e não negra e, ainda, com suas preocupações com o cabelo “bagunçado”.

Ao questionar o aluno sobre o emprego desses dois vocábulos (FAIRCLOUGH, 2001), o aluno, segundo nossas notas de campo, um pouco tímido, respondeu que se falasse que a Quinderela era negra, poderia ser ofensivo, por isso utilizou o termo ‘morena’. Quanto ao cabelo, ele achou que utilizando o termo ‘bagunçado’, seria melhor que cabelo ruim.

Vivemos, ainda, sob a égide do modelo europeu de beleza. Com isso, os cabelos não são classificados com neutralidade: liso, encaracolado, crespo. O padrão do liso é o tido como o correto, o bom, e o crespo é o cabelo ruim. Isso contribui para identidades enfraquecidas daqueles que têm esse tipo de cabelo, caso não questionem o *status quo*.

Na última unidade, a seis, intitulada Construção Coletiva, nos preocupamos em dar uma resposta ao trabalho dos alunos. Apontamos coisas que são esperadas de uma professora de Língua Portuguesa, mas, como o objetivo do trabalho era outro, apontamos questões sobre o posicionamento crítico dos alunos.

Eles se mostraram surpresos com o trabalho, pois nunca haviam participado de uma aula de Língua Portuguesa assim. Avaliaram que o trabalho foi muito bom para prestarem mais a atenção nos personagens das histórias em geral.

3.2 Uma proposta para enfrentar o problema

Roteiro didático para um trabalho com o gênero: contos

A proposta de atividade elaborada neste roteiro didático tem o intuito de desenvolver estratégias de leitura que ultrapassem a decodificação das letras. Apesar de não ser um modelo rígido, temos a intenção de demonstrar o esforço empregado para traduzir os aspectos fundamentais do arcabouço teórico em uma. Nossa finalidade foi construir uma atividade que nos auxilie a responder as questões levantadas na pesquisa para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica. Partindo do pressuposto que a criança possui habilidades interpretativas muito antes de aprender a ler, canalizar essas habilidades será uma questão de produzir boas estratégias para isso. Buscaremos nos aprofundar nos aspectos metalinguísticos, utilizando a leitura para ensinar a leitura, e metacognitivos, tratando da aprendizagem para saber como se aprende.

2Estrutura curricular

Componente curricular: Língua Portuguesa

Público alvo: Classe Hospitalar e 6º anos do Ensino Fundamental)

Total de aulas: 13

Gênero de estudo: Conto

O que o aluno poderá aprender com este roteiro didático:

- ❖ Utilizar a leitura como prática social, aguçando a percepção de modelos ideológicos naturalizados.
- ❖ Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- ❖ Posicionar-se sobre a temática por meio da escrita de um conto utilizando personagens negras como protagonistas.

TEMÁTICA E O GÊNERO CONTO

Abordaremos a temática étnico-racial enfocando as representações do protagonismo de personagens negros em contos infantis, analisando modelos hegemônicos em contos de fadas.

APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO

Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 2001)

RECURSOS

- Livros
- Computador
- Caixa de som
- Projeção

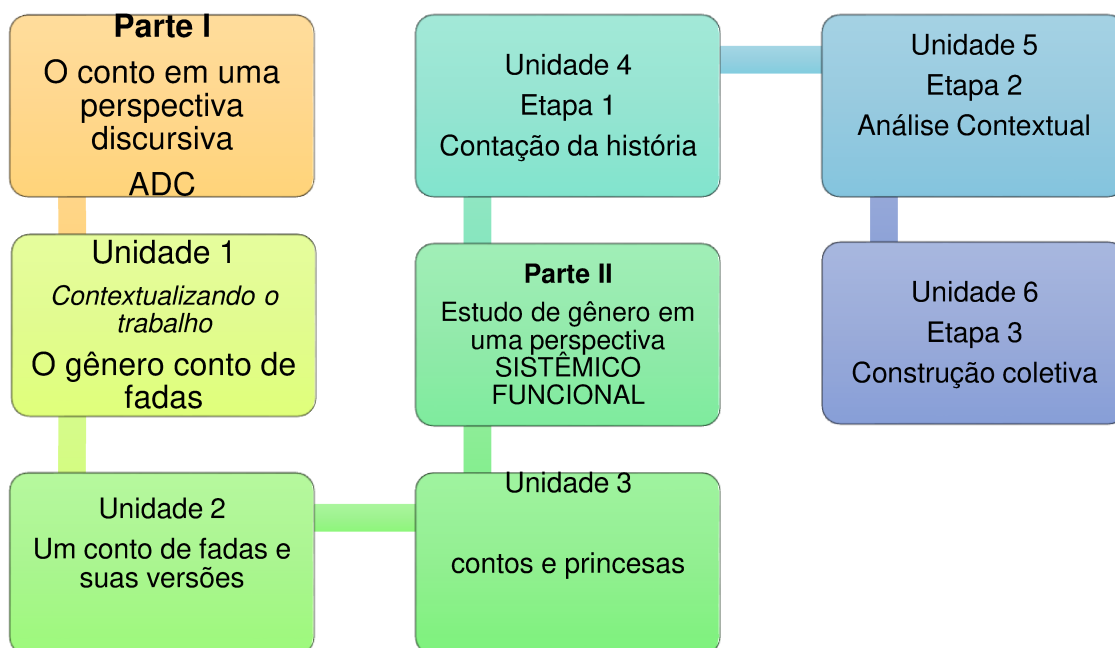
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno
Constituição temática e estrutural da tipologia textual descrição.

Estratégias

- ❖ Discussões coletivas orais;
- ❖ Leitura, análise e produção textual coletiva e individual

VISÃO GERAL

QUADRO 3 – Visão geral da proposta didática



DESENVOLVIMENTO

UNIDADE 1

Contextualizando o trabalho com o gênero conto

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

Momento de explicar a proposta de trabalho, expor os objetivos e a metodologia.¹⁵

Ao longo deste roteiro didático, teremos a oportunidade de conhecer mais de perto diferentes formas de ler e escrever histórias.

