

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP**

**WELLERSON CLEMER DOS SANTOS GAVIOLI**

**O RETRATO DO HOMEM NEGRO ESTEREOTIPADO NO CONTO INFANTIL  
“BOA DE GARFO”, DE LUIZ VILELA**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÃO PAULO**

**2024**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP**

**WELLERSON CLEMER DOS SANTOS GAVIOLI**

**O RETRATO DO HOMEM NEGRO ESTEREOTIPADO NO CONTO INFANTIL “BOA DE GARFO”, DE LUIZ VILELA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação do Prof. Dr. Jarbas Vargas Nascimento.

**SÃO PAULO**

**2024**

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

---

Dedico este estudo à população negra na tentativa de evidenciar todo o processo luta e resistência historicamente ofuscado pelas mãos de brancos gananciosos.

Como pessoa, professor e cidadão, sempre queimou em meu coração a chamar de tentar ajudar o próximo. Nunca me calei diante das injustiças.

Por isso, espero que este trabalho contribua para uma sociedade um pouco mais justa e que alcance o coração dos brancos para que despertem e conheçam a nossa verdadeira história fundadora do nosso país.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.802076/2023-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.705400/2022-00.

## **AGRADECIMENTOS**

Não poderia ter chegado até aqui sem o amor e a misericórdia d'Aquele que me sustenta. Em um momento de alegria, agradeço primeiramente a Ti, Yeshua Hamashia.

Agradeço a minha família, minha fortalece, que foi responsável pelo investimento inicial em mim e por sempre acreditar no meu potencial.

Agradeço ao amor da minha vida, Alex Avidago, responsável por me acudir em todos os momentos difíceis e por me ajudar nas responsabilidades diárias.

Por fim, agradeço ao meu orientador, professor Jarbas Vargas Nascimento, por não ter desistido de mim e por manter toda a sua humildade, paciência e amor ao que faz. Espero um dia ser igual ao senhor!

## RESUMO

Esta dissertação tem como foco a análise do *corpus* “Boa de Garfo”, de Luiz Vila, a partir das categorias de análise: interdiscurso e cenas de enunciação, à luz do aporte teórico-metodológico proposto por Dominique Maingueneau (2007, 2008, 2015, 2018). A cenografia que se desenha no discurso literário é contextualizada no período do Brasil República, após a abolição da escravatura, quando a moeda em vigência era o cruzeiro, momento esse que foi marcado por muita discriminação racial contra a população negra motivada pela tentativa ideológica de embranquecimento da população mediante algumas movimentações políticas, como o exemplo das imigrações ao Brasil. A população europeia que chega ao Brasil é sobreposta à população negra, que é marginalizada, sem participação ativa na nova sociedade em ascensão. Todo esse histórico depreciativo fomentou a constituição de uma sociedade estruturalmente racista, em que o racismo foi aceito e normalizado. Percebem-se, no *corpus* selecionado, as vozes do discurso do mito da “democracia racial” e a repetição da imagem do homem negro representado de forma estereotipada. Os objetivos visam a desvelar tais discursos, bem como refletir sobre a importância de uma representatividade positiva nas produções literárias, principalmente infantis, fazendo jus à Lei 10.639/03, visando a desconstruir os discursos de cunho racista que ainda perduram atualmente. Por fim, os resultados dos enunciados analisados, que evidenciam discursos racistas que remontam às práticas coloniais no sentido de pregar a superioridade do branco em relação ao negro, confirmam que ainda há muitas questões a serem revistas, principalmente nos contos infantis para que as crianças negras tenham modelos nos quais possam se inspirar no processo de construção de identidade.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso; conto infantil; interdiscurso; cenas de enunciação; racismo estrutural.

## **ABSTRACT**

*This dissertation focuses on the analysis of the corpus “Boa de Garfo”, by Luiz Vila, based on the categories of analysis: interdiscourse and scenes of enunciation, in light of the theoretical-methodological sport proposed by Dominique Maingueneau (2007, 2008, 2015, 2018). The scenography that is outlined in the literary discourse is contextualized in the period of the Brazilian Republic, after the abolition of slavery, when the currency in force was the cruzeiro, a moment that was marked by much racial discrimination against the black population motivated by the ideological attempt to whiten the population through some political movements, such as the example of immigration to Brazil. The European population that arrived in Brazil overlapped with the black population, which was marginalized, without active participation in the new society on the rise. All this depreciative history fostered the constitution of a structurally racist society, in which racism was accepted and normalized. In the selected corpus, we noticed the voices of the discourse of the myth of “racial democracy” and the reproduction of the image of the black man represented in a stereotypical way. The objectives aim to develop such discourses, as well as to reflect on the importance of positive representation in literary productions, especially for children, in accordance with Law 10.639/03, involving the deconstructing of racist discourses that still persist today. Finally, the results of the announced investigations, which evidence racist discourses that date back to colonial practices in the sense of preaching the superiority of whites over blacks, confirm that there are still many issues to be reviewed, especially in children's stories, so that black children have models from which they can be inspired in the process of constructing their identity.*

**Keywords:** *Discourse Analysis; children's story; interdiscourse; enunciation scenes; structural racism.*

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Modelo de reciprocidade triádica da causalidade do comportamento.....p. 44
- Figura 1: Brancos são maioria em empregos de elites e negros ocupam vagas sem qualificação .....p. 52
- Figura 2: A distribuição de tipos de serviço entre brancos e negros.....pp. 52 - 53
- Figura 3: Menos de 5% dos trabalhadores negros tem cargos de gerência ou diretoria, aponta pesquisa.....p. 53
- Figura 4: Participação em cargos de acordo com as raças.....p. 54
- Figura 5: *The 1938 Home Owners' Loan Corporation map of Brooklyn*.....p. 57
- Figura 7: Quantidade de alunos por raça.....p. 59
- Figura 8: Edição de maio de 1946 do jornal Alvorada.....p. 99
- Figura 9: Censo 1950.....p. 100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD: Análise do Discurso de linha francesa

AIE: Aparelhos Ideológicos do Estado

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

FHC: *Federal Housing Administration*

HOLC: *Home Owners' Loan Corporation*

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

SciELO: *Scientific Electronic Library Online*

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>   | <b>12</b>  |
| <b>1. A TRAJETÓRIA DO CONTO INFANTIL NA HISTÓRIA DA CULTURA E OS ESPAÇOS OCUPADOS PELOS NEGROS NESSES CONTEXTOS.....</b>                             | <b>19</b>  |
| 1.1. A constituição histórica do gênero conto.....   | 19         |
| 1.2. As mudanças políticas e sociais que impulsionaram o início da literatura infantil, crescimento econômico e a desigualdade racial no Brasil..... | 26         |
| 1.3. Literatura Infantil e a construção da identidade social e recriação da realidade.....   | 32         |
| 1.3.1. Perspectiva de Vygotsky.....  | 37         |
| 1.3.2. A Teoria Cognitiva Social de Bandura.....   | 43         |
| 1.4. O racismo estrutural.....   | 47         |
| 1.4.1. Concepção de raça.....  | 48         |
| 1.4.2. Preconceito, racismo e discriminação.....   | 50         |
| 1.4.3. Racismo individual, institucional e estrutural.....   | 55         |
| <b>2. O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>   | <b>61</b>  |
| 2.1. A Análise do Discurso de linha francesa.....  | 66         |
| 2.2. As concepções de discurso.....  | 70         |
| 2.3. O conto como discurso literário.....  | 74         |
| 2.4. As categorias de análise.....   | 79         |
| 2.4.1. Interdiscurso.....  | 79         |
| 2.4.2. Cenas de enunciação.....  | 86         |
| <b>3. ANÁLISE DO CORPUS: O RETRATO DO HOMEM NEGRO ESTEREOTIPADO E O MITO DA “DEMOCRACIA RACIAL”.....</b>   | <b>92</b>  |
| 3.1. Metodologia.....  | 92         |
| 3.2. Cenas da enunciação.....  | 93         |
| 3.3. Interdiscurso.....  | 96         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>103</b> |

|                         |            |
|-------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS.....</b> | <b>105</b> |
| <b>ANEXO .....</b>      | <b>110</b> |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, o racismo é um problema amplamente debatido em diversas esferas das relações sociais. Há inúmeras pesquisas acadêmicas em português – artigos, monografias, dissertações e teses – que denunciam, a partir de sustentações teóricas, essa problemática existente no país. Algumas discussões emergem no meio acadêmico já nos anos 90 e atingem o ápice agora nos anos atuais. A quantidade de pesquisas em repositórios de universidades e *sites* com o *academia.edu* e *SciELO*<sup>1</sup> contabilizam inúmeros resultados expressivos que ressaltam que o racismo é ainda um tema a ser batido.

Como ponto de partida para esta pesquisa, houve um levantamento de bibliografias que desenha um campo vasto acerca do problema que, em relação ao cotidiano, está longe de ser encerrado. Embora haja leis punitivas para combater práticas racistas, não é correto dizer que o racismo está apenas atrelado a pessoas, como pensa Almeida (2018). Por isso que especialistas (ALMEIDA, 2018; 2019; OLIVEIRA, 2021) defendem a ideia de que o racismo está calcado estruturalmente na sociedade, o que torna esse obstáculo ainda mais complexo de ser resolvido. As raízes que firmam tais práticas indesejáveis são profundas e históricas, tendo em vista que a nação brasileira carrega consigo cicatrizes oriundas da era colonial, as quais respingam nas relações culturais e socioeconômicas nos dias de hoje. Não é diferente da literatura, uma vez que ela espelha a sociedade e, nela, é refletida o pensamento, comportamento e ideologia de uma determinada época. Segundo Candido (2006), os textos literários são influenciados pelo contexto social e, ao mesmo tempo, impacta as pessoas, mudando comportamentos e reforçando valores, independentemente da consciência dos artistas e do público sobre esses efeitos.

Partindo das análises prévias das bibliografias dispostas no anexo<sup>2</sup>, pode-se destacar, no geral, que a mulher negra popular pouco aparece na literatura clássica e as meninas são deixadas nas sombras, sem voz ativa e dificilmente ocupam papel de relevância literária e social (SILVA, LUIZ & ABRAMOWICZ, 2022). Apesar da promulgação das leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645

---

<sup>1</sup> Acervos virtuais que são referências em pesquisas acadêmicas.

<sup>2</sup> Vide anexo, última página, alguns dos trabalhos previamente analisados.

(BRASIL, 2008), ainda há brechas nas obras infantis publicadas que sugerem o racismo e a representação de meninos negros de forma estereotipada (ARAÚJO & SILVA, 2012, *apud* SILVA & SANTOS, 2021). Por outro lado, o escritor Joel Rufino dos Santos utiliza seu discurso literário para construir uma identidade enunciativa que se opõe à do homem branco colonizador, narrando a história da escravização e da resistência do negro a partir de uma nova perspectiva (OLIVEIRA, 2022). Este último exemplo é emblemático, porque põe o negro como sujeito que assume um papel ativo na história. Ademais, esses trabalhos evidenciam como a literatura brasileira é claramente atravessada, direta e indiretamente, por discursos que perpetuam o racismo na maneira de pensar, conviver e agir em relação ao negro.

Este trabalho insere-se justamente nessa discussão. Mediante o conto “Boa de garfo” do escritor Luiz Vilela (2000), uma produção originalmente de 1942, será analisada a imagem da personagem negra no decorrer da narrativa, bem como a relação do contexto histórico na construção da identidade dela. O enredo gira em torno da negociação para o trabalho de cuidado das plantações de um sítio, até que o proprietário aceita as condições estabelecidas pela personagem negra.

A justificativa deste estudo reside na importância de desvelar como as condições de produção de um discurso constituem o racismo como uma questão social, cultural e ideológica profundamente enraizada na sociedade brasileira que remota à era da escravatura no Brasil aos dias de hoje. Em especial, ao se deparar com personagens negras emblemáticas em suas histórias preferidas, uma criança negra entende o seu valor no mundo, o que pode ajudá-la no processo de construção de sua identidade na realidade em que está inserida. No entanto, não é o que acontece, já que muitos protagonistas ainda representam a perspectiva da criança branca. Isso não condiz e não representa integralmente a população brasileira, tendo em vista que, de acordo com o levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, há no Brasil 20.656.458 pessoas pretas e 92.083.286 pardas, números que ultrapassam a população branca, que somam 88.252.121 (43,5%).

O problema de pesquisa que norteia este estudo pode ser sintetizado da seguinte forma: de que maneira o conto infantil "Boa de Garfo", de Luiz Vilela, constrói a imagem da personagem negra e como as condições de produção corroboram nessa representação? Como primeira impressão, a hipótese é que sejam encontrados elementos no discurso literário que reafirmem estereótipos do negro marginalizado, sem uma ocupação de destaque na sociedade, fruto das discriminações e preconceitos raciais. Segundo Domingues (2007, pp. 102-103),

um ano após a abolição da escravatura, foi proclamada a República no Brasil, em 1889. O novo sistema político, entretanto, não assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra. Ao contrário, esta, segundo Andrews<sup>3</sup>, foi marginalizada, seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da "teoria do branqueamento"; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus.

Para, então, conseguir a resposta correta – fundamentada teoricamente –, Dominique Maingueneau (2007; 2008; 2015; 2018) foi o principal alicerce para sustentar as análises que são apresentadas aqui. Em síntese, de acordo com Maingueneau (2018), o ponto de partida para uma Análise do Discurso de um discurso literário é a aproximação entre discurso e sociedade. Logo em seguida, o uso das duas categorias de análises selecionadas (interdiscurso e cenas da enunciação) permite perscrutar os discursos que envolvem a sociedade da primeira metade do século XX que, de alguma forma, viabilizam o discurso literário e as cenas da enunciação referentes ao conjunto de condições que envolvem a produção do discurso e incluem elementos contextuais que ajudam a determinar como ele será interpretado. Essas cenas organizam as relações entre quem fala, quem ouve e o contexto social no qual o discurso é produzido.

Assume-se aqui, dialogando com Maingueneau (2018), o texto literário como discurso literário, em cujo espaço há a instauração de práticas discursivas articuladas à historicidade. Nesse sentido, Nascimento (2022, p. 86) comenta

---

<sup>3</sup> ANDREWS, G. R. O protesto político negro em São Paulo (1888-1988). Estudos AfroAsiáticos, n. 21, Rio de Janeiro, 1991, p. 32. In: DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, Volume: 12, Número: 23, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/i/2007.v12n23/>.

que “[...] a hipótese do discurso literário, transgrede a tradição, a fim de aproximar a materialidade textual e as condições sócio-históricas e culturais de emergência e circulação de diferentes textos.”

Nesse entrelaçamento, portanto, faz-se necessário rever a história, não pela perspectiva do homem branco, já que ela mostra apenas um lado da moeda. O Brasil se formou e se desenvolveu por intermédio do suor e sangue negro. Nas palavras de Nascimento (2016, p. 48), “a imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão.” Grande parte do processo de luta e resistência, no entanto, foi omitida com o intuito de propagar ao mundo a imagem de um país moderno. Imigrantes assumiram funções no novo sistema assalariado ao passo que a população negra foi marginalizada, cuja política é de caráter “predominantemente racista”, conforme comenta Nascimento (2016, p. 70), já que a intenção era embranquecer o país.

Formou-se, então, como consequência, um problema estrutural, visto que os negros não compartilharam com o restante da sociedade uma participação democrática, e essas condições sociais se repetiram no passar dos anos. Por isso que Oliveira (2021, p. 61) ilustra essa situação atualmente no país com o seguinte exemplo:

dia de semana em uma cidade como São Paulo, por volta do meio dia. Uma cena que se “naturalizou” é meninas e meninos de dez anos ou até menos vendendo doces ou limpando vidros de automóveis nos cruzamentos das ruas. A cor dessas crianças é negra. E se andarmos para determinados lugares, particularmente onde existem escolas particulares, vemos crianças brancas saindo alegremente das aulas e entrando em carros particulares dos seus pais, indo para casa descansar.

Defende-se neste trabalho que o racismo, no Brasil, é estrutural nos termos de Almeida (2018; 2019) e Oliveira (2021). Conforme esclarece Almeida (2019), o racismo é resultado da própria estrutura social, que engloba as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. Ele vai contra o discurso que a hegemonia tenta pregar que as práticas racistas estão relacionadas a pessoas, por isso há leis punitivas, logo a instituição está fazendo o seu papel. No entanto, o racismo é estritamente estrutural, uma vez que tais

comportamentos e processos institucionais advêm de uma sociedade em que o racismo é regra e não exceção, cujo legado emerge de uma tradição a qual punha o negro como um ser deteriorado e subserviente. Em consonância, Oliveira (2021) chama a atenção à “perda da perspectiva estrutural”, que se refere à falta de atenção ao fato de que o racismo está enraizado na própria estrutura da sociedade (como política, economia, cultura). Quando isso é ignorado, cometem-se erros ao interpretar as relações raciais. Um desses equívocos é a tentativa de restringir a luta contra o racismo a uma luta pelos direitos civis, o que é insuficiente. Focar apenas nos direitos civis significa olhar para o racismo como uma questão de inclusão ou de ajuste dentro das regras do sistema (contrato social e cidadania), sem desafiar o sistema como um todo.

Para ilustrar isso, no Brasil, um caso recente chamou a atenção, sendo apontado como *whitewashing*<sup>4</sup>, que traz à tona que, direta e indiretamente, o racismo é normalizado. Em 2021, a atriz branca Gyselle Soares foi escolhida para interpretar a escravizada Esperança Garcia, peça escrita e dirigida por Valdsom Braga. A escolha gerou revolta e foi acompanhada por protestos em frente ao Teatro 4 pelo movimento negro, defendendo que essa situação representa o embranquecimento de uma personalidade negra. Em meio a polêmica, a atriz declarou que

as pessoas têm que comentar o que acham, a gente tem que respeitar o direito de resposta delas, e é importante pra mim como atriz poder ser qualquer coisa, posso viver o que quiser, se eu quiser ser uma leoa, vou ser uma leoa, se quiser ser uma escrava, vou ser uma escrava e viver de uma forma bonita. (CAIXETA, 2021)

O posicionamento da atriz ilustra a falta de letramento racial da população e mostrar claramente como o racismo está estancado na estrutura da sociedade, tendo em vista que só o movimento negro se manifestou. Como mulher branca, provavelmente ela não teve noção do quão imprudente foi sua resposta, uma vez que negros pouco ocupam papéis de destaques no âmbito da arte e literatura, logo é fundamental destacar a importância da representatividade para a desconstrução de estereótipos e a superação do racismo estrutural. Portanto, de acordo com Moura (1983, p. 124), “o escravismo ainda hoje é um período de

---

<sup>4</sup> O termo no Brasil é conhecido como prática do embranquecimento.

nossa história social mais importante e dramaticamente necessário de se conhecer para o estabelecimento de uma *praxis* social coerente.” O esquecimento do passado só perpetua suas consequências no presente, dificultando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O objetivo geral é analisar como a personagem negra é desenvolvida no conto selecionado. Os específicos são:

- Realizar a análise da cena enunciativa presente no discurso do conto “Boa de Garfo”;
- Relacionar à cena enunciativa as condições sócio-históricas do discurso em análise;
- Identificar os interdiscursos que compõem o discurso do conto;
- Refletir, com base nas análises realizadas, a representativa mediante personagens negras na literatura infantil como influência positiva no processo de construção de identidade de crianças negras à luz das teorias de Vygosty e Bandura.

Metodologicamente, esta dissertação configura-se em um estudo de caso, fazendo uso de pesquisas bibliográficas, de natureza qualitativa, que é uma abordagem que foca na compreensão profunda de fenômenos, comportamentos e significados sociais, culturais ou subjetivos (GIL, 2008). Conforme Severino (2013) explica, não se pode dizer que o estudo qualitativo é em si uma metodologia, já que diversas metodologias podem dispor de um teor quantitativo ou qualitativo. Por isso que este trabalho, em síntese, é um estudo de caso cuja abordagem é qualitativa.

O trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro visa a contextualizar algumas informações que giram em torno do tema e gênero escolhido, tais como a constituição da literatura infantil na história da humanidade e no Brasil, explicações sobre o gênero escolhido, a concepção de interação social e modelagem, a participação dos negros na literatura em geral e a concepção de racismo estrutural. Já o segundo capítulo define o que é Análise do Discurso, a concepção assumida e as categorias de análises selecionadas para o *corpus*.

Por fim, o último capítulo possui todas as informações pertinentes ao corpus, bem como a sua análise definitiva.

## 1. A TRAJETÓRIA DO CONTO INFANTIL NA HISTÓRIA DA CULTURA E OS ESPAÇOS OCUPADOS PELOS NEGROS NESSES CONTEXTOS

### 1.1. A constituição histórica do gênero conto

Até o final do século XVII, não se abordava a noção de infância com todas as implicaturas que essa fase de desenvolvimento exige, de acordo com o que o Estatuto da Criança e do Adolescente hoje defende. No art. 3º, consta que

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Contudo, na Idade Média até o início da Era Moderna, as crianças eram vistas principalmente como "adultos em miniatura". As diferenças entre adultos e crianças não eram claramente reconhecidas em termos de desenvolvimento psicológico e físico.