Começamos hoje a percorrer um roteiro de atividades para aprendermos sobre uma forma de contar histórias, chamada contos. E por falar em contar histórias, que tal iniciarmos com uma história? Pois bem, vamos acompanhar a história de Valentina. Mas antes, vamos conversar um pouco sobre as formas de leitura que vamos privilegiar ao longo deste trabalho.

¹⁵ A caixa de texto pode ser utilizada como um diálogo com os professores que tomarem conhecimento da proposta.

QUADRO 4 – Roteiro de leitura

Conversando sobre leitura



Para ler primeiro é preciso saber *ler as letras*, depois entender *sobre o que* o texto diz. Como vamos fazer?

Para este trabalho faremos alguns combinados:

OLHE - PARE – LEIA- RELEIA – PENSE

Olhar para o texto.

Estar atento para os significados.

Posso ver as coisas de várias formas (citar exemplos), com a leitura também é assim.

Quem escreveu o texto teve um objetivo, que chamamos de intenção.

Esta leitura não é só para mim, é para todos, para quem quiser ler, ou ainda, para um grupo de pessoas interessadas no assunto.

Para ouvir, ler ou escrever histórias utilizaremos uma técnica que vamos chamar “modo concentração”. Quando falarmos em ativar “modo concentração”, todos nós saberemos que é momento de fechar a “janelas das distrações”.

Utilizaremos a expressão “leitura colaborativa” para os momentos em que seremos convidados a colaborar com nossas interpretações e explicações sobre o texto.

TEXTO – PRÁTICA DISCURSIVA- PRÁTICA SOCIAL

TEXTO

Evento discursivo

(Léxico, Gramática, coesão, estrutura)

PRÁTICA DISCURSIVA

Produção, distribuição e consumo)

(Força, coerência, intertextualidade)

PRÁTICAS SOCIAIS

O que as pessoas fazem

(Ideologia, hegemonia)

A conversa sobre leitura ocorrerá em todos os passos da atividade com a finalidade de construir uma estratégia de leitura em que os alunos percebam a necessidade de considerar aspectos do texto, das práticas discursivas e das práticas sociais- mesmo sem utilizar esses termos.

Então, vamos à nossa primeira leitura.

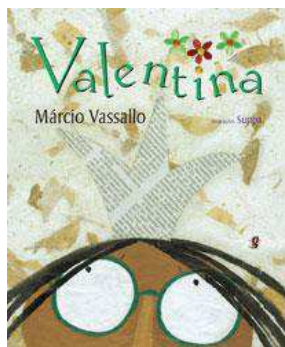
A leitura da história será gravada antecipadamente e os alunos apenas irão escutar, eles serão convidados a abaixarem suas cabeças sobre a mesa para ativar o “modo concentração” durante a leitura. A princípio não terão acesso ao livro e às imagens do livro. Ao final da leitura serão convidados para desenhar como imaginam ser a personagem principal Valentina.

Produção: Desenhando a princesa Valentina

Os alunos receberão folha branca para desenharem como imaginam ser a princesa Valentina.

Apresentar o livro recontando a história por meio das imagens

Leitura do livro: Valentina



Sinopse

“Valentina morava num castelo, na beira do longe, lá depois do bem alto. E a princesa não entendia por que o rei e a rainha passavam o dia fora de casa. Eles diziam para ela que precisavam trabalhar. (...) Por que eles tinham que descer do castelo aquele tanto de vezes? A menina Valentina acreditava ser uma princesa, acreditava ser especial, diferente. Conhecia apenas o seu mundo, vivia muito longe de tudo. Um dia desceu do castelo e foi com os pais na beira de outro longe, lá embaixo, o lugar que as pessoas chamavam de Tudo. Na verdade, Valentina descobriu que o seu castelo ficava no morro do Rio de Janeiro, no meio de outros castelos iguais ao dela.”

<http://www.globoeditora.com.br/catalogo-geral/infantil/?colecacao=47&LivroID=2571>

Discussão sobre as características físicas da princesa.

Vendo as imagens, alguém imaginou a princesa? Como ela é?

Conversa sobre o registro das atividades durante o roteiro didático.

A ideia é que a construção seja feita pelos alunos e não apenas uma exposição com os trabalhos dos alunos fixados pelo professor.

Registro coletivo dos elementos que constituirão o mural verificando os detalhes, tais como: onde será exposto?

Haverá um álbum seriado com folhas de papel pardo em lugar visível da sala de aula para que, durante a execução da sequência didática, as ideias possam ser complementadas e/ou alteradas e as produções sejam afixadas. A intenção é que o álbum seriado funcione como um portfólio.

UNIDADE 2

O gênero literário contos

Duração: 3 aulas de 50 minutos cada

Disponibilizar diferentes contos baseados na história de Branca de Neves e os Sete Anões

Este módulo será dividido em dois temas principais:

- O gênero literário contos

Conversa sobre o conto

Vocês conhecem esse gênero?

Onde vocês já viram um texto como esse?

Quem gosta de ler esse texto?

Só as crianças gostam de ler esses contos?

Todos os textos os textos que nós lemos são iguais aos contos?

O que você sabe sobre o conto?

A história contada é interessante?

Quando você ler o conto você consegue imaginar as personagens?

Porque isso é possível?

Você gosta de ler esse tipo de texto?

É possível saber onde a história aconteceu? E quando ela aconteceu?

Como nós sabemos disso?

Você gosta mais de ler ou de ouvir os contos?

Conhecendo a composição do gênero

Vamos novamente voltar aos contos. E vamos eleger um para lermos coletivamente.

Vocês já leram outros contos além desses trazidos para a sala de aula?

Existem semelhanças entre os contos que você leu?

O conto tem um início diferente dos outros gêneros que nós já estudamos?

Qual a diferença?

E depois do “era uma vez” o que o autor escreveu?

Houve um momento de suspense no gênero?

Como nós sabemos disso?

E depois do suspense o que aconteceu?

O “era uma vez” e o “felizes para sempre” é muito utilizado em contos de fada?

E as palavrinhas era, foi, morava? O que elas nos falam em relação ao tempo?

Será que o autor colocou essas palavras no texto por acaso? Ou foram escolhas intencionais?

E se nós mudássemos para “será, morará” a história teria a mesma emoção?

Reescrevendo o conto

Agora vamos reescrever a história.

Essa história é um conto de fadas. Como vamos iniciar?

E agora o que mais vamos colocar?

Quem é essa personagem? Como ela é?

Vamos escrever isso que vocês falaram?

E agora? O que vai acontecer?

Como nós vamos resolver esse conflito?

A nossa história terminou ou vamos escrever mais alguma coisa?

Depois do conto construído ele será lido por um dos alunos.

Exposição da tipologia textual narração e do gênero literário contos

Narrar é...

O que é narrar? Narrar é contar uma história

Narração é um tipo de texto que conta uma história. Uma história compõe-se de fatos, reais ou fictícios, dispostos em sequência, numa relação de causa e efeito. Os fatos são vividos por personagens, em determinado tempo e em determinado lugar. Romances, contos, novelas, crônicas, histórias em quadrinhos, notícias, filmes, fotografias, fábulas,

lendas, parábolas e anedotas são textos narrativos, pois possuem a finalidade de contar histórias.

Formas de contar histórias

Dentre as diversas formas de contar histórias selecionaremos uma.

O conto é...

O conto é uma forma de contar histórias. Um conto é feito de: Enredo (assunto do texto) /Narrador/Personagens/Espaço (lugar) /Tempo

Uma forma de conto bastante conhecida são os contos de fada. O conto de fadas é um conto encantado. Quais elementos estão presentes em um conto de fadas?

Produção de texto coletiva: dos elementos para um conto de fadas.

Um conto de fadas geralmente inicia com a frase: “Era uma vez”...ou “Em um reino distante. ” Tem uma princesa ou um herói. Isso significa que, de uma certa forma, existe uma estrutura que se repete. Nesta atividade, vamos definir alguns elementos para a produção de um conto.

UNIDADE 3

Contos e princesas

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

Nessa atividade, temos como objetivo sondar a formas de representação de personagens negros e para isso levaremos para a sala bonecos de papel de diferentes traços étnicos. O objetivo desta atividade é verificar se haverá marcas de preferência pela escolha das personagens pelo biótipo, especificamente, pela cor.

A proposta é que os alunos caracterizem as personagens e para isso eles terão que selecionar um dos bonecos para representar a princesa. Para isso, criaremos um momento lúdico em que as personagens participarão de um concurso de atores e os alunos serão os figurinistas das personagens.



Fonte: <http://bonecasdepapel.blogspot.com.br/2012/06/seis-amigos-de-papel.html>

As gravuras acima são ilustrativas. As personagens e os figurinos serão recortados para facilitar a montagem.

Após a montagem dos personagens, fomentar a discussão sobre as escolhas de figurinos e se houve algum critério, ainda que de forma automática, sobre a cor da pele das personagens.

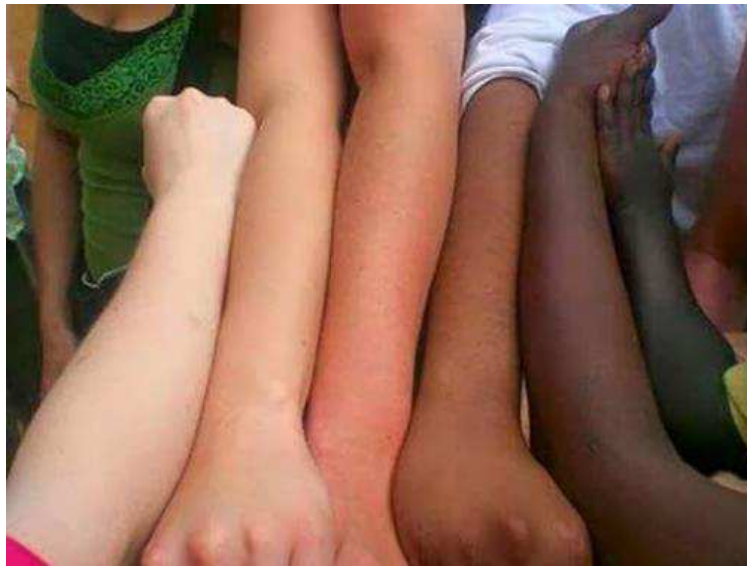
Iniciar uma conversa sobre a cor da pele.

Mostrar a frase: “Eu tenho um sonho. O sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor de sua pele. (Martin Luther King)”

Apresentar as gravuras:



Fonte: <http://acordacultura.ning.com/blog/a-oralidade-como-marca-de-cultura>



Fonte: http://www.criatives.com.br/2015/07/segunda-criativa-20-imagens-criativas-e-inspiradoras-para-sua-segunda-feira-14/10156027_10153128528814460_4063498866530177771_n/



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=branca+de+neve+afro&biw=1366&bih=667&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjhcK23OXLAhVKjpAKHV4fAjkQsAQIGw&dpr=1#imgc=rwBoXskt8Rz-bM%3A>

UNIDADE 4

Contos e intertextualidade

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

O objetivo deste tópico é proporcionar uma contextualização da temática sobre os estereótipos, preconceitos e discriminação.

Cada aluno construirá o ambiente ou cenário que as personagens ocuparão.

Os bonecos de papel serão pregados de acordo com a criatividade do aluno em uma folha de papel e socializados.

Cada aluno apresentará a boneca de papel representada por ele como a princesa.

Discutiremos os critérios de escolha da princesa.

Nos contos que vocês conhecem quantas e quais princesas são negras?