Segundo Zilberman (2012), a partir de uma certa idade – geralmente após os sete anos –, as crianças começavam a trabalhar e a assumir responsabilidades semelhantes às dos adultos. Muitos pais não criavam laços emocionais profundos com seus filhos pequenos, porque havia uma grande chance de que eles não sobrevivessem até a idade adulta. Tal fato influenciava na forma como a infância era percebida e tratada.

Foi somente com o surgimento de filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau, no século XVII e XVIII, que a ideia de infância começou a ganhar forma. Locke via as crianças como "tábuas rasas" que precisavam ser moldadas pela educação, enquanto Rousseau, em sua obra "Émile", defendia a infância como uma fase distinta, de inocência e crescimento natural, que precisava ser respeitada e protegida. Especificamente, no século XVII, de acordo com Nery & Atiê (2012), a criança passou a ser percebida como um ser diferente do adulto e, no século XVIII, fora do mundo do trabalho.

Zilberman (2012) explica que a justificativa desse movimento emergente era a alta mortalidade infantil oriunda de diversos fatores como:

- a ausência de sistemas eficazes de esgoto e água potável que aumentava a exposição a doenças nas cidades e vilarejos;
- resíduos humanos e lixos que, muitas vezes, contaminavam fontes de água;
- a escassez de alimentos nutritivos que resultava em fome, problemas bem comuns desse período;
- a desnutrição infantil que afetava muitas crianças, tendo em vista que a falta de alimentos de qualidade enfraquecia o sistema imunológico delas e tornava-as mais suscetíveis a doenças;
- o trabalho em tenra idade, já que as crianças eram expostas a ambientes perigosos e insalubres;
- o trabalho mecânico árduo e as condições precárias nos ambientes de trabalho que contribuíam para acidentes e doenças.

Rompe-se, então, o modelo de família do feudalismo<sup>5</sup> e nasce o conceito de estrutura unifamiliar privada, “[...] desvinculada de compromissos mais estreitos com o grupo social e dedicada à preservação dos filhos e do afeto interno, bem como de sua intimidade (ZILBERMAN, 2012, p. 5).” Motivado pelo Estado absolutista, essa nova estrutura

[...] recebeu o aval político para irradiar seus principais valores: a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo como condições de uma identidade familiar. (ZILBERMAN, 2012, p. 5)

Nesse sentido, Rousseau explica que a criança deve manter-se pura. Para isso, precisa se desvincular das obrigações sociais pelo maior tempo possível de modo a afastá-la de qualquer tipo de atividade de produção. É nesse momento, portanto, que se postula que a criança é um ser biologicamente frágil (física e psicologicamente), que merece consideração especial.

---

<sup>5</sup> A família não se limitava ao núcleo imediato (pais e filhos), mas incluía parentes próximos e distantes, como avós, tios, primos, e, muitas vezes, até empregados e servos que viviam na mesma residência ou nas proximidades. A unidade familiar era parte de uma comunidade maior, onde as relações de parentesco e trabalho estavam intimamente ligadas. Isso refletia a organização social e econômica do feudalismo, que dependia de laços de lealdade e serviço entre senhores e vassalos, como uma unidade produtiva essencial. A economia feudal era baseada principalmente na agricultura, e todos os membros da família, incluindo as crianças, contribuíam para o trabalho agrícola e outras atividades necessárias para a subsistência.

A partir do século XVIII, com o advento do Iluminismo e a Revolução Industrial, surgiram novas necessidades sociais e econômicas que impulsionaram a criação de um sistema educativo mais abrangente. Filósofos como Locke e Rousseau promoveram a ideia de que a educação era fundamental para o desenvolvimento moral e intelectual do indivíduo e, por extensão, da sociedade. Emergiu, por conseguinte, a noção de que a educação deveria ser acessível a todos, como um direito e uma responsabilidade do Estado, o que resultou na criação de sistemas públicos de educação em muitos países.

Até o final do século XVII, no entanto, a educação formal era limitada apenas a uma pequena elite, principalmente ligada à nobreza e ao clero. As poucas instituições educativas existentes, como escolas monásticas e universidades, eram destinadas à formação religiosa e ao treinamento de administradores e profissionais liberais.

Zilberman (2012) comenta que, a partir do século XVIII, pedagogos e educadores começaram a produzir os primeiros livros especificamente voltados para crianças. Esses livros, inicialmente, possuíam um valor educativo explícito, destinados a instruir as crianças em valores sociais e morais. A educação infantil era vista como um meio crucial para moldar futuros cidadãos e, portanto, os livros infantis assumiram um papel central nesse processo. Os conteúdos desses livros não se limitavam apenas ao entretenimento; eram cuidadosamente elaborados para ensinar lições de comportamento, ética e bons costumes, refletindo uma pedagogia que visava tanto ao desenvolvimento intelectual quanto moral das crianças.

É importante notar que, desde o início, o conteúdo dos livros infantis estava alinhado aos interesses da classe dominante. De acordo com Zilberman (2012, p. 17), “seu nascimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo status concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola.”

As histórias e os valores promovidos nesses livros frequentemente refletiam e reforçavam as normas e expectativas sociais da burguesia

emergente. Em um período de grandes mudanças sociais e econômicas, os livros infantis tornaram-se ferramentas para pregar os ideais da disciplina, obediência e conformidade às normas sociais estabelecidas. As narrativas frequentemente enalteciam o trabalho duro, a honestidade, a obediência aos pais e às autoridades, bem como aos demais acordos que eram valorizados pela classe dominante como essenciais para a manutenção da ordem social, conforme Zilberman (2012) expõe.

Além disso, a produção literária infantil também visava a distanciar as crianças das influências externas consideradas indesejáveis. Os educadores e escritores da época acreditavam que, ao controlar o conteúdo consumido pelas crianças, poderiam protegê-las de ideias e comportamentos que pudessem desafiar a ordem social do momento. Assim, a literatura infantil servia não apenas para educar, mas também para preservar e perpetuar a estrutura de poder existente. Ao promover uma visão de mundo que legitimava a posição da classe dominante, esses livros ajudavam a garantir que as crianças crescessem internalizando os valores e crenças que sustentavam a hierarquia social da época.

A leitura de uma obra imprimia a visão de mundo sob a ótica do mundo adulto, e os seus ensinamentos rivalizam os conflitos existentes na vida do adolescente e do jovem para moldá-los de acordo com o padrão da vida adulta. Trata-se de manipular a criança, fazendo-a aceitar sua fragilidade e total dependência do adulto, submetendo-se, portanto, ao sistema de normas. De forma prática, o narrador é o responsável por impor limites e, se preciso, censurar as personagens infantis mediante a transmissão dos valores sociais considerados corretos e pela imposição de uma norma linguística distante do repertório do leitor. Desse jeito, de acordo com a Zilberman (2012, p. 11) “[...] os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia.”

Não obstante a esse contexto descrito, quando a literatura dispõe de uma preocupação com as necessidades da criança, ela visa a priorizar o

desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Ao invés de servir como uma ferramenta de doutrinação e controle social, a literatura infantil moderna busca respeitar o repertório e as experiências das crianças. Por isso que Zilberman (2012, p. 27) destaca que a literatura, “[...] quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real [...] pelo conhecimento de histórias e expansão de seu domínio linguístico.”

Uma vez que a literatura infantil tem como parâmetro a adulta – limitada a expectativas e convenções impostas e previsíveis do mundo do adulto –, a oportunidade criativa não é plenamente explorada, além de não aproveitar as possibilidades tanto do ponto de vista técnico quanto temático. Refletir sobre a criatividade das crianças revela um mundo vasto e dinâmico, muitas vezes subestimado pela literatura adulta.

Devido à natureza receptiva das crianças, a literatura infantil pode explorar uma vasta gama de temas, estilos e técnicas narrativas que vão além das convenções rígidas frequentemente encontradas na literatura para adultos, além de promover uma interação direta e equilibrada com as crianças. Os autores podem criar histórias que atendam às necessidades e interesses variados das crianças, mantendo-as engajadas e curiosas. Isso garante que as crianças possam ser expostas às questões cotidianas e emocionais, tópicos educacionais e aventuras fantásticas.

Não se sabe ao certo a origem dos contos. Antigamente, antes da escrita, os contos infantis eram transmitidos principalmente por meio da tradição oral. Contadores de histórias, bardos e membros da comunidade compartilhavam essas histórias de geração em geração. Essas narrativas orais geralmente variavam de região para região, mas compartilhavam temas e estruturas comuns que se adaptavam à cultura e às lições morais de cada comunidade. Segundo as autoras Nery & Atiê (2012, p. 16), “muitas dessas histórias serviam para ensinar alguma lição, para fazer as pessoas pensarem em algum assunto da vida e, é claro, sonharem!”

Houve um tempo em que era elegante a contação de histórias. Na corte do rei Luís XIV, da França, “os nobres adoram contar e ouvir histórias.” (NERY

& ATIÊ, 2012, p. 18). Quer seja de boca a boca ou pela leitura de livros, os contos, principalmente os de fada, seguiam agradando a todos, independente de classe social.

Com o tempo, as histórias passaram a ser registradas no papel e, posteriormente, viraram livros. Um marco histórico muito importante foi a invenção da prensa por Johannes Gutenberg (1398 – 1468) por volta de 1439. A partir desse momento, os contos foram disseminados entre os povos com mais agilidade.

As mais antigas, de acordo com os registros históricos, vieram do Oriente. Foram registradas em sânscrito, uma língua morta<sup>6</sup>. Nery & Atiê (2012, p. 17) comentam que se supõe “que essas histórias foram levadas depois para a Grécia pelas conquistas de Alexandre Magno da Macedônia (356 a.C. - 323 a. C.).” Nos anos 700, surge o famoso “As Mil e Uma Noites”, uma coleção de histórias que são bem conhecidas atualmente, como “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa”, “Simbab”, “Quarenta Ladrões”, etc.

Na antiga cultura celta, a imagem que se tem do druida passa a ser esquecida em detrimento à perseguição romana, pois a tradição desse povo era transmitida oralmente. No entanto, foi eternizada nos contos, poemas e lendas posteriores. Como foram registrados primeiramente pelos cristãos, os celtas receberam uma versão “heroificado” de sua tradição, ou seja, são, a partir de então, dotados de magia e poderes sobrenaturais, conhecidos como os famosos magos ou as fadas dos contos de fada, além disso “[...] transformaram os deuses em reis antigos” (SQUIRE, 2003, p. 105). Desse contexto, emergem personagens famosas como o mago Merlin e Rei Arthur, fato que leva Squire (2003, p. 131) a indagar: “[...] foram antigas divindades rebatizadas e despidas de parte da sua divindade para torná-los mais afins aos seus veneradores humanos? História ou mitologia? Talvez uma mistura de ambas.”

---

<sup>6</sup> “A morte de uma língua acontece quando ocorre a morte dos seus últimos falantes. Estudiosos defendem ser necessário, no mínimo, cerca de cem mil falantes para que uma língua passe para as gerações seguintes.” (NEVES, 2016)

Traçando uma linha temporal, foram publicados diversos contos de fada que marcaram inúmeras gerações e ainda continuam bem presentes nos dias de hoje. Nery & Atiê (2012) elaboram uma lista levando em consideração os principais autores e suas publicações. Em 1697, Perrault publica a obra “Contos de Outrora”, na qual há “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida no Bosque”, “O Barba Azul”, “O Gato de Botas”, “As Fadas”, “Cinderela”, “Riquete do Topete” e “O Pequeno Polegar”. Em 1825, os irmãos Grimm publicam a obra “Contos da Infância e do Lar” com “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida”, “João e Maria”, “Branca de Neve e os Sete Anões”, “Rapunzel”, “O Rei Sapo” e “Rumpelstiltskin”. Em 1835, Hans Christian Andersen lança a obra “Contos de Fadas e Histórias” com contos que o autor ouvia quando era criança: “A Rainha da Neve”, “A Pequena Sereia”, “A Roupa Nova do Rei”, “A Princesa e a Ervilha”, “O Valente Soldado de Chumbo”, “O Patinho Feio”, “Polegarzinha”, “A Pequena Vendedora de Fósforos”. Lewis Carroll lança “Alice no País das Maravilhas” em 1865. Carlo Collodi publica a obra “As Aventuras de Pinóquio” em 1883. Em 1888, Oscar Wilde lança uma coleção de contos chamada “O Príncipe Feliz e outras histórias.” Por fim, em 1911, James M. Barrie lança “Peter Pan”. Com toda certeza, qualquer pessoa já teve contato com uma dessas histórias clássicas, que são mundialmente conhecidas e ainda são contadas no Brasil e mundo afora.

Até então, o povo negro oriundo das colonizações na África não tinha espaço garantido nas literaturas, uma vez que, como foi visto, o consumo de arte e cultura sempre foi um privilégio da elite, mais precisamente do branco. A literatura é produzida por brancos para brancos. Os dados históricos mostram que as abolições da escravatura iniciaram efetivamente ao redor do mundo só a partir do início do século XIX, com algumas exceções como a Dinamarca (1792) e o Haiti (1792).

## **1.2. As mudanças políticas e sociais que impulsionaram o início da literatura infantil, crescimento econômico e a desigualdade racial no Brasil**

Nery & Atiê (2012) também fazem um levantamento no Brasil de alguns célebres autores que se inspiraram nos contos de fadas. Monteiro Lobato é um exemplo que, durante os anos de 1921 a 1947, publica vários livros da coleção “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”. Além dele, vale a ressalva para outros autores como Guimarães Rosa, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Bartolomeu Campos Queirós, Chique Buarque e o próprio Luiz Vilela que contribuíram para a literatura infantil brasileira.

No Brasil, contudo, essa literatura começou bem tardia, visto que surgiu oficialmente apenas no século XX. Embora, antes disso, já havia registros de uma ou outra obra destinada a esse público como, por exemplo, a tradução de “As Aventuras Pasmosas do Barão de Munkausen”. Eram, no entanto, periódicas “[...] e, portanto, insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira regular para a infância”, como descrevem Lajolo & Zilberman (2007, p. 23).

Lajolo & Zilberman (2007) reconstituem o cenário brasileiro que abriu portas para o advento da literatura brasileira. Dentro de um contexto de mudanças profundas em que o país saiu da monarquia para uma república, o Brasil buscava se colocar internacionalmente como uma nação moderna. Nos bastidores desse novo regime, civis influentes e membros de partidos republicanos regionais trabalhavam ativamente para consolidar uma política econômica que favorecesse a exportação do café, o principal produto brasileiro.

Essa mudança também envolveu uma transição do trabalho escravo para o assalariado, isso porque o sistema escravista exigia grandes investimentos para manter e renovar a força de trabalho. Com a proibição do tráfico de escravizados, ficou bem mais caro adquirir novos escravizados, já que precisavam importá-los. Além do aumento dos custos de manutenção, bem como as frequentes fugas de escravizados, a rentabilidade do sistema escravista começou a diminuir, por isso que os proprietários de terras e empresários buscaram alternativas mais econômicas.

Porém, essas mudanças não foram dinâmicas e pacíficas, muito menos fruto da generosidade da elite dominante, tendo em vista que muitos senhores brancos não desejavam mudanças na sociedade.

Pressionados pelas diversas insurgências que aconteceram, o sistema capitalista substituiu o escravismo colonial. Essa nova sociedade, como aponta Moura (1983), separou ou não conectou de forma suficiente os problemas enfrentados pelos negros às suas raízes históricas — ou seja, à escravidão. Coincidência? Não! Tratou-se, portanto, de uma forma estratégica de manipular os fatos históricos contra o negro a fim de “[...] apagar a sua memória histórica e étnica, a fim de que ele fique como homem flutuante, ahistórico.” (MOURA, 1983, p. 125)

Moura (1983), em sua época, já expunha o fato de que os cientistas sociais ignoraram o escravismo no Brasil ou colocavam esse primeiro fato histórico-social mais importante para a formação brasileira em segundo plano. Sobre isso, ele descreve que

não se estudar os quatrocentos anos de escravidão, as suas limitações estruturais, as suas contradições, as limitações do seu ritmo de produção, e, finalmente, a alienação total da pessoa humana – explorados e exploradores – é descartar ou escamotear o fundamental. (MOURA, 1983, p. 124)

Não é possível abordar o tema racismo sem considerar os quilombos, a República de Palmares, a revolta dos Alfaiates de 1798, as revoltas baianas de 1807 a 1844 e tantas personalidades históricas como Pacífico Licutã, Elesbão Dandaró, Luís Sanin, Luisa Main e muitos outros. Os escravizados eram enxergados como “coisas”, tendo sua humanidade esvaziada e só a encontrava na luta e na resistência, isto é, negando sua condição de escravo, de acordo com Moura (1983).

O caminho para a liberdade foi asfaltado pelo sangue negro derramado em meio aos conflitos, revoltas, lutas e resistências durante o período do escravismo. Por isso que Moura (1983) critica algumas pesquisas modernas sobre a população negra e o racismo limitadas a levantamentos empíricos e quantitativos simplórios, preconceito racial, marginalização, prostituição e

criminalidade sem penetrar no âmago do problema, isto é, os quatrocentos anos de escravidão.

Seguindo a cronologia dos fatos, com um novo sistema de trabalho, o Brasil experimentou uma urbanização acelerada entre o final do século XIX e o início do século XX que criou um cenário propício para o surgimento da literatura infantil no Brasil. As cidades começaram a se desenvolver, impulsionadas pelo crescimento do comércio, a expansão da rede ferroviária e o aumento do funcionalismo público. Com a multiplicação de bancos, casas exportadoras e o movimento crescente nos portos, surgiram novas camadas sociais intermediárias, formadas por uma classe dominante fragmentada, imigrantes e trabalhadores ligados ao comércio do café. Esse novo público urbano, além de consumidor de produtos industrializados, passou a demandar diferentes tipos de cultura. Foi nesse contexto que a literatura infantil começou a se consolidar com a criação de livros destinados às crianças, materiais escolares e romances ligeiros, refletindo a modernização e diversificação da sociedade brasileira.

[...] o consumo desses bens – **das literaturas** – espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram). (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 26, grifo nosso)

Nesse período de valorização da educação, a falta de livros infantis adequados tornou-se uma preocupação crescente. Sílvia Romero<sup>7</sup>, ao lembrar das dificuldades de sua alfabetização nos anos 1880, destacou a precariedade do material disponível, que muitas vezes consistia em documentos burocráticos antigos e desinteressantes:

ainda alcancei o tempo em que nas aulas de primeiras letras aprendia-se a ler em velhos autos, velhas sentenças fornecidas pelos cartórios dos escrivães forenses. Histórias detestáveis e enfadonhas em suas impertinentes banalidades eram-nos administradas nestes poeirentos cartapácios. Eram como clavas a nos esmagar o senso estético, a embrutecer o raciocínio, a estragar o caráter. (1995, *in* LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 27)

---

<sup>7</sup> ROMERO, Sílvia. **Prefácio**. *In*: JANSEN, C. Trad. Robinson Crusoe. Rio de Janeiro: Laemmert, 1885. *Apud* CAVALHEIRO, E. Monteiro Lobato. **Vida e obra**. v. 2. São Paulo: Ed. Nacional, 1955.

Esses materiais não apenas dificultavam o aprendizado, mas também comprometiam o desenvolvimento criativo e intelectual das crianças. Apesar de tradutores e adaptadores como Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel desempenharem papéis fundamentais ao trazer clássicos europeus para o público brasileiro, críticos literários como José Veríssimo<sup>8</sup> defendiam a produção de livros escolares nacionais que refletissem a realidade brasileira. Eles acreditavam que uma literatura infantil rica e contextualizada era essencial para formar cidadãos conscientes e culturalmente consolidados, reforçando assim o papel transformador da educação no novo cenário constituído, porque a carência de material original adequado para as crianças era evidente, uma vez que

os textos que justificam as queixas de falta de material brasileiro são representados pela tradução e adaptação de várias histórias europeias que, circulando muitas vezes em edições portuguesas, não tinham, com os pequenos leitores brasileiros, sequer a cumplicidade do idioma. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 30)

O contexto econômico do Brasil republicano contribuiu significativamente para a formação de um público urbano interessado em cultura, principalmente a literatura, já que o letramento e o acesso à cultura era uma questão de *status*, que demarcava a condição de certas famílias em relação a outras. Além disso, o saber passou a ser altamente valorizado no novo modelo social emergente. Esse movimento não apenas refletia a modernização do país, mas também sublinhava a importância da educação como base para o desenvolvimento social e econômico. As campanhas por instrução e alfabetização ganharam força, criando um ambiente propício para o surgimento de uma literatura infantil nacional para fomentar a educação, cuja missão foi vista como uma tarefa patriótica.

Escritores e intelectuais, bem conectados com as esferas governamentais, começaram a produzir livros infantis que foram amplamente adotados nas escolas, fato que garantiu reconhecimento e recompensas financeiras para os autores. O apoio institucional incentivou a profissionalização da escrita voltada para crianças, transformando a literatura infantil em uma ferramenta poderosa para a educação e a formação moral dos futuros cidadãos.

---

<sup>8</sup> VERÍSSIMO, J. **A educação nacional**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1906.

Editores, percebendo o potencial econômico desse novo mercado, investiram pesadamente nessas produções.

De acordo com Moura (1983), esse novo cenário de modernização do Brasil, impulsionado pela transição do trabalho escravo para o assalariado e pela urbanização, trouxe consigo profundas desigualdades raciais que marcaram a sociedade brasileira. Após a abolição da escravatura em 1888, a questão da escravidão foi rapidamente ofuscada pela imigração europeia, que formou uma população livre sobreposta à negra, que “[...] construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia.” (NASCIMENTO, 2016, p. 49)

E o que aconteceu com a população negra?

Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado e a Igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem. (NASCIMENTO, 2016, p. 65)

Ao invés de enfrentar os legados do escravismo, o governo adotou políticas de branqueamento, como a ordem<sup>9</sup> de Ruy Barbosa para queimar os arquivos da escravidão, conforme descreve Moura (1983). Essa ideologia visava a apagar a memória da população negra e promover uma sociedade baseada na superioridade branca, neutralizando a identidade étnica do negro e promovendo sua marginalização. Mesmo com a abolição, as estruturas de poder continuaram a perpetuar a inferiorização da população negra, agora sob o disfarce de uma suposta democracia racial que relegava aos negros funções consideradas inferiores.

A divisão racial do trabalho, inicialmente compulsória pela escravidão, evoluiu para um sistema competitivo no qual os negros são limitados a papéis desprezados pelos brancos como os braçais, assim como nos engenhos de cana-de-açúcar (nordeste), nas minas de ouro (MG) e nos cafezais (SP e RJ).

---

<sup>9</sup> “Circular N5' 29. de 13 de maio de 1891, assinada pelo Ministro das Finanças Rui Barbosa, a qual ordenou a destruição pelo fogo de todos os documentos históricos e arquivos relacionados com o comércio de escravos e a escravidão em geral.” (NASCIMENTO, 2016, p. 49)

Essa divisão, que começou no período colonial com a escravidão, continua na sociedade contemporânea, onde os negros são frequentemente destinados a ocupações menos privilegiadas. De acordo com esses princípios, Moura (1983) crítica o chamado mito da democracia racial, que é usado como um mecanismo de desarticulação da consciência racial dos negros, ao mesmo tempo que serve de base para uma política discriminatória e racista, que contribui para a marginalização e extermínio do povo negro no Brasil. Segundo o que define Moura (1938, p. 129),

o conceito de democracia racial torna possível criar-se a imagem de que o dinamismo da sociedade brasileira se realiza de tal forma que se os negros estão atualmente na situação em que se encontram é por culpa sua, pois as oportunidades são idênticas para uns e outros.

Gonçalves (2000) chama atenção para a qualidade das escolas públicas brasileiras nos primeiros 60 anos do século XX, sendo elas, durante esse período, altamente valorizadas pela sociedade. Instituições como os grupos escolares, ginásios, cursos científicos e a Escola Normal (voltada para formação de professores) eram consideradas de excelência e suas vagas eram disputadas, sendo necessárias seleções rigorosas para ingresso. Entretanto, a escola pública era frequentada majoritariamente por pessoas das classes média e alta devido à exclusão das classes mais pobres. Isso se dava por diversos fatores, sendo o principal a necessidade de os jovens das camadas populares ingressarem cedo no mercado de trabalho, o que limitava seu tempo e acesso à educação formal. Além disso, a presença de negros nas escolas era muito reduzida, não apenas porque a maioria deles fazia parte das classes mais pobres, mas também devido às desigualdades raciais que limitavam as oportunidades escolares entre brancos, pardos e negros.

Em síntese, a literatura infantil, que deveria espelhar a realidade de um país diverso, surgiu em um contexto de desigualdade racial e exclusão dos negros, tanto no acesso à educação quanto nas representações culturais. Em vez de ser a porta de entrada para uma mudança social, os criadores de conteúdos infantis atendiam somente as necessidades da elite dominante. Não havia uma preocupação crítica com os negros. Segundo Nascimento (2016), os dominantes brancos dispunham dos recursos sociais e culturais usados para

efetivar os interesses da hegemonia em ascensão, “[...] pois realmente a manifestação cultural de origem africana, na integridade dos seus valores, na dignidade de suas formas e expressões, nunca tiveram reconhecimento no Brasil [...]” (NASCIMENTO, 2016, p. 94). Enquanto a literatura infantil se consolidava como ferramenta pedagógica e de formação cidadã, a população negra permanecia à margem, vítima de um sistema que invisibilizava suas histórias e contribuições.

### **1.3. Literatura Infantil e a construção da identidade social e recriação da realidade**

De acordo com Zilberman (2012, p. 28), “[...] o livro infantil desconhece um tema específico, não é determinado por uma forma (seja verso ou prosa, novela ou conto) e, ainda, escorrega livremente da realidade para o maravilhoso.”

A capacidade de escorregar livremente da realidade para o maravilhoso é uma característica essencial da literatura infantil. Histórias que combinam elementos realistas com toques de magia e fantasia capturam a imaginação das crianças, incentivando a criatividade e o pensamento fora dos limites da realidade cotidiana.

Essa tradição remonta aos primeiros escritores que se dedicaram ao público infantil, como Charles Perrault no século XVII e os irmãos Grimm no início do século XIX. Esses autores incorporaram contos de fadas em suas obras, recorrendo a elementos de procedência mágica em suas narrativas. Os contos de fadas geralmente envolvem a presença de um auxiliar com propriedades extraordinárias — uma fada, um duende, ou um animal encantado — que ajuda o herói a superar o conflito central da história.

Essa ajuda mágica é essencial, pois a personagem principal frequentemente se encontra em uma situação precária ou carente, em que seus limites serão testados e não vê solução viável para a resolução do problema. Surge, então, a intervenção do elemento fantástico que permite que o herói

vença desafios que seriam insuperáveis no mundo real. Essa estrutura narrativa se tornou uma marca registrada da literatura infantil.

Vale ressaltar que nem sempre a intervenção sobrenatural, o elemento surpresa da narrativa, que oferece à personagem principal a chave da vitória, é algo benéfico para a criança. Nas histórias infantis, a intervenção sobrenatural muitas vezes atua como uma metáfora para o papel dos adultos na vida das crianças. Os seres mágicos que ajudam os heróis representam figuras adultas onipotentes e benevolentes, como pais ou mentores, que resolvem problemas que as crianças não conseguem enfrentar sozinhas. Isso pode ser visto como uma forma de proporcionar segurança emocional e uma sensação de que sempre haverá alguém para ajudar em tempos de necessidade.

No entanto, há um risco de que uma dependência excessiva do fantástico possa desviar a literatura infantil do realismo necessário para preparar as crianças para a vivência no mundo real. Se as histórias constantemente retratam problemas sendo resolvidos apenas por meios mágicos, as crianças podem internalizar a ideia de que não precisam agir por conta própria ou que sempre haverá uma solução mágica para seus problemas. Isso pode limitar o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e sua capacidade de enfrentar desafios de maneira realista. Por isso, a Zilberman (2012, p. 29) comenta que, “[...] devido a este fato, somado ao seu comprometimento com o adulto, ela parece banir dos livros o realismo. E este resultado pode ser mais uma comprovação do desprestígio da literatura infantil.”

Portanto, é crucial que a literatura infantil encontre um equilíbrio entre fantasia e realismo. Enquanto a fantasia tem seu lugar e benefícios claros, como discutido anteriormente, incorporar elementos realistas nas histórias pode ajudar as crianças a desenvolverem um senso de responsabilidade e a entenderem que suas ações têm consequências. As histórias podem incluir personagens que, embora recebam ajuda mágica, também devem demonstrar coragem, inteligência e determinação para superar os medos e desafios.

Nesse sentido, Baumgärtner<sup>10</sup> (1978, p. 118, *apud* ZILBERMAN, 2012, p. 30)

[...] coloca o problema em outros termos: retomando uma tradição aristotélica, vincula-o primordialmente às exigências de verossimilhança, fundadas num desempenho possível do ser humano, traduzido pela ação da personagem. Ser realista é, portanto, corresponder, no plano artístico, àquilo que é próprio ao humano no plano existencial. Nessa medida, uma história de aventuras ou um conto maravilhoso são válidos quando apresentam coerência interna (leis de possibilidade e necessidade) e coincidência com um conceito de humanidade (lei da verossimilhança externa).

Peukert<sup>11</sup> (1976, *apud* ZILBERMAN, 2012), ao discutir um fundamento antropológico para o livro infantil, enfatiza que a literatura destinada às crianças deve ser centrada nelas e em suas experiências. Peukert (1976, *apud* ZILBERMAN, 2012) caracteriza o mundo interior das crianças como um “espaço vazio”. No entanto, ele esclarece que esse “espaço vazio” não é resultado de uma falta de experiências vividas. Pelo contrário, as crianças possuem uma rica variedade de vivências. O conceito de “espaço vazio” refere-se, na verdade, à incapacidade das crianças de ordenar e organizar essas vivências de maneira coerente e estruturada.

Peukert (1976, *apud* ZILBERMAN, 2012) argumenta que as crianças ainda não desenvolveram plenamente as habilidades cognitivas necessárias para categorizar e compreender suas experiências de vida de forma lógica, como os adultos fazem. Esse “espaço vazio” é, portanto, um reflexo do estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças, que ainda estão amadurecendo e aprendendo a dar sentido ao mundo ao seu redor.

A literatura infantil, nesse contexto, desempenha um papel fundamental. Ela não só reflete as experiências das crianças, mas também ajuda a preencher e organizar esse espaço. Os livros infantis podem fornecer estrutura e clareza ao apresentarem histórias que abordem situações familiares e compreensíveis

---

<sup>10</sup> BAUMGÄRTNER, A. C. *Realistische Literatur für Kinder. Möglichkeiten und Grenze. In: Modern realistic stories for children and young people. 16th IBBY-Congress. Germany: Arbeitskreis für Jugend-literatur e. V., 1978.*

<sup>11</sup> PEUKERT, K. W. *Zur Anthropologie des Kinderbuches. In: HAAS, G. (Org). Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung. Stuttgart: Reklam, 1976. p. 95.*

para as crianças de modo que as crianças vejam suas próprias vivências refletidas e organizadas nas narrativas.

Um exemplo prático que ilustra como a literatura infantil pode ajudar a preencher e organizar esse "espaço vazio" é a obra "O Menino Marrom" de Ziraldo (2012). O livro narra a história de dois meninos, um branco e um marrom (negro), que se tornam grandes amigos e compartilham várias aventuras juntos. A narrativa aborda de maneira sensível temas como diversidade, aceitação e amizade.

Através das experiências dos dois meninos, Ziraldo destaca as diferenças físicas, mas mostra como elas não interferem na amizade sincera e no respeito mútuo que desenvolvem. As ilustrações coloridas e a linguagem simples tornam a história acessível e envolvente para as crianças, facilitando a identificação das personagens e das suas vivências.

Nesse contexto, "O Menino Marrom" desempenha um papel fundamental na organização do "espaço vazio" no mundo interior das crianças, permitindo que elas reconheçam e aceitem as diferenças físicas entre os colegas, o que promove uma compreensão saudável da diversidade. Ao verem a amizade entre o menino branco e o menino marrom, as crianças aprendem a valorizar as relações baseadas no respeito e na empatia, independentemente das diferenças. Além disso, o toque sensível do autor oferece às crianças a oportunidade de compreender que todas as emoções que sentem são válidas e que é normal enfrentar dificuldades ao lidar com essas emoções. Ao fornecer uma estrutura clara e um enredo envolvente, a narrativa ajuda as crianças a desenvolverem habilidades emocionais e cognitivas essenciais para seu crescimento.

As autoras Mariosa & Reis (2011, p. 42) explicam que, no processo de construção de identidade, a criança é influenciada por aquilo que lhe é apresentado. No caso das histórias, o público brasileiro aprende desde cedo os clássicos infantis europeus, "[...] mocinhas brancas e frágeis esperando por príncipes, também brancos, que irão salvá-las." Ao se depararem com esses

padrões que refletem sua própria etnia, as crianças brancas tendem a se identificar com os heróis e personagens considerados bons e belos, o que pode reforçar uma sensação de superioridade racial. Por outro lado, as crianças negras, ao não verem representações positivas que se assemelhem a elas, podem crescer com a sensação de inadequação e inferioridade. Isso pode levar à internalização da ideia de que a aceitação social está vinculada à aproximação dos padrões brancos, o que pode incentivar uma rejeição da própria identidade negra.

Conforme expõem Mariosa & Reis (2011, p. 43) “o Brasil continuou sob influência da Europa, tomando para si contos infantis da tradição popular de lá originados.” As personagens negras só começam a aparecer efetivamente nas literaturas infantis no final da década de 20 e início da década de 30 do século XX. Algumas obras infantis que emergiram no cenário brasileiro, no entanto, corroboraram para nutrir a ideia de superioridade do branco em relação ao negro. Tem-se, por exemplo, o autor Monteiro Lobato que,

em um diálogo de seu livro “Reinações de Narizinho”, é possível constatar o estigma estético, quando Lobato fazia referência ao beijo de Tia Nastácia, animalizando-a [...]. A personagem Tia Nastácia é bastante hostilizada, às vezes, pode até ser tratada como membro da família, no entanto, a cozinha é seu habitat natural, e é chamada de negra de estimação, o que reforça a sua inferioridade e a teoria de que negros só ocupam os papéis de serviçais, malandros, dignos de piedade. (SILVA, 2010, p. 29, *in*: MARIOSA & REI, 2011, pp. 43-44)

Todas os predicativos usados por poetas e romancistas retratavam o negro de forma negativa e estereotipada antes e depois da abolição. Tanto os homens quanto as mulheres estavam intimamente ligados à preguiça, violência, estupidez, superstição, feitiçaria, malandragem, lascívia ou feiura. Depois, após a abolição, agora como cidadãos, os negros passaram a ser descritos como brutalizados, animalizados, sujos, sexualizados ou eram retratados como bons crioulos passivos. Só a partir de 1975 que as produções literárias se comprometem melhor com a realidade brasileira, além da preocupação de instigar debates considerados tabus entre crianças e adolescentes como o preconceito racial. No entanto,

embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. (JOVINO, 2006, p. 187, *in*: MARIOSA & REI, 2011, p. 45)

Nos subtópicos a seguir, foram discutidas as questões de representatividade do ponto de vista teórico.

### 1.3.1. Perspectiva de Vygotsky

Não seria possível abordar criança, sem mencionar Lev Semionovitch Vygotsky<sup>12</sup>. Ele foi um dos maiores psicólogos do século XX e seus estudos reverberaram em diversas áreas do conhecimento.

Vygotsky é um autor considerado atemporal por várias razões, especialmente pelo seu enfoque voltado à aprendizagem e ao desenvolvimento humano de tal modo que ainda continua relevante e aplicado em diferentes contextos educacionais e culturais, mesmo após décadas de sua formulação inicial. Vygotsky continua a ser uma figura central na psicologia educacional e nas ciências da educação, com suas ideias oferecendo uma base rica e flexível para entender como os indivíduos aprendem e se desenvolvem ao longo da vida.

Em seus estudos, Vygotsky (1998) ressalta que pensamento e linguagem têm origens genéticas distintas, caso comprovado em experimentos realizados na área da psicologia animal. As investigações de Köhler<sup>13</sup> e Yerkes<sup>14</sup> sobre o intelecto e a linguagem de antropoides demonstram que, nos animais, a capacidade de pensamento pode evoluir independentemente do desenvolvimento da linguagem, que é bem primária.

---

<sup>12</sup> Nasceu em Orsha, na Bielorússia. Fez seus estudos universitários em direito, filosofia e história. Ao longo de sua vida, escreveu cerca de 200 obras, muitas, porém, se perderam. Sua obra mais importante foi "Pensamento e linguagem", publicada em 1962 sob o título "*Thought and language*". (IVIC, 2010)

<sup>13</sup> "A relação entre a atividade trabalho é o desenvolvimento intelectual da criança". *Pedagógika*, 1930, *in*: VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

<sup>14</sup> As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. Revista *Estestvoznánie i marksizm*, 1, 1929. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Esses estudos ajudaram a fundamentar a ideia de que a linguagem, enquanto um "recurso técnico auxiliar" extremamente valioso, não é um pré-requisito para a manifestação de operações intelectuais. No entanto, a ausência de linguagem impediu que os chimpanzés alcançassem os princípios de desenvolvimento cultural que caracterizam os humanos, destacando assim as limitações impostas pela falta de uma capacidade de linguagem desenvolvida.

Vygotsky (1998) critica Yerkes pelo fato do psicólogo tentar atribuir aos animais superiores capacidades cognitivas comparadas às humanas, como o "juízo prático" e processos de "ideação". Já sobre Köhler, Vygotsky discute as observações do psicólogo sobre os chimpanzés, que desvelaram que, embora esses animais possuam uma "linguagem" em termos fonéticos relativamente desenvolvida, ela serve principalmente para expressar vontades e estados em relação aos instintos desses animais para manifestar expressões emocionais, mas não como sinais de algo objetivo. A saber: "as suas manifestações fonéticas, sem nenhuma exceção, expressam apenas as suas vontades e seus estados subjetivos, logo, são expressões emocionais, mas nunca sinal de algo 'objetivo'" (KÖHLER, 1930, p. 27, *in*: VYGOTSKY, 1998, p. 115). Esse ponto é crucial, porque sugere que, apesar da fonética dos chimpanzés parecer semelhante à humana, ela não cumpre a função de signo no sentido humano, que é fundamental para a linguagem funcional.

Recentes experimentos objetivos<sup>15</sup> confirmaram a existência de uma fase pré-verbal na evolução do pensamento durante a infância, momento em que crianças, antes de adquirirem a fala, passam por uma "idade chimpanzoide"<sup>16</sup>. Nessa fase, que corresponde aproximadamente aos primeiros doze meses de vida, as crianças realizam ações que são cognitivamente significativas e instrumentalmente intencionais, semelhantes às dos chimpanzés conforme observadas nos experimentos de Köhler. Tais experimentos, realizados tanto por Köhler quanto por Bühler, revelam que antes do desenvolvimento da fala, as

---

<sup>15</sup> "A questão da pedologia e das ciências contíguas". Rev. *Pedológiya*, 7, 8, 1931, *In*: VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

<sup>16</sup> O termo faz alusão às pesquisas de Köhler, isto é, os chimpanzés em relação às crianças, que é o enfoque de Bühler.

crianças já se engajam em compreensão mecânica e criação de soluções para problemas, demonstrando a independência das capacidades intelectuais preliminares em relação à fala. Esta fase também inclui os primeiros gritos, balbucios e palavras, considerados estágios pré-intelectuais da fala, que são cruciais, porém não diretamente relacionados ao desenvolvimento do pensamento mais complexo.

Uma concepção geralmente aceita considerava a fala infantil nesse estágio de desenvolvimento como uma forma de comportamento predominantemente emocional. Pesquisas recentes acerca das primeiras formas de comportamento da criança e das suas primeiras reações à voz humana (realizadas por Charlotte Bühler e seu grupo) mostraram que a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano, isto é, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Nessa fase, encontramos **um rico desenvolvimento da função social da linguagem**. (VYGOTSKY, 1998, p. 130, grifo nosso)

As descrições chegaram no ponto mais relevante para este trabalho. No trecho acima, Vygotsky ilumina uma fase crítica no desenvolvimento infantil que desafia conceitos tradicionais sobre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento cognitivo, que indica a capacidade da criança de usar ferramentas e resolver problemas, habilidades compartilhadas com nossos parentes primatas mais próximos, são indicativos de um nível de cognição que não necessariamente depende da linguagem verbal.

Essas descobertas são fundamentais para se entender com maior precisão a natureza integrada do desenvolvimento humano, cujas linguagem e interação social não são elementos separados. Nesse sentido, os estudos reforçam a ideia de que a aquisição da linguagem é tanto um fenômeno biológico quanto social.

De acordo com Vygotsky,

é por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (1982-1984, v. IV, p. 281, *in*: IVIC, 2010, p. 16)

Desde o momento de seu nascimento, a criança já é um ser social, uma vez que depende de outros seres humanos não apenas para cuidados físicos,

mas também para o desenvolvimento de processos cognitivos e aquisição da linguagem. Ao mencionar que tudo “está enraizado no social”, o autor deixa claro que todos os fatores externos contribuem no processo de desenvolvimento. Esse entendimento ressalta ainda mais a importância da literatura infantil, pois as histórias e personagens que a criança encontra moldam não apenas seu entendimento do mundo, mas também sua própria identidade social e cultural.