Depois da discussão, apresentarei o conto Pretinha de Neve e os Sete Gigantes. A história será lida pelo professor e em seguida levantar os seguintes questionamentos:

Essa história se parece com outra história que você conhece. Qual?

Em que elas se parecem?

Vamos observar o início da história? É igual ao começo da história da Branca de Neve?

Então, podemos considerar que nem todos os contos começam da mesma forma?

A África é um dos maiores continentes do planeta, perdendo apenas para a Ásia e a América, e ganhando disparado do continente europeu. Mas a marca da dominação herdada e produzida durante esse trágico e cruel episódio, a escravidão, pode ser desconstruída através de propostas, vontade e comprometimento políticos do poder do Estado.” (SOUZA, 2010, p. 75)

Os negros podem ser representados de diferentes formas nas histórias infantis. Para que não fiquem em um canto, no sentido de excluídos, precisamos:

- **Procurar conhecer uma quantidade maior de livros que incluam personagens negros;**

Prestar a atenção em como os contos representam os personagens negros.

O objetivo desta próxima atividade é propiciar um espaço favorável para reflexão quanto aos aspectos de intertextualidade da obra e das relações étnico-raciais.

Leitura do livro



Sinopse

Pretinha da Neve morava com a mãe e o rei, seu padrasto, no Monte Kilimanjaro (norte da Tanzânia), um lugar onde caía neve, e, por isso era muito gelado - mais gelado ainda porque a menina vivia sozinha, já que era a única criança no castelo e não tinha amigos para brincar. Um dia, Pretinha resolve descer o Monte e conhecer 'lá embaixo', um lugar sem neve e, quem sabe, com crianças morando por lá. Em 'Pretinha de Neve e os sete gigantes', o autor reinterpreta o conto de fadas 'Branca de Neve e os sete anões' e o transporta para outro espaço - o continente africano -, adaptando os elementos do conto aos hábitos e costumes daquela região. Além disso, a história transita por outros contos de fada, apresentando elementos peculiares desses textos (o capuz de Chapeuzinho Vermelho, a casa dos Três Ursos de Cachinhos Dourados).

Fonte: <http://www.livrariacultura.com.br/Produto/LIVRO/PRETINHA-DE-NEVE-E-OS-SETE-GIGANTES/22081844>

Após a leitura, realizar perguntas sobre as características das personagens, sobre o conhecimento que os alunos possuem da cultura africana, sobre outros livros cujas personagens sejam negras.

UNIDADE 5

Discutindo o conto

Duração: 2 aulas de 50 minutos

Contação da história

Análise contextual/ contexto de cultura

Leitura detalhada.

A identificação dos trechos coletivamente.

Utilizando o datashow, perguntar aos alunos para que o texto Pretinha de Neve e os Sete Gigantes foi escrito. Qual seria a intenção do autor?

Verificar o propósito cultural

Trabalhar com os alunos o Contexto de situação: analisando o campo.

Identificando em que época a história foi escrita.

Comparar, com o conto de fadas da Branca de Neve.

Perguntei, por exemplo de que forma a história foi publicada.

Pedir aos alunos que identifiquem sobre o que se trata a história.

Verificar o título, pois pode desempenhar um importante papel de definição do tema.

Com essa discussão, identificar as relações ali estabelecidas.

Nesta identificação, primeiro verificar a relação entre a obra e os leitores.

Identificar por quem o texto foi escrito, o que o livro nos ofereceu de dados sobre o autor.

Ao final o autor se apresentou?

Há algo de identificação do autor com a história?

O segundo ponto foi verificar os participantes no texto.

Verificar o modo como a história nos foi apresentada.

Construção coletiva

Relembrar que nossa meta é a produção de contos recriados, podendo ao final, produzir um livro com a divulgação dos textos que foram produzidos.

Na preparação da turma, relembrar o texto que serviu de base para a versão da Pretinha de Neve.

Escrever uma versão recriada de um conto de fadas, utilizando como protagonista uma princesa negra e a de algum dos dez mitos como orientação inicial da história. Como processo do trabalho (Negociação e produção), negociar o mito que seria utilizado como orientação.

Texto motivador:

Reportagem: ‘Os 10 maiores mitos sobre a África da Jornalista, Christine Vrey, da Namíbia

Nem tudo o que as pessoas pensam sobre a África é verdade. E uma jornalista da Namíbia, Christine Vrey, decidiu provar que nem tudo o que parece é a realidade no continente. Revoltada com a ignorância das pessoas com quem já conversou a respeito de seu continente natal, Cristine elaborou uma lista com os 10 maiores mitos sobre a África.

Segundo ela, o mundo ocidental sabe muito menos do que deveria sobre o continente africano, pecando por ignorância e preconceitos. Confira a lista:

1 – A ÁFRICA É UM PAÍS: Pode parecer inacreditável, mas muitas pessoas, segundo ela, ainda pensam que a África inteira é um país só. Na verdade, o continente africano tem 61 países ou territórios dependentes, e população superior a um bilhão de habitantes (o que faz deles o segundo continente mais populoso, atrás apenas da Ásia).

2 – TODA A ÁFRICA É UM DESERTO – Dependendo das referências (alguns filmes, por exemplo), um leigo pode imaginar que a África inteira seja um deserto escassamente povoado por beduínos e camelos. Mas apenas as porções norte e sudoeste do continente (desertos do Saara e da Namíbia, respectivamente) são assim; a África apresenta um rico ecossistema com florestas, savanas e até montanhas onde há neve no cume.

3 – TODOS OS AFRICANOS VIVEM EM CABANAS – A fama de continente atrasado permite, segundo Vrey, que muitas pessoas achem que a população inteira habite cabanas com paredes de terra e teto de palha. A África, no entanto, tem moderníssimos centros urbanos nos quais vive, na realidade, a maior parte da população. As pessoas que habitam tais cabanas geralmente vêm de grupos tribais que conservam suas vilas no mesmo estado há muitas décadas.

4 – AFRICANOS SE ALIMENTAM COM COMIDAS ESTRANHAS E SELVAGENS – Uma cidade africana, de acordo com a jornalista, se assemelha a qualquer outra localidade ocidental no quesito alimentação: pode-se encontrar qualquer lanchonete de fast food, por exemplo. Christine explica que os hábitos alimentares dos africanos não diferem muito do nosso, exceto pelo que se come em algumas refeições, como o “braai” (o equivalente ao nosso churrasco).

5 – HÁ ANIMAIS SELVAGENS POR TODA PARTE – Em uma cidade africana, você verá o mesmo número de leões ou zebras que encontraria nas ruas de qualquer metrópole mundial: zero. Não há absolutamente nenhuma condição favorável para eles nos centros urbanos, é óbvio que vivem apenas em seus habitats naturais. Se você quiser ir à África com o intuito de observar animais selvagens, terá que fazer uma viagem específica para esse fim.

6 – A ÁFRICA É EXCLUÍDA DIGITALMENTE – A jornalista Christine conta que ainda conversa com pessoas, pela internet, que ficam surpresas pelo simples fato de que ela, uma africana, tem acesso a computadores e internet! Um dos interlocutores da jornalista chegou a perguntar se ela usava um computador movido a vapor. Ela explica que a tecnologia não perde muito tempo em fazer seus produtos mais modernos chegarem até a África, e que eles estão cada vez menos atrasados em relação ao resto do mundo.

7 – EXISTE UM IDIOMA ÚNICO “AFRICANO” – Da mesma forma que ainda há gente que considera a África um único país, também existem pessoas que imaginam todos os habitantes do continente falando a mesma língua. Christine explica que apenas na Namíbia, de onde ela veio, há mais de 20 idiomas usuais, incluindo mais de um “importado” e alguns nativos. Nenhum país do continente tem menos de cinco dialetos correntes.

8 – A ÁFRICA TEM POUCOS HOTÉIS – Não é uma missão impossível encontrar hospedaria em uma visita ao continente africano. As maiores cidades do continente dispõem de dezenas de hotéis disponíveis para turistas. Só nas oito maiores cidades da África do Sul, segundo Vrey, existem 372 hotéis.

9 – AFRICANOS NÃO CONHECEM BANHEIROS – Há quem pense, de acordo com a jornalista, que todos os africanos sejam obrigados a fazer suas necessidades atrás do arbusto ou em latrinas a céu aberto. Isso vale, segundo ela, apenas para as áreas desérticas e vilarejos afastados. No geral, uma casa na África dispõe de um vaso sanitário muito semelhante ao seu.

10 – TODOS OS AFRICANOS SÃO NEGROS – Da mesma forma que houve miscigenação de raças na América, devido às intensas migrações de europeus, a África também recebeu essas misturas. Na Namíbia, por exemplo, há famílias africanas brancas descendentes de franceses, holandeses e portugueses. Mas não há apenas isso: o continente também abriga grandes comunidades de indianos, chineses e malaaios, de modo que não se pode falar em “raça africana”.

Christine Vrey também explica que não existe uma “raça negra”. Muitas pessoas, de acordo com a jornalista, acham que todos os negros são da mesma raça ou grupo étnico. Ela conta que já ouviu pessoas descreverem a própria descendência como sendo, por exemplo, $\frac{1}{4}$ britânicos, $\frac{1}{4}$ hispânicos, $\frac{1}{4}$ russos e $\frac{1}{4}$ “negros”.

Isso é um engano: há várias características físicas dissonantes entre os povos de pele escura. As diferenças começam pela própria tonalidade: alguns povos têm a pele mais “avermelhada” ou mais marrom do que outros, e alguns são menos escuros, sem levar em conta a miscigenação. Não é possível falar, portanto, em “negros” simplesmente.

Disponível em: <http://www.revistaafro.com.br/mundo-afro/os-10-maiores-mitos-sobre-a-africa/>

CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS PARA AÇÕES FUTURAS

A implementação da lei 10.639/03 vem sendo feita de modo lento e, por vezes, difícil, uma vez que muitos professores não sabem como abordar a questão em sala de aula. Muitos deles, digo isso por experiência de conversas com colegas, acham que implementar a lei é fazer grandes discussões sobre a temática, para o que não se sentem preparados e nem confortáveis. Com essa experiência, e com a experiência de minha própria negritude, decidi realizar esse trabalho, com o objetivo pessoal de me reconstruir como afro descendente e, ainda, de alcançar os objetivos proposto para esse trabalho. Esses objetivos foram:

- a) contribuir para a construção de uma visão mais crítica de crianças que ainda podem ser influenciados pelas questões naturalizadas acerca da temática étnico-raciais;
- b) empregar o gênero conto para trabalhar com alunos de classe hospitalar questões concernentes a relações étnico-raciais, visando contribuir com a implementação da lei 10.639/03;
- c) questionar, junto a alunos, naturalizações que tangem às relações étnico-raciais e a identidades raciais.

Esses objetivos foram organizados a partir das seguintes questões de pesquisa e hipóteses:

Questões de Pesquisa:

- a) ainda há, nas crianças, negras ou não, identidades enfraquecidas no que se refere a questões étnico-raciais ou isso já é uma questão superada?;
- b) o trabalho com o **gênero** conto, que apresente também protagonistas negros, pode contribuir com as ações educativas que promovam o questionamento das relações étnico-raciais desiguais?;
- c) a Análise de Discurso Crítica (ADC) pode contribuir com o trabalho para a implementação da lei 10.639/03?

Hipóteses:

- a) no que se refere à identidade racial, ainda há crianças com identidades enfraquecidas;
- b) o gênero conto é um gênero profícuo para se trabalhar questões étnico-raciais, auxiliando a implementação da lei 10.639/03;
- c) a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001) é uma teoria que tem muito a contribuir com os estudos das questões étnico-raciais, tanto para a análise de discursos, quanto para seu uso como condutora de aulas para o ensino básico, seja ele no ambiente hospitalar ou não.