O ser humano, de modo geral, configura-se como um ser social, uma vez que é um ser pensante, dotado de linguagem, e, por meio dela, inscreve-se social e historicamente. Pensar dessa maneira pressupõe que ele depende também do outro em sua existência, pois “[...] tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo” (IVIC, 2010, p. 16).

Pensando na criança, durante sua primeira infância, os estímulos sociais dos adultos mediante a linguagem, bem como outros sistemas semióticos, desempenham papel fundamental, uma vez que a consolidação de aspectos mentais, atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e emoções dependem diretamente dos estímulos sociais. Essas interações não são apenas sobre aprender conteúdo, mas sobre como aprender a pensar e se comportar dentro de um grupo cultural, por isso Vygotsky (1998) defende que a aprendizagem mais eficaz acontece em um contexto de interação social.

No processo de aquisição da linguagem, apenas o fator hereditário não é suficiente. Segundo Ivic (2010, p. 17), “[...] é necessária, também, a contribuição do contexto social, sob forma de um tipo de aprendizagem específica.” Pode-se citar vários exemplos que ilustra isso:

- a maneira como os responsáveis e cuidadores falam com as crianças desde o nascimento influencia diretamente a aquisição da linguagem;
- as crianças aprendem muito por meio da observação e imitação dos signos que as cercam;
- durante as brincadeiras, as crianças praticam novas palavras e estruturas de frases, negociam regras e experimentam diferentes formas de comunicação verbal.

Pensando em um exemplo bem atual, a criança não precisa de um manual de instruções para começar a manusear um celular. É como se ela, instintivamente, já soubesse de todas as funções, mesmo quando ainda não é letrada, ou seja, não sabe decodificar os signos da língua. No entanto, ela já sabe que deve mexer na tela para realizar uma interação com o dispositivo, qual percurso trilhar para chegar até o aplicativo que deseja usar, como aumenta e abaixa o volume do dispositivo, tirar fotos etc. Tal exemplo ilustra como a criança aprende enquanto observa e imita os outros que compartilham a mesma realidade.

Segundo a vertente de Vygotsky (1998, *apud* IVIC, 2010, pp. 18 - 19), o processo de aquisição da linguagem e o desenvolvimento cognitivo estão entrelaçados e indissociáveis. A aprendizagem da linguagem não é apenas um acréscimo de uma nova habilidade, mas também um processo que transforma radicalmente o funcionamento cognitivo, ou seja, não se trata apenas de aprender um instrumento para a comunicação, ela se torna uma parte integral das estruturas psíquicas do indivíduo.

Isso significa que, ao aprender a linguagem, o indivíduo não apenas adquire uma nova forma de expressão, mas também aprende a organizar sua própria mente. A linguagem interior, que é a linguagem usada no pensamento, é um exemplo claro disso. Quando se internaliza a linguagem, ela se funde com o pensamento e dá origem ao pensamento verbal, que é um tipo de pensamento estruturado linguisticamente.

Mais importante ainda, Vygotsky (1998) aponta que o desenvolvimento não ocorre isoladamente em cada função mental (como memória ou pensamento), mas na interação entre essas funções concomitantemente. Isso resulta no que ele chama de "funções compostas" ou "sistemas funcionais". Essas são combinações de diferentes funções cognitivas que trabalham juntas de maneira integrada. Sobre essa teoria, Ivic (2010, p. 19) afirma que “estamos diante de uma tese de Vygotsky que não foi ainda suficientemente assimilada e explorada na pesquisa mesmo no campo da psicologia contemporânea [...]”.

Além da interação social no processo de aprendizagem das crianças, Vygotsky (1998, *apud* IVIC, 2010, p. 19) também aborda a interação delas com os produtos da cultura. Para Vygotsky (1998), os adultos são os representantes da cultura para as crianças, um espelho que reflete crenças, valores, comportamentos etc. Segundo Ivic (2010, p. 19), “é desnecessário dizer que não se pode separar ou distinguir claramente estes dois tipos de interação, que se manifestam, muitas vezes, sob a forma de interação sociocultural.”

Essa ideia se alinha com a noção marxista de que a cultura funciona como um "corpo não orgânico" do homem, algo que é parte integrante do ser, mas que simultaneamente existe fora dele.

São os diferentes instrumentos e técnicas (incluindo as tecnologias) que o homem assimila e orienta para si mesmo, para Vygotsky influenciar suas próprias funções mentais. Assim, cria-se um sistema gigantesco de “estímulos artificiais e externos” pelos quais o homem domina seus próprios estados interiores. (VYGOTSKY, 1998, *apud* IVIC 2010, pp. 19 - 20)

Contos infantis que formam o *corpus* deste trabalho, definitivamente se encaixam na categoria de ferramentas culturais externas, como diz Ivic (p. 2010, p. 22), trata-se de todos os sistemas semióticos, práticas, procedimentos e técnicas conceituais dos meios de comunicação, operações e estruturas de caráter intelectual que ocorrem em todas as aquisições culturais. Os contos infantis desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças, servindo como uma ferramenta cultural significativa que facilita o aprendizado e o crescimento em várias áreas. A seguir, há algumas justificativas do uso desse recurso.

São essenciais para o desenvolvimento da linguagem, porque ajuda a repertoriar as crianças com novos vocabulários e estruturas linguísticas de maneira lúdica e repetitiva, o que torna o aprendizado desses elementos mais acessível e memorável. Além do aspecto linguístico, a literatura infantil também promove o desenvolvimento emocional e social. Elas oferecem oportunidades para as crianças expressarem seus sentimentos e experienciarem emoções de forma segura, através dos desafios enfrentados pelas personagens.

Durante a infância, a criança encontra-se em fase de desenvolvimento de sua identidade pessoal e social — um senso de quem elas são e como se encaixam no mundo. Por isso, vale reforçar, dadas as discussões deste tópico, a necessidade de que se tenham personagens negras presentes nas obras para esse público, já que essa representação pode validar a existência e experiências de crianças negras, fazendo com que elas se sentem importantes

Portanto, a literatura infantil é mais do que apenas entretenimento; ela é um instrumento poderoso que influencia vários aspectos do desenvolvimento infantil. Funciona como extensões da vivência humana que amplificam e moldam as capacidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças, alinhando-se com a teoria de Vygotsky (1998) sobre a importância de interagir com os auxiliares externos e culturais no desenvolvimento humano.

### **1.3.2. A Teoria Cognitiva Social de Bandura**

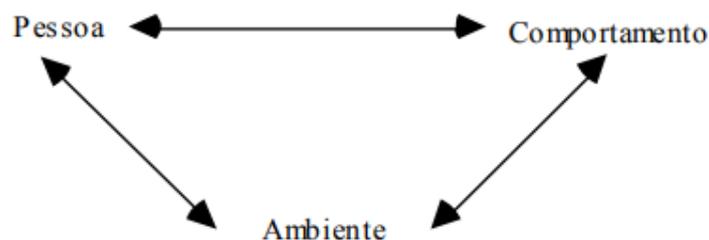
A teoria cognitiva social, com base nos estudos de Albert Bandura (1986, *apud* AZEVEDO, 1997), retoma os princípios comportamentistas, não os tradicionais, mas aqueles voltados à observação e imitação. De acordo com Azevedo (1997), o trabalho de Bandura foi influenciado “[...] pelos trabalhos de Miller e Dollard sobre a imitação, [...] pelo comportamentismo intencional de Edward C. Tolman (1932), pela teoria de aprendizagem social de Julian Rotter (1954) e pela teoria de eficácia de White (1959).”

Bandura distancia-se das tradições comportamentista à medida que começa a inserir elementos das teorias cognitivas, cujo adjetivo faz parte do título de sua teoria. Segundo Bandura (2008), as teorias desse movimento limitavam-se em relacionar a aprendizagem somente como consequência de atos, cujas teorias não possuíam coerências com o que concretamente acontece na realidade social. Era um projeto perigoso, pois o que pautava a aprendizagem de diversos aspectos da humanidade eram modelagens a partir de “[...] consequências reforçadoras e punitivas de seus comportamentos de tentativa e erro” (BANDURA, 2008, p. 16). Basicamente, era um princípio puramente observacional em que as pessoas seguiam exemplos/ modelos de outras pessoas.

De sua teoria, destacam-se vários pontos interessantes como o exercício da agência, autorregulação, conceito de reforço, percepção de autoeficácia e motivação. No entanto, o enfoque aqui será direcionado somente para o que o psicólogo discute sobre o modelo triádico da agência humana e modelação simbólica, respectivamente nesta ordem.

Para Bandura (1986, *apud* AZEVEDO,1997, p. 2), o comportamento humano deve ser enquadrado numa tríade, denominada “quadro do determinismo recíproco” ou “reciprocidade triádica”. Nessa configuração, existe uma interação mutua entre três fatores: “[...] os fatores pessoais (como as dimensões afetivas e cognitivas da personalidade), os comportamentos e as variáveis ambientais” (AZEVEDO,1997, p. 3). Veja a ilustração abaixo:

Figura 1: Modelo de reciprocidade triádica da causalidade do comportamento



Fonte: Bandura (1986, p. 26, *apud* AZEVEDO, 1997)

A ideia chave aqui é que esses três fatores estão constantemente interagindo e influenciando uns aos outros, ou seja, não é um processo linear; acontece dinamicamente. Por exemplo, uma pessoa com alta autoeficácia (fator pessoal) pode sentir-se mais confiante para enfrentar desafios (comportamento), o que pode levar a mudanças positivas em seu ambiente de trabalho (variável ambiental). Por sua vez, um ambiente de trabalho positivo pode reforçar sua crença em suas próprias habilidades.

Em síntese, uma criança em desenvolvimento não é fruto apenas de um determinado ambiente, nem é totalmente controlada pelos próprios pensamentos internos. Em vez disso, ela é participante ativa que molda e é moldada por um ciclo contínuo de influências recíprocas entre o pensamento, o

comportamento e o ambiente. Isso oferece uma visão mais dinâmica e integrada da natureza humana.

Outro conceito relevante do autor, que é coerentemente aplicável a esta discussão do trabalho, é a modelação simbólica. Para repertoriar seu foco nesse conceito, Bandura (1986, *apud* AZEVEDO, 1997) reflete criticamente sobre estudos observacionais focados na modelação com uso de reforçamentos<sup>17</sup>. Nas pesquisas de Bandura (2008, p. 17), pelo contrário, “a imitação generalizada é governada por crenças sociais e expectativas de resultados, em vez de por liberação de reforçamento.”

Na visão de Bandura, a modelação não se configura como uma imitação para produzir mimetismo. Trata-se de um quadro cuja

[...] modelação social implica abstrair as informações transmitidas por certos modelos<sup>18</sup> sobre a estrutura e os princípios subjacentes que governam o comportamento, em vez do simples mimetismo de resposta de exemplos específicos. (BANDURA, 2008, p. 19)

Para exemplificar essa passagem, imagine uma empresa onde os gerentes são treinados através de sessões de modelagem, onde observam e aprendem com gerentes experientes. Durante essas sessões, eles não apenas copiam o que os gerentes fazem, mas também compreendem os princípios por trás das ações desses gerentes.

Um desses princípios que eles podem aprender é o da "comunicação eficaz", que inclui ouvir ativamente, fazer perguntas abertas e dar *feedbacks* construtivos. O gerente treinado pode usar esse princípio para desenvolver novas formas de comunicação que sejam mais adequadas às necessidades específicas de sua equipe. Por exemplo, ele pode implementar reuniões semanais de *feedback*, onde os membros da equipe são incentivados a discutir abertamente sobre os desafios enfrentados e as soluções possíveis. Essas reuniões são uma adaptação do princípio de comunicação eficaz, ajustado ao contexto específico de sua equipe.

---

<sup>17</sup> Termo da psicologia que diz respeito a estímulos para a repetição de determinadas ações, exemplo uma criança que repete uma ação por sabe que será recompensada com um doce.

<sup>18</sup> Lê-se aqui como pessoas.

Esse exemplo ilustra como os princípios aprendidos mediante a modelação não estão restritos a uma repetição mecânica do que foi observado. Em vez disso, eles servem como uma base para a inovação e adaptação, permitindo que os indivíduos modifiquem e melhorem os comportamentos de acordo com as circunstâncias.

Prosseguindo para a modelação simbólica, o autor alia sua pesquisa às teorias das redes sociais. Bandura (2008, p. 20) define "modelação simbólica" como uma forma de aprendizagem social que ocorre principalmente através de meios eletrônicos, como a mídia. De acordo com Azevedo, "distinguem-se modelos vivos, que são pessoas, e modelos simbólicos, que correspondem a modelos apresentados oralmente, por escrito, ou por outras vias audiovisuais." (BANDURA, 1986, *apud* AZEVEDO, 1997, p. 4)

Associando essas discussões com o tema do trabalho, é possível afirmar que a criança não apenas absorve passivamente o conteúdo das histórias, mas também internaliza e reinterpreta os modelos comportamentais apresentados na literatura. A modelação simbólica, como descrita por Bandura, destaca como as crianças aprendem não apenas imitando comportamentos específicos, mas também internalizando os princípios inculcados e as estruturas simbólicas presentes nas histórias. Por exemplo, como as crianças são observadoras atentas e tendem a imitar comportamentos, ao ler sobre personagens que enfrentam desafios com coragem e resiliência, elas não apenas replicam essas ações, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda dos valores e das estratégias de enfrentamento associadas.

#### 1.4. O racismo estrutural

[...]

Senhor Deus dos desgraçados!

Dizei-me vós, Senhor Deus,

Se eu deliro... ou se é verdade

Tanto horror perante os céus?!...

Ó mar, por que não apagas

Co'a esponja de tuas vagas

Do teu manto este borrão?

Astros! noites! tempestades!

Rolai das imensidades!

Varrei os mares, tufão! ...

Fere a alma daqueles que anseiam

[...]

Os versos de "O Navio Negreiro", um dos poemas mais icônicos de Castro Alves, expressam uma angústia e um horror profundos diante das atrocidades cometidas durante o tráfico transatlântico de escravos. Eles ilustram não apenas o sofrimento dos escravizados, mas também a impotência e o desejo de apagar essa mancha da história humana. O poema pede uma intervenção divina e natural para eliminar o "borrão" da escravidão e das injustiças raciais do mundo.

Os versos ainda mantêm uma relevância perturbadora com os dias de hoje, evidenciando a persistência do racismo e suas múltiplas manifestações na sociedade contemporânea. A "esponja" que o eu lírico pede ao mar para usar e apagar os horrores do tráfico de escravos simboliza o desejo de muitas sociedades de esquecer ou minimizar as atrocidades passadas. No entanto, as consequências da escravidão ainda são visíveis, mesmo depois de tanto tempo, na sociedade atual, fruto de um racismo sistêmico, que afeta as populações negras em todo o mundo. As marcas deixadas pela escravidão não foram apagadas, mas continuam a influenciar as estruturas sociais e econômicas.

O título deste tópico faz alusão ao livro de Silvio Luiz de Almeida (2018). Nele, o autor oferece uma análise detalhada sobre como o racismo está entrelaçado nas estruturas sociais, políticas e econômicas da sociedade. O autor argumenta que o racismo não é um fenômeno isolado ou meramente individual, mas algo que permeia de forma abrangente as instituições e a cultura, operando como um elemento estrutural que influencia a organização econômica e política.

Optou-se, como uma estratégia de escrita, evidenciar com mais frequência as menções de Almeida em contraste à opção de citação indireta com a intenção de dar espaço a um intelectual negro, que dispõe de vivência e conhecimento para a teorização do assunto. Sendo o pesquisador deste trabalho branco, é um privilégio poder aprender diretamente com um professor negro um pouco mais sobre essa temática.

#### **1.4.1. Concepção de raça**

Para iniciar a discussão, raça não é um termo estático, isso quer dizer que, “por trás da raça, sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*”, conforme afirma Almeida (2018, p. 19). No entanto, em todas as ocorrências, o uso desse termo sempre esteve ligado à ação de classificar seres humanos de modo a distinguir um do outro.

Antes do século XVI, ser humano era aquele que pertencia a uma comunidade política ou religiosa. Com o contexto das grandes navegações, o europeu passou a ser o modelo de homem universal. Só a partir do iluminismo que se iniciou o processo de comparação e, depois, classificação dos humanos mediante o critério físico e cultural. Portanto, surge “a distinção filosófico-antropológica entre civilizado e selvagem, que no século seguinte daria lugar para o dístico civilizado e primitivo.” (ALMEIDA, 2018, p. 21)

Com a promessa de estabelecer a liberdade e cravar o embate contra os preconceitos da religião, as populações inglesas, americanas e francesas conquistaram a vitória contra as instituições absolutistas e o poder tradicional da nobreza. Por conseguinte, esse ideal foi levado para outros lugares a fim de

instaurar a liberdade e promover o que seria a civilidade a povos considerados primitivos. Porém “redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo.” (ALMEIDA, 2018, p. 21).

No ano de 1791, o projeto de civilização iluminista encontra o seu carrasco: a Revolução Haitiana. Não sendo atendido por tais promessas, o povo negro, colonizado pelos franceses, se revolta e, conseqüentemente, assume o controle do país, o que marca a Independência do Haiti em 1804, um dos primeiros a acabar com o colonialismo.

Nesse contexto caótico, instaura-se o conceito de raça. “A classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu, para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania.” (ALMEIDA, 2018, p. 22).

Predicativos como “infelizes”, “degenerados” e “animais irracionais”, foram institucionalizados por Cornelius de Pauw para se referir aos indígenas americanos; posteriormente, o filósofo Hegel afirma que os africanos seriam “sem história, bestiais e envoltos em ferocidade, superstição e inferiores”, cujos discursos pautaram o movimento neocolonialista. Segundo Almeida (2018, pp. 22 - 23), “é uma tônica muito comum do racismo e, portanto, do processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje”, ou seja, invalidam um determinado povo para, por fim, justificarem ações gananciosas e cruéis.

Outro marco relevante nesta constituição histórica foi o positivismo. O homem tornou-se objeto científico de análise, tendo as disciplinas biologia e física as principais referências para a explicação da diversidade humana. Segundo os resultados dessas pesquisas, determinaram que as características biológicas (raças) e climáticas moldam aspectos bem individuais de cada ser – morais, psicológicos e intelectuais. Desse modo,

a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem

pouca inteligência. Por essa razão, Arthur de Gobineau recomendou evitar a “mistura de raças”, pois o mestiço tendia a ser o mais “degenerado”. (ALMEIDA, 2018, p. 23)

Infelizmente, esse pensamento penetrou dentro do meio acadêmico e político, ganhou espaço e relevância. Esse momento histórico de foi chamado de “racismo científico”.

Um dos eventos mais recentes: a Segunda Guerra Mundial comprovou que “[...] raça é um elemento essencial, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico” (ALMEIDA, 2018, p. 24). Tal fator não foi enterrado nessa trajetória de equívocos, ela estende-se até os dias atuais como um elemento político, ou seja, ideológico para “[...] naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.” (ALMEIDA, 2018, p. 24)

#### **1.4.2. Preconceito, racismo e discriminação**

A princípio, muitos acham que preconceito, racismo e discriminação funcionam como sinônimos no que diz respeito à prática racista. Contudo, Almeida (2018) elucida a questão com o intuito de esclarecer que há diferenças entre os termos, pois possuem significados distintos e implicações específicas dentro de cada contexto de análise do racismo. Embora tenha certa relação, é importante que haja essa clareza no uso de cada termo a fim de que não haja equívocos quando algum debate suscita o tema.

Nas palavras de Almeida (2018, p. 25),

- Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.
- O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.
- A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça.

Um exemplo relevante de preconceito racial pode ser observado no sistema de justiça criminal. Em muitos países, incluindo o Brasil, estatísticas mostram que pessoas negras e de outras minorias raciais são desproporcionalmente paradas e revistas. Nesse contexto, o preconceito racial se manifesta quando oficiais de polícia assumem, muitas vezes inconscientemente, que pessoas de certas raças são mais propensas a cometer crimes.