Discutir sobre questões étnico-raciais, em especial sobre o que preconiza a lei, quer dizer que há um problema a ser enfrentado, por mais que a sociedade incita em afirmar que não há. Há vozes silenciadas, há submissão ao *status quo* que precisa ser questionada e há tantas outras coisas. E, podemos contribuir para a mudança social com o trabalho com gêneros contos, pois, referindo-nos aos objetivos, podemos afirmar, pelo que coletamos de dados, que crianças ainda são influenciadas por discursos naturalizados sobre questões raciais. Notamos isso quando o aluno fica constrangido ao afirmar que seu personagem é negro, anotando que ele é moreno; quando o aluno arrola como padrão de beleza o europeu; quando ele se intitula moreno e não negro. São essas algumas formas da ação da teoria do branqueamento e da desvalorização da negritude.

Ainda no que diz respeito aos objetivos, o segundo deles, sobre o emprego do gênero conto, conseguimos alcançá-lo e comprovar o quanto pode ser profícuo o trabalho com ele. No nosso caso, em função do pouco tempo com as crianças, em função da característica peculiar que é o trabalho com classe escolar, não conseguimos fazer com que o aluno mudasse o seu discurso. Ele ainda reproduziu o discurso hegemônico.

Mas podemos, sim, fazer com que o questionamento sobre as relações étnico-raciais, sobre as personagens negras nos contos trabalhados, fosse uma discussão que já colocou o aluno para pensar nas questões propostas no trabalho. Se isso for continuado na escola regular desse aluno quando para lá ele voltar, podemos fazer muito. Em especial, nos referindo ao terceiro objetivo, a Análise de Discurso Crítica é muito profícuo no trabalho com gênero conto ou outro gênero por meio do qual objetivamos trabalhar com questões polêmicas. Essa tória nos dá um norte para que possamos trabalhar com segurança.

Afirmamos, porém, que esse trabalho foi inicial. Temos como objetivo de médio e longo prazo, nos aprofundarmos nos estudos da ADC e de sua aplicação no ensino para discussões de questões nas quais ideologias precisam ser questionadas. Fica posto esse desafio.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. de A. e SILVÉRIO, V. R. (ORG.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

ANDRADE, J.C. Educação: um direito interrompido? In: MATOS, E.L. (org.). **Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

AZEVEDO, F. **Vovó Anastásia e as mulheres abolicionistas**. Fortaleza: IMEPH, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, L. M. de A. O personagem negro na literatura brasileira: uma abordagem crítica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. de A. e SILVÉRIO, V. R. (ORG.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. P. 89-104.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL Lei nº 4927, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da República**. Brasília.

BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE.

Manual da anemia falciforme para a população. Departamento de Atenção Especializada.
– Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL *Parâmetros curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

BRASIL Resolução n.º 41, de 13/10/1995. **Direitos da criança e do adolescente hospitalizados**. Brasília: Imprensa Oficial, 1995.

BRASIL. Lei nº10639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da República**. Brasília.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Classe Hospitalar e atendimento domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CAETANO, C.J.M. **Identidade e terminalidade**: um estudo linguístico das práticas discursivas em uma ala de doentes terminais. Curitiba: CRV, 2010.

CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CHOULIARAKI, L. e FARICLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: University Press, 1999.

CORTÁZAR, J. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1993.

CUNHA JÚNIOR, H. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London; New York:Routledge. 2003a.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FILHO, G.R.; PERÓN, C.M.R. (Orgs) **Racismo e educação**: contribuições para a implementação da Lei 10.639/03. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FILHO, R. **Pretinha de Neve e os sete gigantes**. São Paulo: Paulinas, 2009.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, E.S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FUCS, A.M.S; FRANÇA, M.N.;PINHEIRO, M.S.F. **Guia para normalização de publicações técnicos-científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S (Orgs). **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2014.

GOMES, N.L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação Social**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> 2012

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre r elações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Data de acesso: 20 jan 2015.

JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental. Brasília, Ipea, 2002.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia:** guia prático da linguagem sociológica. Trad.: R. Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LIMA, M. C. de. **Discursos e identidades de gênero no contexto da escola.** Tese (Doutorado em Linguística)-Departamento de Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LIMA, M. C. de; OTTONI, M. A. R. (Orgs) **Discursos, identidades e letramentos:** abordagens da Análise do Discurso Crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita.** São Paulo: Ática, 2005.

MAGALHÃES, I. **Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília, DF: Thesaurus, 2000.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, S.P. Hospitalização escolarizada em busca da humanização social. In: MATOS, E.L. (org.). **Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 336 p.

CHRISTIE, F. e MARTIN, J. **Genres and institutions: social process in the workplace and school**. London: Cassel, 1997.

MELO, I. F. de. (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas (SP): Pontes, 2012.

MEURER, J.L. Gêneros Textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

MOTTA-ROTH, D., BONINI, A., MEURER, J. L. (Org). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

MOTTA-ROTH, Desirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, 24:2, 2008. p. 341-383. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 jun 2015.

ORTIZ, L.C.M. **Classe Hospitalar: Caminhos Pedagógicos entre saúde e educação**. Santa Maria: URFSN, 2005.

POE, Edgar Allan. Review of Twice told tales. In: MAY, Charles. Short story theories. 2. ed. Ohio: Ohio University Press, 1976. p. 45-52.

PORTO, L. T. O conto na visão crítica de Julio Cortázar: atenção à criação literária, lugar de destaque para o leitor. **Estação literária**. Vol. 14, dez. 2015. pp. 111-120.

RAMALHO, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RAMALHO, V. Gêneros discursivos e ideologia: elementos para estudos críticos. In: MELO, I.F. (Org.) **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

RENKEMA, J. **Introducción a los estudios sobre el discurso**. Barcelona: Gedisa, 1999.

RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares**. Campinas (SP): Pontes, 2009.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROMÃO, J. (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

SANTOS, C. C. B. dos. **Identidade docente em mudança social**: contribuições da análise de discurso crítica com foco em consciência linguística crítica. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade Textual**: os gêneros na sala. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L. (org.). **Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil**: uma homenagem à Izabel Magalhães. Campinas (SP): Pontes, 2013.

TEIXEIRA, M. A. S. B. **Resgatando a minha bisavó**: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992, 135p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia social)

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

WODAK, R. e CHILTON, P. **A new agenda in (critical) discourse analysis**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

VASSALLO, M. **Valentina**. São Paulo: Global, 2007.

ANEXO 1**Termo de Assentimento para o menor**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto: **O protagonismo de personagens negros em contos infantis: contribuições da Análise do Discurso Crítica para o ensino de língua portuguesa em uma classe hospitalar.**

O nosso objetivo é buscar entender as implicações discursivas da leitura crítica sobre o protagonismo de personagens negros/as no gênero literário contos, para, ao final do trabalho, elaborar uma proposta de trabalho pedagógico sobre a temática étnico-racial.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será através da vivência pedagógica de uma sequência didática na Classe Hospitalar da Pediatria do Hospital Regional de Ceilândia, no período combinado com um tempo estimado para seu preenchimento quando da sua permanência na Classe Hospitalar. Não existe obrigatoriamente, um tempo pré-determinado, para a resolução das atividades propostas. Será respeitado o tempo de cada um para resolvê-las. Informamos que você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. Mesmo seu responsável legal tendo consentido sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação

Os resultados da pesquisa serão divulgados aqui no Setor da Unidade Pediátrica do hospital e na Instituição Universidade Federal de Uberlândia podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Dr(a).Maria Cecília de Lima, na instituição Universidade Federal de Uberlândia, telefone:34-32394162 ramal 6225, no horário: comercial.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da SES/DF. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3325-4955.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Nome / assinatura:

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura:

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“O protagonismo de personagens negros em contos infantis: contribuições da Análise do Discurso Crítica para o ensino de língua portuguesa em uma classe hospitalar.”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Maria Cecília de Lima e Profa. Mauricéia Lopes Nascimento de Sousa.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender as implicações discursivas dos/as alunos/as e de algumas obras literárias infantis sobre o protagonismo de personagens negros/as no gênero literário contos para ao final do trabalho elaborar uma proposta de trabalho sobre a temática étnico-racial. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Mauricéia Lopes Nascimento de Sousa, na Classe Hospitalar do Hospital Regional de Ceilândia.

Na sua participação o(a) menor irá vivenciar uma sequência didática e disponibilizará suas atividades (produções) para análise segundo os pressupostos da Análise Crítica do Discurso – ADC.

Em nenhum momento o (a) menor será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O (A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem em, havendo uma falha, sua identidade não seja preservada e seu nome seja revelado. Os benefícios serão o aprendizado do/a aluno/a sobre a temática em questão e seu amadurecimento quanto à leitura crítica.

O (A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

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

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, senhor (a), responsável legal pelo (a) menor poderá entrar em contato com a: Prof.^a Maria Cecília de Lima. Endereço: Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco U, sala 225, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100, fone: 34-32394162 ramal: 6225. Mauricéia Lopes Nascimento de Sousa. Endereço: Hospital Regional de Ceilândia – QNM 27 Área Especial 01 – Ceilândia – DF, CEP: 72215-170. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Profa. Dr.^a Maria Cecília de Lima

Profa. Mauricéia Lopes Nascimento de Sousa

Eu, responsável legal pelo (a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele (a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa

ANEXO 3

Relato pessoal: fazendo Memória¹⁶

Mauricéia Lopes Nascimento de Sousa

1. Negra? Eu?

Era uma noite em meados de 2006. Estávamos no corredor, eu e um novo amigo. No momento, nosso assunto era racismo. Ele havia discutido com um colega de trabalho sobre auto aceitação da raça negra e estava relatando o fato para mim quando, de repente, olhou para mim e disse: por exemplo, no seu caso, você sabe que é negra, não é? Silêncio. Pensei: “NEGRA? Eu? Que ousadia! Do que ele está falando?!” Em segundos, passaram vários flashes na minha mente. Minha mãe repetindo: “filha, quando você nasceu parecia uma boneca, você era loira. “ Os colegas de infância agredindo: “seu cabelo é de Bombril”. Não tive resposta para meu novo amigo (ou seria meu novo inimigo?), fui para casa e passei a madrugada pensando. Olhei-me no espelho e imaginei minha pele com um pouco mais de melanina. Lembrei-me da cor “morena” da minha mãe, do seu cabelo ondulado, da cor branca do meu pai, da cor “quase preta” da minha tia-avó. É verdade, sou negra. Meus traços são negros. Então, é por isso que...agora tudo faz sentido. Achei a explicação para tantos anos. Foi uma grande descoberta para minha vida. Parei de relaxar o cabelo¹⁷, comecei a ler sobre o assunto.

2. Sim, sou negra!

Em 2013, participei de uma ação afirmativa, onde pela primeira vez me autodeclarei negra. Era uma ação na Universidade de Brasília- UnB, chamada pós-afirmativas, para auxiliar o ingresso na seleção da pós-graduação, mestrado e doutorado, para negros/as. Nossa turma era constituída de sessenta e quatro alunos/as negros/as, dentre eles alguns

¹⁶ Texto produzido como requisito de avaliação para o curso Gênero e Diversidade na Escola/GDE, ministrado na Universidade de Brasília - UnB, no primeiro semestre de 2014.