De acordo com Madeira & Gomes (2018), tais ações têm raízes antigas de discursos e práticas de criminalização de conduta que retomam o contexto da escravidão. Mesmo após a abolição, ainda pairava a sensação de desconfiança da população em relação aos negros, logo a criminalização de negros foi assumida como uma particularidade nacional, o que explica os presídios lotados, na sua maioria, por negros e negras, muitos deles sob a acusação de “fora da lei”, “perigosos”, “maldosos”, etc. Esse fato não mudou muito atualmente, visto que, conforme mostra Acayaba & Reis (2020) do G1, a cada três presos dois são negros. “Dos 657,8 mil presos em que há a informação da cor/raça disponível, 438,7 mil são negros (ou 66,7%). Os dados são referentes a 2019.” (ACAYABA & REIS, 2020) Números mais recentes apontam uma crescente dos dados: “[...] em 2022, havia 442.033 negros presos no país, ou 68,2% do total das pessoas presas — o maior percentual já registrado.” (R7, 2023)

Já o racismo representa uma prática mais sistemática como, por exemplo, impor um teto que impeça que negros ascendam profissionalmente, isso significa que brancos teriam maior probabilidade e facilidades para conseguirem destaques e promoções. No contexto do mercado de trabalho, um exemplo claro de discriminação social é quando um empregador opta por não contratar um candidato qualificado, mesmo atendendo a todos os requisitos que a empresa busca, por conta de sua raça.

Como desdobramento disso, veja duas notícias adiante que exemplificam de forma concreta como os dados confirmam tais afirmações.

Figura 2: Brancos são maioria em empregos de elites e negros ocupam vagas sem qualificação

MENU | **g1** ECONOMIA BUSCAR

## Brancos são maioria em empregos de elite e negros ocupam vagas sem qualificação

Levantamento do G1 com base em dados do Ministério do Trabalho mostra quais as ocupações mais frequentes para profissionais brancos e negros.

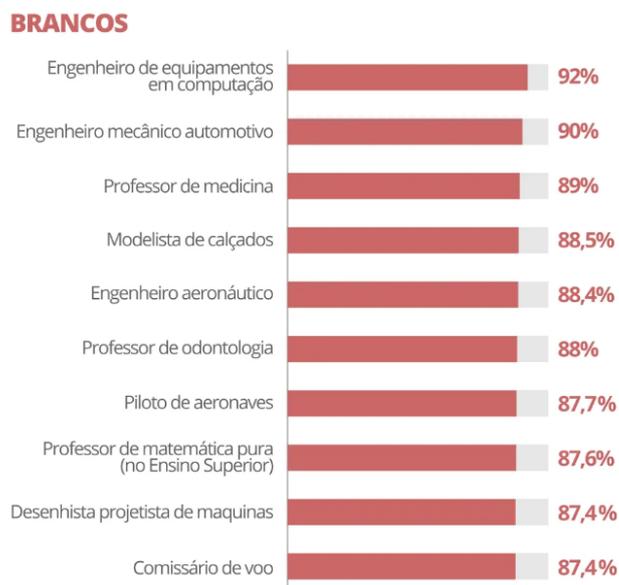
Por Helton Simões Gomes, G1  
14/05/2018 05h00 - Atualizado há 5 anos

[Facebook](#) [WhatsApp](#) [Link](#)

Fonte: GOMES, G1: 2018

Essa manchete ilustra um pouco como a distribuição de tipos de serviços configura-se no Brasil. No gráfico a seguir, percebe-se que cargos mais renomados e que necessitam de esforço cognitivo estão mais alinhados ao branco ao que passo que os operacionais, muitos até exigindo força braçal, estão mais alinhados ao negro:

Figura 3: A distribuição de tipos de serviço entre brancos e negros





Fonte: RAIS, 2016, Ministério do Trabalho e Emprego, *in*: G1, 2018, GOMES, Helton Simões

O próximo exemplo tem a ver com cargos de liderança de uma notícia de 2020, a saber a manchete dela:

Figura 4: Menos de 5% dos trabalhadores negros tem cargos de gerência ou diretoria, aponta pesquisa

MENU | **g1** | ECONOMIA | BUSCAR

CONCURSOS E EMPREGO

## Menos de 5% dos trabalhadores negros têm cargos de gerência ou diretoria, aponta pesquisa

Maioria dos pretos e pardos têm posições operacionais e técnicas, segundo levantamento do Vagas.com.

Por G1  
24/09/2020 06h00 - Atualizado há 3 anos

Facebook | WhatsApp | Compartilhar

Fonte: G1, 2020

A discrepância indicada na manchete comprova que existem barreiras que impedem sistematicamente que trabalhadores negros ascendam a cargos de liderança como um todo. Isso pode sugerir uma discriminação velada nas práticas de contratação e promoção, bem como uma falta de apoio profissional que é mais acessível a outros grupos.

Figura 5: Participação em cargos de acordo com as raças

| NÍVEL                  | Branca(o) | Parda(o)<br>+ Preta<br>(o) | Amarela(o) | Indígena | Prefiro<br>não<br>responder |
|------------------------|-----------|----------------------------|------------|----------|-----------------------------|
| Auxiliar/Operacional   | 35%       | 47,6%                      | 36%        | 47%      | 41%                         |
| Técnico                | 9%        | 11,4%                      | 9%         | 10%      | 11%                         |
| Estágio                | 11%       | 9,9%                       | 10%        | 9%       | 8%                          |
| Júnior/Trainee         | 7%        | 6,3%                       | 8%         | 5%       | 7%                          |
| Pleno                  | 13%       | 8,9%                       | 12%        | 8%       | 12%                         |
| Sênior                 | 6%        | 3,5%                       | 6%         | 5%       | 6%                          |
| Supervisão/Coordenação | 11%       | 8,3%                       | 12%        | 10%      | 10%                         |
| Gerência               | 7%        | 3,4%                       | 6%         | 3%       | 5%                          |
| Diretoria              | 2%        | 0,7%                       | 2%         | 2%       | 1%                          |
| Total Geral            | 100%      | 100%                       | 100%       | 100%     | 100%                        |

Fonte: Vagas.com, *in*: G1, 2020

De acordo com o pesquisador Antônio Teixeira, coordenador de gênero, raça e estudos geracionais do Ipea,

a população negra possui os piores indicadores sociais, os menores índices de escolarização, de rendimentos e de acesso a bens e serviços, assim como os maiores índices de mortalidade precoce, quando comparados com a população branca. Esses dados do MTE apontam para uma das faces da desigualdade social brasileira: a divisão racial do trabalho altamente resiliente. (TEIXEIRA, *in*: GOMES, 2018)

Almeida (2018) mostra que existe dois tipos de discriminação racial: a direta e indireta. Uma é bem expressa, já a outra é velada. A direta, classificada como o repúdio direcionado a um público por causa de sua condição racial como o exemplo de lojas que se recusam a atender clientes de certas raças. Nesses casos, há a intenção de discriminar. A indireta refere-se a ações que ignorem grupos minoritários.

A consequência disso tudo dialoga com a apresentada anteriormente por Antônio Teixeira:

ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de

reconhecimento e de sustento material – é afetado. (ALMEIDA, 2018, p. 26)

### **1.4.3. Racismo individual, institucional e estrutural**

Para apresentar os conceitos de racismo individual, institucional e estrutural, Almeida (2018) parte de critérios relacionados a racismo e subjetividade; racismo e Estado; racismo e economia. Segundo Almeida (2018), não são a mesma coisa, sendo cada termo distribuído a situações diferentes.

O individual é atrelado a comportamentos individuais, que dizem respeito à falta de caráter de alguém, passível de ser punida no campo jurídico. Nessa concepção, não se pode “admitir a existência de ‘racismo’, mas somente de ‘preconceito’, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política”, conforme afirma Almeida (2018, p. 28).

É, no fim, uma visão ideológica cuja visada é invisibilizar o real problema. Assim não existe sociedade racista, instituições racistas, racismo estrutural ou instituição, mas, pelo contrário, pessoas racistas, que agem em detrimento às leis. Portanto, essa concepção trata um problema real de forma superficial.

Já a concepção institucional marca um progresso no que diz respeito as discussões sobre o tema, pois direciona a responsabilidade, não apenas para o indivíduo, mas também para as instituições. Portanto,

o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios com base na raça. (ALMEIDA, 2018, p. 29)

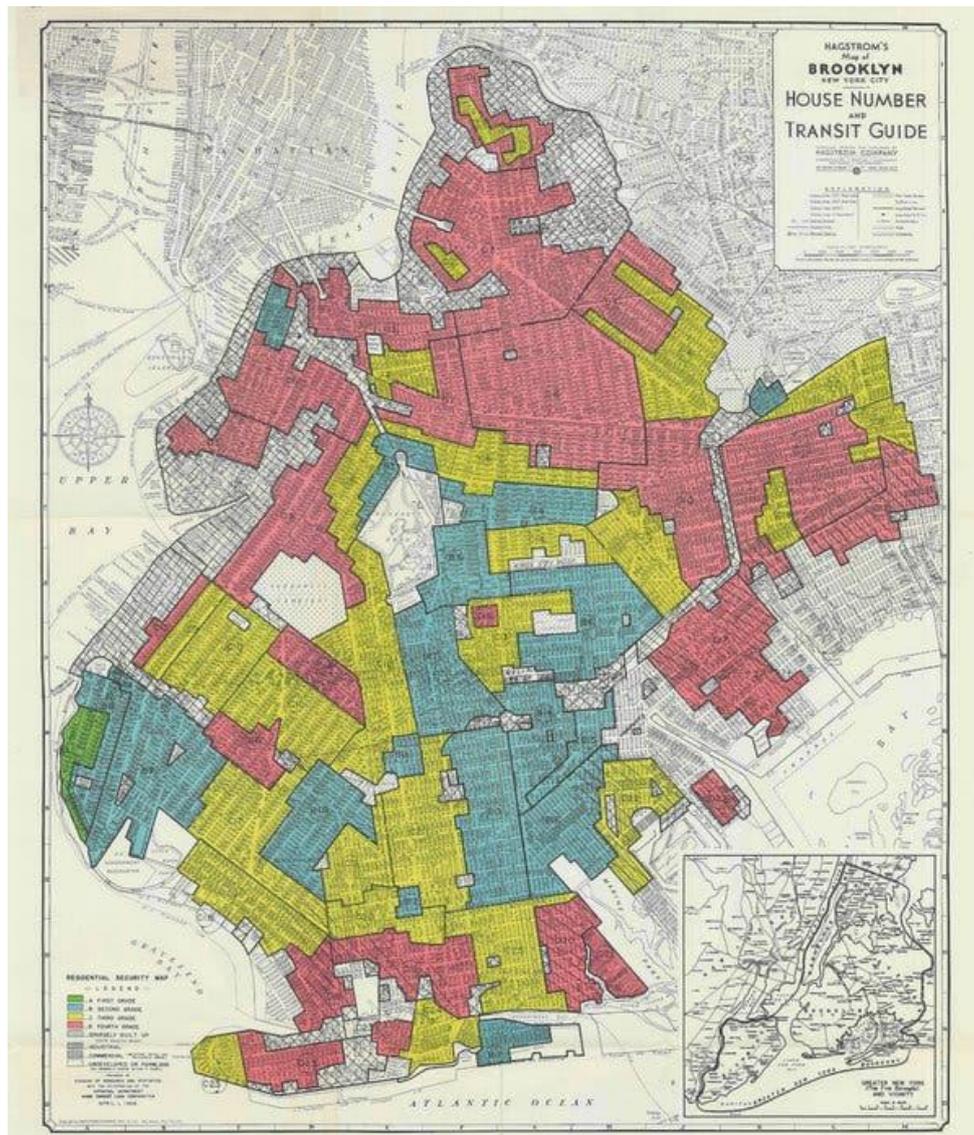
As instituições não são apenas órgãos formais, como o governo ou as escolas, elas incluem práticas e sistemas mais amplos que regulam como os indivíduos interagem e se comportam dentro de uma comunidade. Dentro das instituições, certos grupos raciais têm uma predominância ou domínio, que permite que esses grupos usem o poder e as estruturas da instituição de maneira a beneficiar seus próprios interesses.

Esses grupos têm identidade, a qual é desvelada por Almeida (2018, p. 31):

o que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. É, sem dúvida, um salto qualitativo quando se compara com a limitada análise de ordem comportamental presente na concepção individualista. Assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade.

Um exemplo disso é o sistema de *redlining* nos Estados Unidos, onde bancos e seguradoras negavam serviços a residentes de áreas determinadas como de "alto risco" com base na composição racial da comunidade. Isso não apenas limitava o acesso ao crédito e à propriedade de casa para minorias raciais, mas também contribuía para a segregação racial e a desigualdade econômica prolongada. No mapa a seguir, vê-se a delimitação que foi feita de acordo com algumas regiões:

Figura 6: *The 1938 Home Owners' Loan Corporation map of Brooklyn*



Fonte: *National Archives and Records Administration, Mapping Inequality, in: The New York Times*, 2021

As áreas verdes eram vistas como zonas de elite e crescimento, habitadas predominantemente por "profissionais". Nesses locais, não havia a presença de estrangeiros ou negros". Os bairros demarcados em azul já haviam atingido seu desenvolvimento máximo, mas ainda eram considerados estáveis, em grande parte devido ao isolamento de minorias raciais. As zonas amarelas, por sua vez, frequentemente faziam fronteira com áreas habitadas por negros e eram vistas como zonas de risco, ameaçadas pela possível "infiltração de imigrantes, negros ou de classes consideradas inferiores". Já as áreas vermelhas, já permeadas pela "infiltração", eram predominantemente ocupadas por populações negras e

rotuladas pela *Home Owners' Loan Corporation (HOLC)*<sup>19</sup> como tendo uma "população indesejável", sendo assim inelegíveis para receber apoio do FHA<sup>20</sup>.

No Brasil, há o exemplo da política do embranquecimento mediante a política de imigração mascarado como uma oportunidade de trabalho e crescimento em um país em desenvolvimento, segundo um decreto de 20 de Junho de 1890, a saber: "inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho ... [...] Excetuados os indígenas -da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos". (NASCIMENTO, 2016, p. 71) Contudo, conforme expõe Nascimento (2016, p. 71), "desde o fim do século XIX, o objetivo estabelecido pela política imigratória foi o desaparecimento do negro através da "salvação" do sangue europeu."

Vale ressaltar que o autor não usa o termo hegemonia indiscriminadamente. Segundo Almeida (2018, pp. 31 - 32), "[...] o grupo racial no poder enfrentará resistências. Para lidar com os conflitos, o grupo dominante terá de assegurar o controle da instituição, e não somente com o uso da violência, mas pela produção de consensos sobre a sua dominação."

Por fim, o racismo estrutural vai além de práticas racistas individuais. O elemento ideológico aqui é presente neste conceito, isto é, a dimensão do poder é o que regula as relações raciais com o uso das instituições para controlar determinados grupos.

A diferença entre o racismo institucional e o estrutural é que um antecede o outro. De acordo com Almeida (2018, p. 36),

[...] a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente, [...] o racismo que essa instituição venha a

---

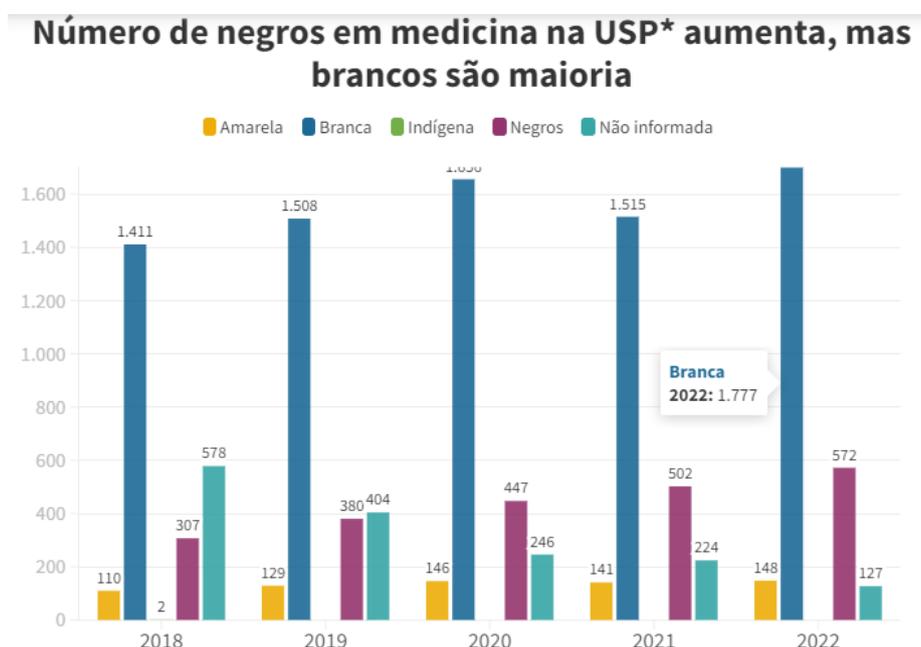
<sup>19</sup> O *New Deal*, implementado pelo Presidente Franklin D. Roosevelt entre 1933 e 1939, foi um conjunto de programas e reformas para recuperar a economia e ajudar os desempregados durante a Grande Depressão. Entre suas iniciativas, a *Home Owners' Loan Corporation (HOLC)* foi criada em 1933 para refinanciar hipotecas inadimplentes e expandir as oportunidades de compra de casas, prevenindo execuções hipotecárias.

<sup>20</sup> O FHA, sigla para *Federal Housing Administration*, é uma agência do governo dos Estados Unidos criada em 1934 como parte do *National Housing Act*. A principal função do FHA é a de fornecer seguro de hipoteca a financiadores privados, incluindo bancos e outras instituições financeiras. Isso é feito para facilitar o acesso ao crédito imobiliário, tornando o financiamento da casa própria mais acessível para os americanos.

expressar é também parte dessa mesma estrutura. [...] Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista.

Essa última frase tem pelo menos duas implicações que precisam ser analisadas. Quando o racismo advém de uma ordem social, é porque há instituições que impõe um teto, que foi comentado anteriormente, que limita certos grupos raciais a fim de privilegiar outros. Lê-se aqui discrepâncias e algumas são bem visíveis como o exemplo a seguir:

Figura 7: Quantidade de alunos por raça



Fonte: Universidade de São Paulo/ Lei de Acesso à Informação, *in*: UOL, 2022

Além de desigualdades sociais, há muitos motivos que também apontam para a desigualdade racial. O negro é quem geralmente estuda em escola pública de regiões periféricas, a que não dispõe da mesma qualidade de ensino de uma escola particular, por exemplo. Sabe-se que o caminho é o mesmo até um vestibular, mas as condições são diferentes.

Continuando, a estrutura dispõe de diversos conflitos constantes, dentre eles: divergências de classes, raças, sexos, etc. Entende-se estrutura aqui como um âmbito maior, pois as instituições, dentro dessa estrutura, também podem participar desses conflitos. E elas têm um papel importante que podem contribuir para uma sociedade melhor, já que,

em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. (ALMEIDA, 2018, p. 37)

Do contrário, se escolas, governos, empresas etc não tratarem desse tema, abrem margens para que violências ou microagressões<sup>21</sup> tornem-se comuns e, pior, até normalizadas, sem que haja repreensão. Conforme Almeida (2018, p. 38) diz, “[...] a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. Almeida (2018) elenca algumas políticas que podem promover práticas antirracistas:

- estabelecer igualdade e diversidades nas relacionas internas e externas, como em publicidade;
- remover o reto que impede que a minorias tenham oportunidade de ocupar cargos de prestígio e liderança nas instituições;
- viabilizar espaços de diálogos com o intuito de implementar, aprimorar ou revisar práticas institucionais;
- evitar a ocorrência de conflitos raciais e de gêneros por meio do acolhimento e conversas.

A segunda implicação é a falsa sensação de representatividade que é implementada em instituições. “Ainda que essencial, a mera presença de pessoas negras e outras minorias em espaços de poder e decisão não significa que a instituição deixará de atuar de forma racista.” (2018, p. 39)

Muitas empresas podem apontar para a diversidade em seus conselhos de administração ou equipes de liderança como um sinal de progresso de inclusão racial. No entanto, se as políticas e práticas da empresa continuam a produzir resultados desiguais para diferentes grupos raciais, como disparidades salariais ou taxas desproporcionais de promoção, indica que a presença de minorias nos espaços de poder serve apenas para mascarar perante o público interno e externo uma imagem irreal.

---

<sup>21</sup> O autor trata por piadas, silenciamento, isolamento etc (2018, p. 37).

## 2. O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo foi fundamentado por Dominique Maingueneau. As discussões, a noção de discurso literário e os critérios de análise foram extraídas das obras do analista. A seguir, antes dos tópicos específicos sobre os conceitos trabalhados, há uma breve menção da relevância do autor em relação à vertente da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD).

Dominique Maingueneau é um pesquisador de grande destaque no campo da análise do discurso, especialmente conhecido no Brasil por sua relevante contribuição, bem como sua presença constante em eventos acadêmicos. É professor de Linguística no Departamento de Língua Francesa da Universidade Paris IV-Sorbonne e pesquisador pelo CÉDITÉC (Centro de Estudos do Discurso, Imagens, Textos, Escritos, Comunicações).

De acordo com Sírio Possenti (2008, *in*: MAINGUENEAU, 2008) Ganhou notoriedade no Brasil por conta da tradução de "Novas tendências em análise do discurso", publicada pela Editora da Unicamp e pela Editora Pontes em 1987, fato que trouxe visibilidade para os estudos realizados por ele. Esse marco foi seguido pela publicação de três obras pela Editora Martins Fontes, duas das quais são consideradas de divulgação: "Elementos de linguística para o texto literário" e "Pragmática do texto literário". A terceira obra, "O contexto da obra literária", propõe uma visão discursiva da literatura, porque desenvolve o que seria o discurso literário. No entanto, apesar de sua importância, esta última obra ainda não recebeu a atenção merecida, e isso evidencia que a literatura como discurso é um campo ainda a ser explorado.

Embora algumas de suas principais obras, como "*Sémantique de la polémique*" e "*Les livres d'école de la République – 1870 - 1914; discours et idéologie*", não tenham sido traduzidas, a publicação em português de "Gênese dos discursos" representa uma fonte de estudo para os estudiosos brasileiros, já que, de acordo com Possenti (2008, p. 8, *in*: MAINGUENEAU, 2018), Maingueneau projeta "[...] uma concepção global, bastante própria e original de discurso [...]", que dispõe de "[...] um roteiro de trabalho que adquire traços de uma metodologia que pode ser seguida em pesquisas sobre outros corpora."

Portanto, para o brasileiro, é considerada uma das mais importantes obras de Maingueneau. Sua obra "Gênese dos discursos" é frequentemente citada e utilizada como referência fundamental nos estudos de análise do discurso no país. É a partir dela, aliás, que as principais informações deste tópico e dos "2.4.1. Interdiscurso" e 2.4.2. "Cenas de enunciação" foram extraídas.

No Brasil, Maingueneau é uma figura central em eventos acadêmicos e conferências, como os promovidos pela Associação Brasileira de Linguística (Abralin). Ele é presença marcante em palestras, minicursos e entrevistas, sendo fluente em português e capaz de dialogar diretamente com a comunidade acadêmica brasileira.

Maingueneau propõe uma abordagem do discurso que se distancia da linguística tradicional, posicionando-se mais próximo das ideias de Foucault do que de Althusser e Lacan. Ele argumenta que o discurso deve ser analisado a partir de uma semântica global, que leva em consideração o enunciado em sua totalidade, em vez de fragmentá-lo em sentenças isoladas. Esta abordagem permite entender como os gêneros textuais e suas formas de coesão são determinados pela semântica de uma formação discursiva.

A influência de Foucault é notável na obra do analisa, principalmente na forma como ambos concebem a análise do discurso. Ele foi um dos primeiros analistas do discurso a ser profundamente influenciado por Foucault, tendo em visto que integra conceitos foucaultianos em suas próprias teorias.

Em uma entrevista recente (CANO; ASSIS, 2021), Maingueneau destacou a peculiar adesão brasileira à Análise do Discurso ao mencionar que a criação de novas universidades e o aumento do número de estudantes contribuíram para a popularização desta área de estudo. Ele observa que a Análise do Discurso no Brasil não só adotou teorias francesas, mas também as reinterpretou e adaptou ao contexto local, criando uma produtividade teórica única e diversificada. Maingueneau comentou que a análise do discurso no Brasil é vista como uma análise crítica por natureza. Adotar essa perspectiva significa se distanciar de muitos preconceitos, como considerar a pandemia de COVID-19 não apenas como um fenômeno biológico, mas também como um problema de discurso. Ele

ilustra que, na França, a "Gripe de Hong Kong" matou 32.000 pessoas em dois meses na década de 1960, mas a mídia não tratou isso como uma pandemia, devido à falta de estatísticas e redes sociais, o que demonstra como a discursividade molda nossa percepção da realidade.

Indagado sobre o motivo da França ter se tornado o celeiro da Análise do Discurso (CANO; ASSIS, 2021, p. 212), o autor responde que a França sempre teve uma longa tradição de análise gramatical do texto literário, tanto que Nietzsche se referia aos franceses como “os gramáticos da Europa”. Essa influência advém de várias vertentes da linguística, incluindo o estruturalismo linguístico, da “*Nouvelle critique*” *littéraire*, o marxismo de Althusser e a psicanálise de Lacan. Esses elementos convergiram para uma focalização intensa no problema da ideologia, com a crença de que entender os textos era essencial para compreender as ideologias subjacentes. Esta combinação de fatores ajudou a estabelecer a Análise do Discurso como uma disciplina central na França.

No entanto, na década de 1980, o cenário acadêmico na França apresentou sérios desafios para a AD, visto que “Escola Francesa de Análise do Discurso estava em crise, minada pelo refluxo do marxismo e da psicanálise.” (POSSENTI, 2008, p. 12 *in*: MAINGUENEAU) Foi somente na segunda metade da década que se iniciou uma renovação, graças à incorporação de correntes pragmáticas e novas abordagens discursivas. Obras como "Gênese dos discursos" foram fundamentais nesse processo de transformação por introduzir novos conceitos e formas de pensar o discurso que divergiam do modelo althusseriano dominante. Esta renovação mostrou-se crucial para a evolução do campo, e a obra de Maingueneau, inicialmente considerada atípica, tornou-se central na AD, refletindo a profunda remodelagem do campo durante aquele período. O contexto histórico francês, portanto, foi marcado por uma evolução teórica significativa que contribuiu para o fortalecimento e a diversificação da Análise do Discurso como disciplina acadêmica.

Dominique Maingueneau (2007) aponta uma mudança na maneira como a Análise do Discurso é vista ao longo do tempo. Para alguns, a análise do

discurso pode parecer uma ocupação não tão séria, misturando de forma desordenada linguística com sociologia e psicologia. Isso sugere que a AD é frequentemente vista como uma área interdisciplinar que não se encaixa dentro dos limites tradicionais como de disciplinas mais estabelecidas.

No entanto, há menos tendência a manter tal visão. Isso reflete um reconhecimento crescente da importância e da relevância da AD, apesar de sua natureza interdisciplinar.

Mainueneau (2007) sugere que o uso do rótulo "análise do discurso" pode ser tanto uma estratégia para obter alguma autoridade acadêmica quanto uma maneira de abordar estudos que desafiam as categorizações tradicionais. Isso é particularmente relevante em um contexto onde os recortes institucionais do saber estão cada vez mais em desacordo com a realidade da pesquisa contemporânea, que muitas vezes ignora essas divisões.

Mainueneau (2007) discorda do pessimismo de alguns que veem a AD principalmente como um fenômeno sociológico, que desvaloriza seu potencial epistemológico. Ele argumenta que os trabalhos sobre o discurso deveriam ser vistos como parte enriquecedora das ciências humanas ou sociais com a linguística, que traz benefícios através dessa fusão interdisciplinar.

Essas menções do autor dialogam diretamente com a virada pragmática, a qual reconhece que a AD não pode ser separada de suas implicações sociológicas e psicológicas, algo que Mainueneau também observa em relação à AD. Isso reflete uma compreensão mais profunda de que a linguagem está intrinsecamente ligada às interações sociais e ao contexto em que é usada, necessitando assim de uma abordagem que cruze fronteiras disciplinares, não se limitando apenas à língua, cuja noção foi postulada no contexto estruturalista e perdurou durante muito tempo.

A análise do discurso não surgiu de um único fundador ou momento definido, mas se desenvolveu gradualmente desde os anos 1960 pela convergência de diversas correntes teóricas e metodológicas de diferentes

partes do mundo. Isso enfatiza a natureza colaborativa e interdisciplinar do campo. De acordo com Teun Van Dijk,

A Análise do discurso é simultaneamente uma disciplina antiga e recente. Suas origens podem ser localizadas no estudo da linguagem, discurso público e literatura, remontando a mais de 2000 anos. Uma de suas mais importantes fontes históricas é indubitavelmente a retórica clássica, a arte de falar bem. (VAN DIJK, 1985, p. 1, *in*: MAINGUENEAU, 2007, p. 7)

Contudo, Maingueneau alerta que, apesar de ter conexões históricas e fornecer algumas ferramentas úteis, a AD não pode ser reduzida a um estudo retórico, pois ela é um campo bem mais amplo. A AD envolve o reconhecimento de uma "ordem do discurso" que vai além do puramente retórico.

Tudo o que se sabe sobre AD não veio de maneira nenhuma substituir Saussure, e a ele fossem adicionadas as ideias preconizadas por Bakhtin. Pelo contrário, “[...] seu desenvolvimento implica não apenas uma extensão da linguística, mas também uma reconfiguração do conjunto dos saberes.” Tanto que somente uma parcela dos que inspiraram essa corrente era linguista, já que os demais eram “[...] antropólogos (Hymes), sociólogos (Garfinkel, Sacks) e também filósofos preocupados com a linguística (Pêcheux) ou não (Foucault).” (MAINGUENEAU, 2007, p. 16).

Vale também refletir sobre outras tentativas de definição da AD, algumas até claras, porém restritivas. Levinson distingue a análise do discurso da análise conversacional, enquanto Charolles e Combettes a associam a fenômenos da gramática de texto dos anos 60 e 70. Nesse sentido, Maingueneau (2007, p. 17) diz que

seria, com efeito, redutor ver no discurso uma simples extensão da linguística para além da frase. [...] Chamar de «análise do discurso» o estudo dos fenômenos de coerência e coesão textuais é algo que vai de encontro aos hábitos, e não apenas de encontro aos hábitos que prevalecem na França<sup>22</sup> [...].

---

<sup>22</sup> Os estudos da "Escola Francesa" de análise do discurso, dominantes na França nos anos 60 e 70, começaram a ganhar destaque na metade dos anos 60, alcançando um ponto de consolidação em 1969 com a edição da revista "Langages" e a publicação do livro "Análise Automática do Discurso" por Michel Pêcheux. Esta corrente combinava a linguística estrutural com uma teoria da ideologia inspirada nas obras de Marx, reinterpretadas por Louis Althusser, e na psicanálise de Lacan. O foco era analisar o cruzamento entre o ideológico e o linguístico, evitando tanto a redução do discurso apenas à linguagem quanto sua completa absorção no ideológico. Esta análise tendia a quebrar totalidades para descobrir significados, diferenciando-

## 2.1. A Análise do Discurso de linha francesa

Em 1960, emerge a Análise do Discurso (doravante AD) na França no contexto em que a Linguística estava em pleno desenvolvimento, já consagrada como uma ciência, e os estudos marxistas em alta. Ambas as áreas configuram o nascimento da AD.

Com base na tradição marxista, Althusser (1970) é o responsável por estudar a ideologia. O objetivo de seu projeto era analisar o funcionamento da ideologia tendo como base a “teoria da ideologia em geral” de Marx, da qual realiza uma releitura. Althusser (MUSSALIM, 2011) visava a “[...] apreender o funcionamento da ideologia a partir de sua materialidade, ou seja, por meio das práticas e dos discursos dos AIE<sup>23</sup>”. Segundo Althusser (1970), esses aparelhos funcionam para perpetuar a ideologia dominante, garantindo a reprodução das relações de produção de uma sociedade.

Althusser (1970) vê uma oportunidade na Linguística que, para ele, serviu de base para o estudo da materialização da ideologia. De acordo com Mussalim (2011, p. 104), “a linguagem se coloca para Althusser como uma via por meio da qual se pode apreender o funcionamento da ideologia.”

Dessa discussão, Michel Pêcheux e Jean Dubois são as primeiras figuras responsáveis por começar a desenhar o que seria a AD. Pêcheux posiciona-se criticamente em relação à Linguística, como mostra Mussalim (2011), ao discordar de Dubois, que pensava na AD como um desdobramento da Lexicologia<sup>24</sup>. Logo, para Pêcheux, a AD não era uma superação dos princípios saussuriano, a instituição da AD “[...] coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito.”

---

se das abordagens mais integradoras que buscam conectar o discurso em uma rede de relações intratextuais. A partir dos anos 80, esta corrente perdeu destaque, dando lugar a novas tendências na análise do discurso na França, que se caracterizam pelo foco em grupos de textos mais específicos, muitas vezes de relevância histórica, uma atenção renovada às propriedades linguísticas das unidades discursivas, um engajamento com teorias da enunciação, a importância do diálogo entre discursos e uma reflexão sobre como o sujeito se relaciona com seu discurso. (MAINGUENEAU, 2020, p. 207)

<sup>23</sup> A sigla AIE refere-se aos Aparelhos Ideológicos do Estado em “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado (1970).

<sup>24</sup> Disciplina que estuda as palavras do léxico de uma língua.

(MUSSALIM, 2011, p. 105) Michel Pêcheux busca formalizar o estudo do discurso, ou seja, entender como os discursos são produzidos e funcionam dentro de contextos sociais.

Pêcheux retoma Saussure para afirmar que a significação não está na dimensão do sistema. A princípio, Saussure (2006), o precursor da linguística como ciência, estabelece um objeto e método de análise: estudar a *langue* – a língua – por conta de sua constância e realizar descrições do sistema que a compõe sem considerar a *parole* – o uso da língua. Saussure concebe a significação como parte do sistema, porém essa visão não foi suficiente para a constituição da Semântica, já que, nessa abordagem, a significação ocorre na dimensão da fala entre sujeitos que enunciam de acordo com suas posições. Sendo assim, Pêcheux fundamenta a semântica do discurso numa perspectiva histórica e ideológica, lugar esse “[...] onde convergem componentes linguísticos e socioideológicos – em vez de uma semântica linguística, pois as condições sócio-históricas de produção de um discurso são constitutivas de suas significações.” (MUSSALIM, 2011, p. 106)

Há um paralelismo entre o projeto de Althusser e a Análise do Discurso. Ambos buscam entender como a ideologia se materializa e funciona através dos discursos e práticas sociais. Pêcheux usou a metáfora da "máquina discursiva" para descrever como os discursos são gerados dentro de uma determinada formação social. Isso significa que, dependendo do contexto histórico e social, certos tipos de discurso são mais prováveis.

As releituras de Lacan dos estudos de Freud completam o quadro epistemológico da AD em sua emergência. A psicanálise lacaniana tem como base a descoberta de sujeito clivado<sup>25</sup> feita por Freud. Antes de Freud, a psicanálise assumiu o sujeito visto como uma entidade homogênea, ou seja, uma unidade sem divisões internas, que opera exclusivamente no nível do consciente. Para Freud, no entanto, o sujeito opera em dois níveis: consciente e

---

<sup>25</sup> O sujeito é clivado (dividido) existe em dois planos da mente humana: consciente e inconsciente. Isso significa que há partes da mente que operam fora da nossa consciência. É a ideia de que o sujeito é formado a partir do “Outro”. Esse conceito é retomado em Maingueneau, como será visto adiante.

inconsciente. Essa divisão implica dizer que há partes da mente que operam fora da consciência, influenciando pensamentos, sentimentos e comportamentos de maneira que não são controlados pelo sujeito diretamente, “[...] como se o discurso fosse atravessado pelo discurso de Outro, do inconsciente.” (MUSSALIM, 2011, p. 107)

Nesse sentido, Lacan propôs que o inconsciente funciona como uma linguagem de modo que não se trata de um lugar misterioso, mas sim estruturado como uma cadeia de significantes (palavras ou símbolos) que se repetem e influenciam o discurso consciente. Basicamente, essas cadeias são os Outros que moldam o consciente do sujeito, isto é, o discurso do pai, da lei, da comunidade, da cultura etc “[...] em relação ao qual o sujeito se define, ganha identidade.” (MUSSALIM, 2011, p. 107)

A divisão do Outro em cadeias estruturantes do inconsciente retoma, assim como Althusser fez, os pressupostos do estruturalismo. Assim como a língua é composta por estruturas sistematizadas, também é o inconsciente, ou seja, composto por estruturas discursivas.

Lacan ainda reaproveita a noção de Saussure (2006) sobre o critério diferencial e relacional. Saussure (2006) argumenta que os elementos de um sistema linguístico (os sinais) são definidos não por suas características intrínsecas, mas por suas diferenças em relação a outros elementos do sistema. Em outras palavras, a identidade de um sinal (uma palavra, por exemplo) é determinada por aquilo que ele não é. Por exemplo, o som "p" é diferente do som "b", e essa diferença é essencial para definir cada fonema. A identidade de um elemento é formada a partir de suas relações com outros elementos.

Lacan aplica os mesmos princípios da linguística estrutural ao conceito de sujeito. Ao trabalhar com os princípios dos critérios diferencial e relacional, Lacan propõe que o sujeito não tem uma identidade substancial (fixa, própria). Em vez disso, a identidade do sujeito é construída e compreendida através das diferenças e das relações que ele mantém com o "Outro". Nesse sentido,

o sujeito dessubstancializado não está onde é procurado, ou seja, no consciente, lugar onde reside a ilusão do 'sujeito centro' como sendo

aquele que sabe o que diz, aquele que sabe o que é, mas pode ser encontrado onde não está, no inconsciente, lugar onde reside o Outro que lhe imprime identidade (critério do lugar vazio). (MUSSALIM, 2011, p. 108)

Além disso, Lacan também se baseia na oposição binária de Jakobson, que descreve a comunicação como um processo onde um remetente (sujeito) se comunica com um destinatário (Outro), ocupando posições iniciais e finais no sistema de comunicação. Embora Jakobson não seja um estruturalista no sentido *stricto*, ele é considerado como tal por abordar a comunicação como um sistema composto de elementos inter-relacionados (remetente, destinatário, código, mensagem, contexto e canal). Entretanto, como aponta Mussalim (2011), Lacan rompe com o estruturalismo ao rejeitar a simetria entre os interlocutores proposta por Jakobson. Enquanto Jakobson vê remetente e destinatário como iguais no processo comunicativo, Lacan argumenta que o Outro ocupa uma posição de domínio, sendo uma ordem anterior e exterior ao sujeito. Para Lacan, a identidade do sujeito é definida em relação a essa ordem dominante do Outro. Assim, a reflexão sobre o rompimento de Lacan com a simetria entre interlocutores destaca sua visão de que a identidade do sujeito não é autônoma, mas construída através da relação desigual com o Outro, que possui uma influência determinante e estruturante sobre o sujeito.

Conclui-se, então, que AD envolve questões teóricas centrais relativas à ideologia e ao sujeito. O sujeito lacaniano, dividido e estruturado pela linguagem, oferece uma base teórica consistente com os interesses da AD, que vê os discursos como produtos de um trabalho ideológico inconsciente. Fundamentada no materialismo histórico, a AD concebe o discurso como uma manifestação da ideologia, resultado da organização dos modos de produção social. Sendo assim, o sujeito do discurso não é visto como um agente livre que decide sobre os sentidos e possibilidades de seu discurso, mas como alguém que ocupa um lugar social específico e, a partir dele, enuncia. Esse lugar social, determinado pelo processo histórico, define o que o sujeito pode ou não dizer. Assim, o sujeito é inconscientemente levado a ocupar seu lugar em uma formação social específica e a enunciar conforme as possibilidades que esse lugar lhe oferece, conforme argumenta Althusser. A AD, ao adotar essa visão lacaniana de sujeito, enfatiza a influência determinante da ideologia e da estrutura social sobre o

discurso, destacando a falta de autonomia do sujeito em suas produções discursivas.

## **2.2. As concepções de discurso**

Mussalim (2011) diz que qualquer produção de linguagem pode vestir o rótulo de discurso. Isso pressupõe que há uma variedade de significados associados ao termo "discurso".

Maingueneau, que representa a AD, demarca seu território (2008, p. 15) entendendo “[...] por discurso uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas.”

Por "dispersão de textos", Maingueneau (2008) refere-se à ideia de que um discurso não é um texto isolado, mas um conjunto de textos que se relacionam entre si. Esses textos podem ser escritos ou orais e são produzidos em diferentes contextos, por diferentes autores, ao longo do tempo. Eles compartilham certas características e funcionam dentro de um mesmo campo discursivo.

O "modo de inscrição histórica" significa que esses textos não existem em um vácuo, isto é, estão situados em contextos sócio-históricos específicos. O modo como um texto é produzido, distribuído e recebido é influenciado pelas condições históricas, sociais, econômicas e culturais do período em que é criado. Isso inclui as normas sociais, as ideologias dominantes e os eventos históricos que moldam a maneira como o discurso é construído e compreendido.

O "espaço de regularidades enunciativas" refere-se aos padrões consistentes e repetitivos na forma como os textos são constituídos: o vocabulário, a estrutura sintática, os temas abordados e as maneiras de argumentação que são usadas de maneira recorrente dentro de um discurso específico. Essas regularidades são o que tornam possível reconhecer um conjunto de textos como pertencentes a um mesmo discurso.

Apesar do discurso não se configurar como um domínio amplo tal como é a imprensa e a educação, por exemplo, ele não é restrito a uma única disciplina,

assim como foi visto, no capítulo anterior, o termo “reforçamento”, exclusivo da psicologia. Maingueneau (2007, p. 18) argumenta que o termo só se torna efetivamente objeto de pesquisa quando assumido por diversas disciplinas, cada qual com seu respectivo interesse.