¹⁷ Quando digo que “parei de relaxar o cabelo” quero simplesmente pontuar uma atitude que fez parte de um autoconhecimento importante, não quero dizer com isso que pessoas que utilizem esta técnica de alisamento capilar negam suas origens. Pelo contrário, desejo que nós negros/as nos sintamos livres para deixar os cabelos como melhor preferirmos.

africanos/as. Era uma turma extremamente politizada, nossas aulas eram recheadas por discussões calorosas, verdadeiros encontros multidisciplinares, tínhamos graduados/as de diversas áreas. Nossos professores doutores, todos/as negros/as, trouxeram o conhecimento histórico da luta antirracista. Mas acima de tudo, trouxeram suas histórias vivas, de luta e resistência. Não era algo que diziam a nosso respeito, “nós” estávamos lá, era a voz negra dizendo que não basta ter boas intenções, é preciso estudar. É preciso fazer a diferença em espaços onde nossa cor não é representada.

3. De onde vim?

Meu pai fugiu da seca do Nordeste, veio para Brasília de pau de arara. Era jovem, não tinha estudo, tinha coragem, muita coragem. Foi ajudante de pedreiro na construção da capital. Até que se alistou e foi servir à Pátria. Achou o quartel o melhor lugar do mundo: roupa, comida, serviço, oportunidade. Neste interim, voltou para sua terra natal a passeio. Farda, carteira de identidade e cabeça erguida, assim, arrancou suspiros das meninas do interior, todas ávidas em encontrar um aventureiro para chamar de “meu amor”. Entre elas, uma lhe chamou a atenção. Aquela que seria minha mãe. Mas não houve tempo para o namoro. Ela, moça de origem humilde, morava de favor na cidade, gostava de estudar, ganhou bolsa na escola do padre, escola de gente rica. Não podia deixar passar o rapazinho fardado, anotou o endereço e lhe escreveu. Começaram o namoro por correspondência. Estavam se gostando muito. O jeito era casar. Mas não dava para ir ao encontro da moça. Ele mandou a aliança dentro da carta e assim ficaram noivos. E quando foi para casar também não dava para ir lá. Mandou o “corte” do vestido. Pelo correio não dava para casar, então ela foi para Brasília acompanhada pelo irmão. Foram três anos de namoro e noivado por carta que resultaram em quarenta e um anos de casados, três filhos e dois netos.

4. Escola, escola minha, existe alguém assim como eu?

Lembro-me sempre do discurso dos meus pais: “o estudo, meus filhos, ninguém vai tirar de vocês”. Eles investiram nisso. Estudei na mesma escola da Alfabetização ao Magistério. Era uma escola particular, administrada por freiras (Meus pais suavam bastante para pagar nossos estudos). Vi e vivi momentos cruéis de discriminação racial. Eu não entendia, apenas silenciava e sonhava. Lembro-me de ter poucos colegas negros/as nas minhas salas de aula. O cabelo sempre foi o pivô das agressões. Até que um dia surgiu a solução para todos os meus problemas, chamava-se alisamento. Não

importava o cheiro forte, o coro cabeludo ferido, a queda de cabelo, o importante era ficar livre do estigma. Mal sabia eu de onde vinham os estigmas. Em todo caso, eu não me via na TV. O Show da Xuxa estava em alta e as paquitas eram todas loiras e lindas. Por ironia uma delas foi aluna na mesma escola que eu, estudava em uma sala ao lado da minha, era prima de uma colega de classe. Tão perto e ao mesmo tempo tão distante. Ao som de “nega do cabelo duro que não gosta de pentear” eu ia vivendo e vencendo. Passei no concurso da, na época, Fundação Educacional e me formei no curso de Letras. Durante todo esse tempo, não tenho lembrança de ter ouvido falar sobre a história da África, sobre o valor da cultura afrodescendente, da beleza de ser negro/a.

5. Profissão ou missão?

Iniciei minha carreira antes mesmo de terminar o “curso normal”. Dava aulas em “escolinhas” particulares. Na rede pública de ensino, comecei como professora de jovens e adultos. Fazendo memória agora contabilizo: a maioria da turma era composta por alunos/as negros/as. Conheci a metodologia de Paulo Freire e aprendi que meus alunos/as tinham um conhecimento de mundo muito maior que o meu, que cada tema gerador trazia em si um contexto libertador, que a leitura e a escrita teriam o poder de promover grandes transformações sociais. Depois disso, tive a grata satisfação de ingressar na Educação Especial, e mais uma vez, aprendi mais do que ensinei. Atuei no Centro de Ensino Especial e aprendi o valor das Atividades da Vida Diária para os alunos/as com deficiências múltiplas. Em seguida, conheci o universo dos surdos, aprendi Libras e descobri o quanto a comunicação é importante, e que a falta dela pode acarretar prejuízos irreparáveis para um ser humano. Fui articuladora do Ensino Especial em uma Coordenação Regional de Ensino e lá descobri que qualquer escola é pequena demais para as diferenças. A diversidade extrapola os muros da escola. E que a escola pode ir sempre mais longe. Foi quando conheci as classes hospitalares (salas de aula dentro da pediatria dos hospitais públicos) e até hoje estou aprendendo que escola e vida estão intrinsecamente ligadas. Lá todos os meus conceitos sobre ensino e aprendizagem são reinventados diariamente. Motivada por um curso em preparação para o mestrado (pós-afirmativas), conquistei uma vaga no mestrado em Letras, em uma Universidade Federal. Estou pesquisando sobre o protagonismo de personagens negros/as nas histórias infantis. Desejo contribuir para que a lei 10. 936/03 seja uma realidade no nosso país.

6. Agradecimento

Feliz dia em que minha identidade foi resgatada. Ao meu amigo, aquele que me fez assumir minha afrodescendência, meu muito obrigada. Posso dizer que serei eternamente grata. Espero poder dizer isso para ele todos os dias, pois sua intervenção foi tão significativa que passamos de amigos a namorados, de namorados a noivos e, em 2008, nos casamos. Até o momento, temos dois lindos filhos e desejamos conduzi-los para uma cultura que valoriza suas raízes.

Em: Brasília, 24 de junho de 2014.