No livro “Discurso e análise do discurso”, Maingueneau (2015) aprofunda melhor o conceito de discurso. Existem duas principais concepções de discurso: uma que trata o discurso com objeto empírico e outra que transpassa o ato de comunicação particular.

Os linguistas que apoiavam-se no sistema linguístico atualizado no contexto, que divergem da tradicional visão estruturalista que privilegiava o “estudo imanente da língua, o que significa dizer que toda preocupação extralinguística precisa ser abandonada” (COSTA, 2011, p. 115), discurso é definido como o uso da língua. Na linguística, três posições se opõem:

- discurso e frase;
- discurso e língua;
- discurso e texto.

Respectivamente, tem-se na primeira oposição uma concepção de discurso como unidade transfrástica<sup>26</sup>, isto é, a sequenciação de frases. Já discurso e língua têm relação direta com a famosa dicotomia de Saussure *langue* e *parole*, ou seja, a língua, enquanto um sistema linguístico, e a fala como extensão social. Para a última dualidade, Maingueneau vale-se da citação de Schiffrin (1994, *in*: MAINGUENEAU, 2015, p. 24) para a comparação de que o discurso é definido tanto como uma unidade linguística (além da frase) e direcionamento ao uso da linguagem.

Fora da linguística, ciências humanas e sociais ancoraram-se nas ciências da linguagem e, nessa interação, o discurso fez parte da

---

<sup>26</sup> Na primeira fase da Linguística Textual, a partir da segunda metade da década de 1960 até meados da década de 1970, a preocupação pairou em torno dos mecanismos interfrásticos. Chamou-se de análise transfrástica ou interfrástica essa linha de pesquisa. Texto aqui não era objeto de estudo, uma vez as análises seguiam um movimento ascendente, isto é, da frase para o texto. (BENTES, 2001)

filosofia da linguagem ordinária (L. Wittgenstein) e a teoria dos atos de fala (J. L. Austin, J. R. Searle), a concepção inferencial do sentido (H.P. Grice), o interacionismo simbólico (G. H. Mead), a etnometodologia (H. Garfinkel), a escola de Palo Alto (G. Bateson), o dialogismo de M. Bakhtin, a psicologia de L. Vigotsky, a arqueologia e a teoria do poder de M. Foucault, ele próprio integrado a uma corrente identificada nos Estados Unidos com o nome de "pós-estruturalismo", em que é associado a pensadores como J. Derrida, G. Deleuze, J. Lacan, E. Laclau, J. Butler.. A noção de discurso entra igualmente em ressonância com certas correntes construtivistas, particularmente a sociologia do conhecimento de P. L. Berger e T. Luckmann, autores de *A construção social da realidade* (1966). (MAINGUENEAU, 2015, pp. 24 - 25)

De todas essas contribuições, algumas considerações podem ser destrinchadas.

A organização do discurso ultrapassa os limites da frase, pois mobiliza estruturas de ordens sociais que confere “o poder da palavra em sua dimensão de troca social”. Tal noção implica o orador, em seu discurso, conhecer o seu público e adaptar-se a ele e, precisamente, para a conquista da adesão à tese, o orador deve levar em consideração “crenças, valores, opiniões daqueles que o escutam.” (AMOSSY, 2020 p. 21). Por um outro lado, Austin (1962), e Searle (1969) destacam que “toda a enunciação constitui um ato (prometer, sugerir, afirmar, perguntar...) que visa modificar uma situação.” (*apud* MAINGUENEAU, 2015, p. 25).

O discurso é interativo, o que pressupõe uma troca entre, pelo menos, duas pessoas, não necessariamente uma troca oral, já que qualquer discurso, seja ele destinado a alguém ou não, se dá numa interatividade constitutiva. Mesmo nessa condição, o termo “destinatário” não contempla toda a interação e dinamismo que faz parte das interações verbais, por isso usam-se os termos “interlocutores”, “interactantes” etc.

O discurso está entrelaçado com um contexto de tal modo que a situação de troca influencia diretamente o sentido de um enunciado.

O discurso é assumido por um sujeito que, de acordo com Maingueneau (2015, p. 27), é representado por um “EU, que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais (EU-AQUI-AGORA) e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e a seu destinatário [...]”.

O discurso é regido por normas relacionadas aos gêneros do discurso que implicitamente ditam como um sujeito deve agir em cada situação. O discurso é assumido no escopo de um interdiscurso, o que implica relacioná-lo aos outros enunciados sobre os quais ele se apoia, ou seja, nenhum discurso por si só, em essência, é único, pois, de acordo Bakhtin (1988, p. 88),

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de partilhar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

“A fala nunca é concebida como o lugar em que a individualidade se põe soberanamente: cada locutor está tomado pela sedimentação coletiva das significações inscritas na língua (Bakhtin).” (BAKHTIN, 1988, *apud* MAINGUENEAU, 2015, p. 28)

O discurso constrói socialmente o sentido. Isso significa que o sentido não fruto de um produto final, mas sim ligado a um processo em que ele é construído e reconstruído em um circuito *continuum*. Nesse processo, os sujeitos estão imersos em práticas sociais cujos discursos moldam e são moldados pelas interações e pelas estruturas sociais.

A partir dessa deixa, Maingueneau (2007, pp. 18 - 19) diferencia a análise do discurso da linguística do discurso. Esta é organizada por um conjunto de disciplinas que trabalham o discurso. Já essa, nas palavras do autor,

o interesse que governa a análise do discurso seria o de apreender o discurso como intricação de um texto e de um lugar social, o que significa dizer que seu objeto não é nem a organização textual, nem a situação de comunicação, mas aquilo que as une por intermédio de um dispositivo de enunciação específico. (MAINGUENEAU, 2007, p. 19)

Tal concepção é complexa, pois contrapõe uma cultura enraizada de entender o discurso a partir apenas de sua materialização na língua. Isso significa que o objeto de estudo da AD não é simplesmente a organização textual

por si só, nem apenas as circunstâncias em que a comunicação ocorre, mas sim a relação entre esses dois fenômenos.

Nesse sentido, o autor alerta ao dizer que

pensar os lugares independentemente das palavras que eles autorizam, ou pensar as palavras independentemente dos lugares com os quais elas estão implicadas significaria permanecer aquém das exigências que fundam a análise do discurso. (MAINGUENEAU, 2007, p. 19)

Portanto, pensando nesses elementos, o autor (2007, pp. 19 - 20) volta a enfatizar que “[...] nem toda pesquisa sobre o discurso pertence necessariamente a uma disciplina.”

### **2.3. O conto como discurso literário**

No contexto ocidental e francês no século XIX, era-se tendência o estudo literário limitado à imanência, o que significa que uma obra tinha de ser analisada por si mesma, sem considerar fatores externos. Curiosamente, algo bem semelhante ao que o estruturalismo postulava. Outra vertente acionava o texto ao contexto, não aquele que remete aos fatores sócio-histórico-culturais, bem como as condições de produção, mas sim a questões de época, sociedade e relações do autor com a obra, “considerando aqui o termo contexto de maneira bem genérica”, segundo Fernanda Mussalim (2011, p. 1451)

Na época em que o trabalho filológico estava em destaque no campo do saber, a filologia desenvolveu metodologias específicas para decifrar e comparar manuscritos antigos, incluindo os literários. Os filólogos se dedicavam a determinar a origem desses manuscritos, datá-los e acompanhar sua transmissão ao longo do tempo. Nesse sentido, o filólogo tratava textos, de modo geral, como um “documento sobre o espírito e os costumes da sociedade da qual se julgava ser a expressão” (MAINGUENEAU, 2006, p. 14), além da autoria e o motivo do registro.

O que garantiu à filologia o *status* de disciplina reconhecida foi sua capacidade de decifrar escrituras antigas e estudar manuscritos a partir de técnicas próprias, bem como a forte intenção de se consolidar como uma ciência cultural. Contudo, devido à tendência das ciências modernas da cultura e da

linguística de se tornarem disciplinas autônomas e de se consolidarem como ciências, cada uma com seus próprios métodos e objetivos específicos, a filologia teve o seu radar de atuação limitado aos seus próprios fins iniciais.

Conforme Saussure (2006) descreve, a Linguística, em particular, esforçou-se para se legitimar como uma ciência ao separar o estudo das línguas do estudo da cultura. Ela procurou estudar as línguas como sistemas arbitrários e autônomos, sem depender de contextos culturais ou históricos para se validar como uma ciência rigorosa e objetiva. Essa separação permitiu à Linguística desenvolver suas próprias teorias e métodos, afastando-se das abordagens mais amplas e interdisciplinares da filologia.

“No caso da análise de textos literários, por exemplo, a Filologia considera evidente que a literatura exprime uma dada sociedade e tenta reconstituir o mundo em que determinado texto surgiu.” Constitui-se assim como a “história literária” na França no final do século XIX, feito esse que a consagrou no espaço literário. Essa nova denominação emerge vinculada às faculdades de Letras, cuja finalidade dos acadêmicos era classificar uma obra e, a partir dela, “[...] compreender uma época por meio do escritor e, ao mesmo tempo, um escritor por meio de sua época.” (MUSSALIM, 2011, p. 1453)

Segundo (MUSSALIM, 2011), nesse contexto, a análise textual “*stricto sensu*” seria deixada, a partir de então, a cargo da estilística, e as interpretações sutis das obras literárias (aquilo que se vincula ao belo) ficaram a cargo dos ensaístas, dos artistas, dos críticos, enfim, terão seu espaço restrito ao mundo fora da universidade

Essa breve constituição histórica é importante para entender a intenção de Maingueneau (2018) ao questionar sobre uma análise do discurso vinculada à literatura. Para ele, o discurso literário trata-se da união entre a Análise do Discurso de linha francesa e a Literatura. Jarbas Vargas Nascimento (2022) argumenta, fundamentado em Maingueneau, sobre a necessidade de pavimentar um caminho sólido para a apreensão da Literatura como instituição discursiva e o texto literário como discurso, isto é, a aproximação de dois campos que geralmente são tratados isoladamente: a Linguística e a Literatura.

Não é uma tarefa fácil essa perspectiva interdisciplinar, pois transcende os princípios de cada área. Isso significa que a análise não se limitará a simples análise textual ou mesmo às estruturas e características do gênero narrativo. Pelo contrário, implica englobar as condições sócio-históricas e culturais de produção e circulação dos textos que compõem uma determinada obra literária, bem como as práticas discursivas que são desveladas no decorrer de uma leitura.

No debate proposto, Nascimento (2022, p. 79) aponta que é “[...] necessário que cada um desses campos reconfigure seus espaços epistemológicos e promovam um diálogo interno [...]” para que haja uma convergência. Sendo assim, a proposta de formar uma única comunidade tem a legítima finalidade de tornar os objetivos mais perceptíveis.

Historicamente, a interdisciplinaridade favoreceu as ciências humanas e sociais, já que a admissão de novos conhecimentos epistemológicos favoreceu a consolidação de disciplinas de antemão tradicionais. A julgar pelo próprio desenvolvimento da AD, que surgiu como um campo interdisciplinar nas décadas de 1960 e 1970, que buscava superar os limites rígidos entre as disciplinas tradicionais. Esse fundamento permitiu que a AD crescesse e se consolidasse como um campo de estudo autônomo, capaz de dialogar com diversas áreas do conhecimento, incluindo a linguística, a sociologia, a antropologia e a literatura.

Dispondo de um pensamento atemporal, Maingueneau já esboçava analisar os textos literários não apenas como artefatos estáticos, mas como elementos dinâmicos que envolvem práticas discursivas e enunciativas. Claro que, agora, sua ideia (2006) encontra-se muito mais amadurecida.

Segundo Nascimento (2022), parece que, diante da dificuldade de apreensão do literário por uma perspectiva discursiva, talvez, fosse necessário, então, investir, segundo Maingueneau (2018), na diferença entre discurso literário e discursividade literária, distinção terminológica, que permitiria favorecer a vinculação desses domínios do conhecimento.

Maingueneau (2018) propõe que o discurso literário seja visto como um espaço de instauração de novas práticas discursivas articuladas à historicidade

que carregam consigo. Nesse sentido, é possível extrair de uma obra literária os fatos que são retratados.

O conto, enquanto gênero, é um excelente exemplo da relação intrínseca entre texto e contexto. Compreender um conto implica reconhecer a historicidade e as condições culturais que moldam sua produção, bem como verificar como os narradores posicionam seus leitores e como os textos dialogam com outros discursos culturais e literários. Cada conto é, em essência, um produto de seu tempo, refletindo e, ao mesmo tempo, moldando as práticas culturais e discursivas da sociedade em que foi criado. Analisar um conto sob a luz dos princípios de Maingueneau (2018) envolve considerar tanto o conteúdo textual quanto as condições históricas e culturais que influenciam sua criação e recepção.

Para Maingueneau (2018), esse é o ponto de partida, ou seja, a aproximação entre o discurso e a sociedade. Logo em seguida, fazer uso das outras categorias para somar às primeiras análises. Por isso que Nascimento (2022, p. 86) comenta que “[...] a hipótese do discurso literário, transgrede a tradição, a fim de aproximar a materialidade textual e as condições sócio-históricas e culturais de emergência e circulação de diferentes textos.”

Há também a necessidade de questionar a relevância da categoria de estilo no contexto da AD. No caso dos contos, isso se traduz na maneira como o narrador posiciona o leitor dentro da narrativa, criando um espaço de significação único. A enunciação no conto não é apenas uma questão de quem fala, mas de como o ato de fala constrói um mundo narrativo e uma relação específica com o leitor. A análise discursiva, portanto, deve captar essas nuances e explorar como a estrutura narrativa e a escolha linguística contribuem para a construção do sentido.

Associando à realidade dos contos infantis que foram analisados neste trabalho, a escolha do vocabulário é cuidadosamente adaptada ao nível de compreensão das crianças. Palavras simples e frases curtas são usadas para garantir que os jovens leitores possam acompanhar a história sem dificuldades. Além disso, a repetição é frequentemente utilizada para reforçar conceitos e manter a atenção das crianças. Expressões como "era uma vez" ou "e viveram

felizes para sempre" são exemplos de fórmulas linguísticas que não apenas estruturam a narrativa, mas também criam uma familiaridade e um conforto que são importantes para a experiência de leitura das crianças.

No conto, a construção das personagens e do enredo é significativamente influenciada pelas práticas sociais e culturais. Nesse sentido, a análise do discurso literário deve examinar como essas práticas se refletem no texto e como moldam a percepção do leitor. As personagens em um conto são mais do que apenas figuras narrativas; elas são construções discursivas que refletem e interrogam as normas sociais e culturais.

Uma análise do discurso literário deve ser compreendida como uma tarefa multidimensional. Isso significa que a análise deve incluir a intertextualidade e a interdiscursividade, que são essenciais para entender as camadas de sentido presentes no texto. Nos contos, a intertextualidade pode se manifestar através de referências a outras obras literárias, enquanto a interdiscursividade envolve a interação entre diferentes tipos de discurso dentro do texto.

Ademais, a hipótese do discurso literário de Maingueneau (2018) sugere que a literatura é um campo de disputas e contradições. No conto, isso se manifesta nas tensões entre o narrador e os personagens, entre o enredo e a temática, e entre o texto e o contexto histórico. Essas tensões são parte integrante do discurso literário e devem ser analisadas para entender plenamente o funcionamento do texto. A análise discursiva pode revelar como essas tensões contribuem para a riqueza e complexidade do conto, oferecendo *insights* sobre as dinâmicas culturais e sociais em jogo.

Ademais, a questão da enunciação é central para compreender a dinâmica interna dos contos. Segundo Maingueneau (2018), a enunciação envolve não apenas quem fala, mas também como o discurso é estruturado e recebido. No caso dos contos, a construção da enunciação pode revelar muito sobre as intenções do autor e as expectativas do leitor. A maneira como o narrador se posiciona, os tons utilizados e as pausas narrativas são elementos que Maingueneau considera essenciais para a análise do discurso literário.

Uma síntese geral a partir de Maingueneau (2018) e Nascimento (2022), discurso literário tem como finalidade explorar os limites da literatura a fim de desvelar a atitude enunciativa dos sujeitos no interior e fora das obras, as formações discursivas materializadas linguisticamente nos diferentes gêneros textuais presentes nas obras, o foco narrativo e o processo de negociação de efeitos de sentido, a escolha do código linguageiro feita pelo autor, as marcas estilísticas determinadas no funcionamento discursivo e suas relações com a história, além da interdiscursividade que nos permite associar uma obra com outras.

## **2.4. As categorias de análise**

### **2.4.1. Interdiscurso**

O conceito de "interdiscurso" de Maingueneau (2012) aborda a complexa interação entre diferentes discursos e como eles se constituem mutuamente em um contexto histórico e social. Cada discurso contém a presença do "Outro", que é basicamente o que não pertence diretamente ao próprio discurso – aquele que está em análise (o "Mesmo"), mas que está presente de alguma forma, seja explicitamente ou implicitamente.

Maingueneau (2012) distingue entre duas formas de presença do "Outro" em um discurso: a heterogeneidade "mostrada" e a heterogeneidade "constitutiva". A noção de heterogeneidade aqui está ligada à ideia de que os discursos são compostos por uma mistura de diferentes vozes, influências e elementos provenientes de outros discursos. Isso significa que nenhum discurso é completamente puro ou autônomo.

A primeira é acessível e explícita como citações, autocorreções e palavras entre aspas. A segunda, ao contrário, não deixa marcas visíveis, o que requer análises mais cuidadosas e, muitas vezes, dispor de um repertório prévio para realizar as assimilações, ou seja, simplesmente, "[...] não pode ser apreendida por uma abordagem linguística *stricto sensu*." (MAINGUENEAU, 2012, p. 31)

A ideia de heterogeneidade em Maingueneau (2012) claramente ressoa com o dialogismo de Mikhail Bakhtin (2003). Ambos enfatizam que os discursos

são constituídos por uma multiplicidade de vozes e influências externas. Bakhtin (2003) introduziu a ideia de que todo discurso é inerentemente dialógico, ou seja, sempre está em interação com outros discursos. De acordo com o linguista,

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Essa relação do “Outro”, como afirma Maingueneau (2012), é o que fundamenta o princípio da discursividade, porque ele enfatiza que nenhum discurso é autossuficiente ou completamente independente. Portanto, a ideia de que textos e discursos estão sempre em relação com outros discursos é central para a análise do discurso.

Para Maingueneau (2012), o conceito de interdiscurso configura-se em uma tríade: “universo discursivo”, “campo discursivo” e “espaço discursivo”. O universo discursivo compreende o conjunto de todas as formações discursivas que interagem nos campos discursivos que compõem tal universo. Cada campo, por sua vez, apresenta conjuntos de formações discursivas, que são os espaços discursivos.

No contexto de uma escola, por exemplo, conceito de “universo discursivo” refere-se ao conjunto total de todos os discursos que ocorrem dentro desse ambiente. Esse universo abrange desde as conversas informais entre alunos no recreio até as reuniões formais de planejamento escolar entre professores e administradores. Em outras palavras, o universo discursivo da escola inclui todas as formações discursivas possíveis que interagem em um determinado contexto histórico e social específico àquele ambiente educacional. Esse universo é finito, pois está limitado pelas condições históricas e sociais particulares da escola.

Dentro desse universo discursivo escolar, pode-se identificar diversos campos discursivos. Cada campo é um subconjunto de discursos que se

relacionam entre si e possuem características comuns. É basicamente a fragmentação do todo. Podem ser citados, por exemplo, os campos pedagógico, administrativo, estudantil e parental.

Nesse sentido, Maingueneau (2012, p. 34) defende a ideia de que “[...] é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso, e levantamos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes.” “Operações regulares” referem-se a processos e práticas comuns e sistemáticos que ocorrem dentro do campo discursivo. Além disso, dentro de um campo discursivo, não há uniformidade. O campo da educação pode incluir aulas, reuniões pedagógicas, planejamentos de aula e avaliações. Há uma diversidade de discursos que coexistem, cada um com suas características e objetivos próprios.

As aulas, reuniões pedagógicas, planejamentos de aula e avaliações dentro do campo pedagógico, que faz parte do universo escolar, são os “espaços discursivos”. Um espaço discursivo é um subconjunto específico de discursos dentro de um campo discursivo maior. Ele é formado por discursos que interagem entre si e têm algo em comum, seja o tema, a função social ou a maneira como são organizados.

Segundo o Maingueneau (2012, pp. 35 - 36), “no espaço discursivo, o Outro não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade externa; não é necessário que ele seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso.” De acordo com todos os aspectos vistos, não se pode reduzir o interdiscurso de maneira básica à diferença entre “heterogeneidade mostrada” e “heterogeneidade constitutiva”, porque o interdiscurso envolve mais do que apenas a presença visível ou invisível de outros discursos. Para Maingueneau (2012), o interdiscurso não é apenas uma questão de influências textuais, mas envolve a interação dinâmica entre diferentes formações discursivas, isto é, vai além das influências textuais superficiais. Envolve um sistema complexo de relações e interações entre discursos, onde cada discurso

é constituído em relação a outros, formando um espaço de trocas e influências mútuas que não se limita apenas a ser mostrado ou constitutivo.

Para exemplificar a constituição de um discurso dentro de um campo pedagógico, imagine um novo método de ensino que é introduzido e começa a ser reconhecido e praticado. O “Mesmo” se estabelece a partir de críticas e rejeições a “Outros” discursos pré-existentes. Adiante, será mostrado como teoricamente isso é explicado.

As hesitações na determinação dos componentes pertinentes ao espaço discursivo não são nada retóricas. Isso significa que a dificuldade em identificar com precisão os elementos que compõem um espaço discursivo é um problema real e significativo, não apenas uma questão teórica ou acadêmica. É possível pensar que, para identificar os discursos que influenciaram a formação de um novo discurso – "discurso segundo" –, basta observar quais discursos são citados ou rejeitados explicitamente por esse novo discurso. Por exemplo, se um novo método de ensino (discurso segundo) menciona e critica um método tradicional (discurso primeiro), assume-se que o método tradicional é a principal influência contra a qual o novo método se posiciona.

No entanto, essa abordagem simplista não é confiável. As polêmicas explícitas, onde um discurso critica ou se opõe abertamente a outro, não são indicadores seguros das relações constitutivas entre os discursos. Isso ocorre porque a relação entre discursos pode ser mais sutil e não se manifestar claramente na superfície dos textos. Por exemplo, um novo método de ensino pode ser influenciado por várias abordagens anteriores, mesmo que não mencione todas explicitamente. Ele pode incorporar elementos de métodos construtivistas e montessorianos, mas criticar diretamente apenas o método tradicional.

Portanto,

[...] reconhecer este tipo de primado do interdiscurso é incitar a construir um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro". (MAINGUENEAU, 2012, pp. 35 - 36)

Ao considerar o interdiscurso, Maingueneau (2012) propõe superar a distinção entre discurso primeiro e discurso segundo, onde o segundo se constitui através do primeiro, mas também o ameaça em seus fundamentos. A transformação interdiscursiva que permite a constituição de novos discursos implica uma relação contínua entre os discursos do campo, ou seja, não é uma formação corriqueira. Tal transformação é um processo complexo que continua a influenciar a identidade da formação discursiva mesmo após a suposta extinção do discurso primeiro. Segundo Maingueneau (2012, p. 38), “o discurso primeiro não permite a constituição de discursos segundos sem ser por eles ameaçado em seus próprios fundamentos.”

Essa perspectiva permite compreender como discursos se constituem e interagem ao longo do tempo, o que mantém uma relação dialógica contínua. A análise do interdiscurso de Maingueneau oferece uma visão profunda das dinâmicas discursivas, uma vez que a identidade de um discurso é uma construção fruto de um processo que está sempre em relação com outros discursos, o que pressupõe múltiplas trocas e interações semânticas.

Maingueneau (2012) continua ao realçar que a evolução dos discursos ao longo do tempo, destacando que, mesmo após o desaparecimento do discurso primeiro, o discurso segundo mantém elementos da estrutura semântica original. Nesse sentido, a continuidade semântica explica como discursos aparentemente novos ainda refletem influências de discursos anteriores, mesmo que de forma transformada. A identidade de um discurso é, portanto, um processo contínuo de adaptação e transformação, o qual novos discursos se constroem a partir de elementos preexistentes e, ao mesmo tempo, desafiam e redefinem esses elementos. A análise do interdiscurso, segundo Maingueneau (2012), deve considerar essa complexa rede de interações e transformações que caracteriza a evolução das formações discursivas. Por isso que

afirmar que a dissimetria ligada à ordem da gênese não recobre a totalidade das relações entre discurso primeiro e discurso segundo; este último não faz desaparecer instantaneamente aquele do qual deriva, e pode inclusive acontecer que ele não o faça desaparecer de todo. (MAINGUENEAU, 2012, p. 40)

O interdiscurso envolve a ideia de que um discurso sempre se define em relação a outros discursos. Isso significa que cada grupo ou pessoa estabelece o que pode ser dito e o que é considerado aceitável, que é chamado de "dizível legítimo". Ao mesmo tempo, o "Outro" seria, de alguma forma, o interdito do discurso, que é aquilo que é proibido ou considerado inaceitável pelo discurso principal, ou seja, são os discursos ou ideias rejeitados ou não aceitos. Cada vez que um discurso diz algo, ele também está rejeitando o que o "Outro" diz. Além disso, o "Outro" circunscreve o "dizível faltoso" – aquilo que o discurso principal não pode aceitar ou incorporar, em outras palavras o que não pode ser dito.

Maingueneau (2012) avança na compreensão das relações interdiscursivas ao destacar que a gênese dos discursos não deve ser interpretada como uma coincidência entre necessidade histórica e necessidade lógico-semântica. Maingueneau (2012) enfatiza que um discurso segundo pode derivar regularmente de um ou vários outros discursos dentro de um campo discursivo, sem que isso signifique a existência de uma lei estável ou dialética que determine essa derivação. A semântica discursiva, portanto, não explica por que um discurso específico se constitui em detrimento de outro; essa tarefa cabe ao historiador. No entanto, a semântica discursiva pode elucidar as restrições e condições que tornam possível a emergência de novos discursos.

A perspectiva de Maingueneau (2012) reconhece a descontinuidade na formação dos discursos, propondo que a ruptura e a continuidade coexistem. Maingueneau (2012) rejeita a ideia de justaposição de regiões discursivas insulares, favorecendo uma visão que reconhece a transição e a interação entre diferentes zonas de regularidade discursiva. Essa abordagem reflete as ideias desenvolvidas por Foucault na "Arqueologia do Saber", onde se busca compreender as formas de transição entre diferentes formações discursivas. Esse processo de transformação contínua desafia a noção de um sistema discursivo fixo e homogêneo, destacando a complexidade das relações interdiscursivas.

Maingueneau (2012) também discute a questão da inovação na história das ideias, criticando a concepção romântica que atribui à gênese de novas

formações discursivas, a grandes descobertas ou obras geniais. Em vez disso, Maingueneau (2012) propõe uma visão que reconhece a restrição e a variedade dos sistemas possíveis dentro de um campo discursivo. Ele argumenta que a inovação é um processo contínuo de adaptação e transformação, onde novos discursos se constituem a partir de elementos preexistentes, mas também desafiam e redefinem esses elementos. Essa perspectiva destaca a importância das relações interdiscursivas sobre as relações entre campos distintos, sugerindo que qualquer isomorfismo ou transferência entre campos deve estar enraizado na estrutura do campo afetado. Como ele afirma, “se há isomorfismo ou transferência, intencional ou não, de um campo a outro, sua condição de possibilidade deve estar inscrita na estrutura do campo que vai ser afetado” (MAINGUENEAU, 2012, p. 44).

Além disso, Maingueneau (2012) menciona que a descontinuidade que separa as formações discursivas ao longo do tempo não é facilmente explicada pela semântica do discurso. Ele sugere que essa descontinuidade pode ser entendida como uma exploração sistemática da falta instituída pelo próprio discurso ao se constituir. Essa ideia é exemplificada pela crítica de Foucault à história tradicional das ciências, onde a inovação é frequentemente vista como resultado da circulação de conceitos e modelos entre diferentes campos. No entanto, Maingueneau defende que a verdadeira condição de possibilidade para essas transferências reside nas relações interdiscursivas dentro do próprio campo discursivo afetado. Portanto, a análise interdiscursiva deve considerar tanto as influências internas quanto as externas para compreender plenamente a formação e a transformação dos discursos.

Maingueneau também destaca que

a revelação das leis imanentes à história da literatura (ou da língua) nos permite caracterizar cada substituição efetiva de sistemas literários (ou linguísticos), mas ela não nos permite explicar o ritmo da evolução nem a direção que ela escolhe. (MAINGUENEAU, 2012, p. 41)

Esse entendimento reflete a complexidade das transformações discursivas e a necessidade de uma análise que vá além da superfície dos textos.

Em síntese, refletindo sobre essa perspectiva, fica evidente que a identidade de um discurso é uma construção contínua e interdependente, sempre em relação com outros discursos. Isso implica uma visão mais dinâmica e fluida das formações discursivas, onde cada discurso é visto como um produto de múltiplas influências e interações. Essa abordagem desafia a noção de discursos estáticos e autônomos, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e históricas que moldam a produção do sentido. Assim, ao considerar o interdiscurso, reconhece-se a riqueza e a complexidade das interações discursivas, onde cada novo discurso não só se constitui através de discursos anteriores, mas também contribui para a transformação contínua do campo discursivo em que se insere.

#### **2.4.2. Cenas de enunciação**

O conceito de "cenas de enunciação" em Dominique Maingueneau (2012) é essencial para entender como os discursos são legitimados e compreendidos em contextos específicos. Cada discurso é situado dentro de uma "cena de enunciação", composta por elementos contextuais e situacionais. Isso permite ao enunciador estabelecer uma relação de autoridade e autenticidade com seu público. Maingueneau (2012, p. 88) explica que "o ato de enunciação supõe a instauração de uma 'dêixis' espaciotemporal que cada discurso constrói em função de seu próprio universo".

Maingueneau (2012) identifica três tipos principais de cenas de enunciação: a cena genérica, a cena englobante e a cena englobada. A cena genérica relaciona-se ao gênero discursivo, que abrange as características formais e funcionais do discurso. A cena englobante refere-se ao contexto mais amplo em que o discurso está inserido, incluindo elementos históricos, culturais e institucionais. Já a cena englobada diz respeito ao cenário imediato em que o discurso é produzido, como a sala de aula, o púlpito da igreja ou, no caso de contos, o ambiente ficcional em que a narrativa ocorre. "Convencionaremos chamar de gênero discursivo essa vertente tipológica, formal do modo de enunciação. Ele é apenas a contrapartida de um outro, menos frequentemente apreendido, o tom". (MAINGUENEAU, 2012, p. 90)

Essas cenas são fundamentais para a análise do discurso, pois determinam a forma como ele é percebido e interpretado. Cada cena oferece um conjunto específico de expectativas e normas que moldam tanto a produção quanto a recepção do discurso. Portanto, a compreensão dessas cenas é essencial para uma análise aprofundada dos discursos.

Por exemplo, no conto "João e Maria", a cena genérica situa-se dentro do gênero dos contos de fadas, que possui suas próprias regras e convenções narrativas. Esse gênero envolve elementos como personagens arquetípicos (a madrasta má, as crianças inocentes, a bruxa), cenários fantásticos (a floresta, a casa de doces) e uma estrutura narrativa que inclui desafios, superações e finais moralizantes. Essas características formais ajudam a orientar as expectativas dos leitores sobre o desenvolvimento e o desfecho da história.

Já a cena englobante do conto "João e Maria" insere-se no contexto cultural e histórico dos contos de fadas europeus, sendo um dos muitos que foram coletados e popularizados pelos Irmãos Grimm no século XIX. Esse contexto cultural inclui temas recorrentes de sobrevivência, pobreza, abandono e resiliência, refletindo as dificuldades enfrentadas pelas populações camponesas da época. A enunciação do conto é legitimada ao situar-se dentro desse contexto mais amplo, que dá sentido e relevância à narrativa para seus ouvintes e leitores.

Por fim, a cena englobada, por sua vez, refere-se ao cenário imediato da narrativa. No caso de "João e Maria", isso inclui a casa do lenhador, a floresta sombria e a casa de doces da bruxa. Esses cenários específicos são cruciais para o desenvolvimento da história, sendo o palco onde os eventos narrativos se desenrolam e criando a atmosfera necessária para envolver o leitor.

A legitimidade do conto "João e Maria" depende da habilidade do narrador em situar a história adequadamente dentro dessas cenas de enunciação. O conto utiliza elementos de sua cena genérica para criar uma narrativa familiar e atraente, enquanto a cena englobante fornece o pano de fundo cultural que dá profundidade e significado à história. A cena englobada, com seus detalhes específicos, permite que os leitores se envolvam com a narrativa em um nível mais imediato e emocional.

Além disso, a noção de dêixis enunciativa, que Maingueneau (2012) considera fundamental, refere-se ao conjunto de localizações no espaço e no tempo que um ato de enunciação apresenta. Em "João e Maria", a dêixis enunciativa é estabelecida através de referências temporais e espaciais, como "em frente a uma grande floresta" e "ao amanhecer, antes ainda do sol raiar". Essas referências ajudam a situar a narrativa dentro de um contexto específico, contribuindo para a construção da cena englobada.

Ainda, a dêixis também envolve a construção de um espaço-tempo particular que legitima o conteúdo do discurso. No conto, o ato de abandonar as crianças na floresta é situado em um momento de grande escassez, o que justifica, dentro do universo narrativo, as ações desesperadas dos pais. O tema da escassez ainda é explorado na situação em que as crianças poderiam morrer de fome, mas, pela intervenção mágica, foram guiados por um passarinho até a casa feita de doces, feita de pão de ló e coberta de torta, com janelinhas de açúcar cãndi. Essa construção contextual é essencial para que os leitores compreendam e aceitem a lógica interna da história.

Ademais, Maingueneau (2012) argumenta que um discurso não é apenas um conteúdo associado a uma dêixis e a um estatuto de enunciador e destinatário, mas também uma "maneira de dizer" específica, que ele chama de modo de enunciação. No caso de "João e Maria", o modo de enunciação é caracterizado por uma narrativa direta e simples, adequada ao público infantil, com uma linguagem acessível e envolvente.

Direta, pois a narrativa não se perde em digressões ou complexidades desnecessárias. Ela se concentra nos eventos principais, permitindo que os leitores ou ouvintes sigam a história facilmente. Informações importantes são apresentadas de maneira direta, sem rodeios

Simple, pois a escolha das palavras é adequada ao nível de compreensão das crianças. O vocabulário é básico e familiar e evita termos complexos que possam confundir os jovens leitores. A história segue uma estrutura linear e cronológica, com um começo, meio e fim bem definidos. As

frases são curtas e concisas, facilitando a leitura e a audição, uma vez que sentenças longas e complexas podem ser difíceis de seguir para crianças.

Em síntese,

o "modo de enunciação" obedece às mesmas restrições semânticas que regem o próprio conteúdo do discurso. Não apenas o modo de enunciação torna-se frequentemente tema do discurso, mas, além disso, esse conteúdo acaba por "tomar corpo" por toda a parte, graças ao modo de enunciação: os textos falam de um universo cujas regras são as mesmas que presidem sua enunciação. (MAINGUENEAU, 2012, p. 93)

A construção do enunciador como um narrador confiável e a criação de uma atmosfera de conto de fadas são inseparáveis da construção da corporalidade dos personagens. Cada personagem tem um "corpo textual" que se manifesta através de suas ações, falas e interações. Por exemplo, a madrasta é retratada como cruel e insensível, enquanto João e Maria são apresentados como inocentes e engenhosos. Essa construção de personagens contribui para a legitimidade e eficácia do conto.

A integração do discurso no corpo e na voz do enunciador é essencial para a eficácia da narrativa. A fé no conto, por parte do leitor, supõe a percepção de uma voz narrativa que garante a coerência e a plausibilidade da história. Embora deslocada em relação ao texto, essa voz é crucial para a construção da autoridade narrativa.

Portanto, a análise das cenas de enunciação envolve a consideração de múltiplos níveis de contexto e de como esses contextos interagem para produzir e legitimar um discurso. No caso de "João e Maria", a narrativa é eficaz porque situa-se adequadamente dentro de suas cenas genérica, englobante e englobada, utilizando a dêixis enunciativa para construir um espaço-tempo narrativo coerente e envolvente.

Maingueneau (2012, p. 90) destaca que "um discurso não é apenas determinado conteúdo associado a uma dêixis e a um estatuto de enunciador e de destinatário, é também uma 'maneira de dizer' específica". Essa maneira de dizer, ou modo de enunciação, envolve a integração do discurso no corpo e na voz do enunciador, o que é essencial para a eficácia da narrativa.

Além disso, Maingueneau (MAINGUENEAU, 2012, p. 93) argumenta que "o laço assim estabelecido entre o corpo e a eficácia do discurso não deixa de evocar a realidade das práticas languageiras, tais como as apreendem em um nível diferente certas tendências da sociolinguística". Isso significa que a construção do discurso envolve não apenas o conteúdo, mas também a maneira como é enunciado e recebido.

Por fim, a análise das cenas de enunciação em "João e Maria" exemplifica como a narrativa utiliza esses conceitos para criar uma história envolvente e significativa. Ao situar-se dentro de suas cenas genérica, englobante e englobada, o conto constrói um espaço-tempo narrativo que é ao mesmo tempo familiar e cativante para seus leitores. A dêixis enunciativa, a construção do corpo textual dos personagens e a integração do discurso na voz do narrador são elementos-chave que contribuem para a eficácia e a legitimidade da narrativa.

Maingueneau (2012) continua ao realçar que a evolução dos discursos ao longo do tempo, destacando que, mesmo após o desaparecimento do discurso primeiro, o discurso segundo mantém elementos da estrutura semântica original. Nesse sentido, a continuidade semântica explica como discursos aparentemente novos ainda refletem influências de discursos anteriores, mesmo que de forma transformada. A identidade de um discurso é, portanto, um processo contínuo de adaptação e transformação, o qual novos discursos se constroem a partir de elementos preexistentes e, ao mesmo tempo, desafiam e redefinem esses elementos. A análise do interdiscurso, segundo Maingueneau (2012), deve considerar essa complexa rede de interações e transformações que caracteriza a evolução das formações discursivas.

Por isso que ele afirma que "a dissimetria ligada à ordem da gênese não recobre a totalidade das relações entre discurso primeiro e discurso segundo; este último não faz desaparecer instantaneamente aquele do qual deriva, e pode inclusive acontecer que ele não o faça desaparecer de todo" (MAINGUENEAU, 2012, p. 40).

Portanto, a compreensão das cenas de enunciação é essencial para a análise do discurso. Elas fornecem o contexto necessário para que os discursos sejam compreendidos e legitimados. Ao analisar as cenas de enunciação em "João e Maria", é possível entender como a narrativa utiliza esses conceitos para criar uma história envolvente e significativa, situando-se dentro de um espaço-tempo narrativo coerente e envolvente. A dêixis enunciativa, a construção do corpo textual dos personagens e a integração do discurso na voz do narrador são elementos-chave que contribuem para a eficácia e a legitimidade da narrativa.

### 3. ANÁLISE DO CORPUS: O RETRATO DO HOMEM NEGRO ESTEREOTIPADO E O MITO DA “DEMOCRACIA RACIAL”

A proposta de análise gira em torno do conto “Boa de garfo”, de Luiz Vilela, assumido como discurso literário. As categorias de análises utilizadas permitiram analisar com profundidade os fatores que influenciaram na produção do discurso literário. Apesar de ser um conto de publicação em 2000, a cenografia faz alusão ao contexto pós-colonial, já que a narrativa deixa explicitamente referências que relacionam o conto a tal período histórico.

As obras do autor são muito visadas pedagogicamente e isso sugere que elas são bem distribuídas entre o público infantil e adolescente. Optou-se pelo conto “Boa de garfo”, em especial, pois ele é o que intitula o título da obra, o que pressupõe uma certa relevância atribuída a si, além de ser a próxima publicação do autor logo depois da promulgação da Lei 10.639/03, a saber:

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

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

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

#### 3.1. Metodologia

“A literatura produz espaços de representação para os seus personagens, sendo influenciados pelos diferentes contextos, valores, demandas e ideologias que se incorporam à estética literária.” (SILVA, SILVA & SILVA, 2020 p. 178)

Em concordância com a citação acima, a cena do discurso que é construída no desenvolvimento do discurso reflete o contexto de uma determinada época, logo é normal que evidências referentes aos “valores, demandas e ideologias” – vale ressaltar também a forma de pensar e agir sobre o outro – respinguem dos enunciados que constituem o discurso literário. Segundo Maingueneau (2020, p. 171), “[...] não existe discurso que não seja contextualizado, e não se pode atribuir um sentido a um enunciado fora de seu contexto.”

Nesse sentido, fazendo uso do aporte teórico desenvolvido no capítulo dois, a análise dos interdiscursos que emergem dos enunciados permite ter melhor precisão dos fatores que moldam a identidade desse senhor em relação à cenografia. É percebido que o senhor mulato é, na verdade, a história de vários negros que sofreram por conta de uma sociedade estruturalmente racista. Por isso que a análise aponta estereótipos que foram e são reforçados historicamente.

Não há uma intenção de tachar o autor Luiz Vilela como racista, já que sua produção está intimamente condicionada a uma realidade que se configurou estruturalmente racista pelos fatores históricos, sociais, culturais e, principalmente, ideológicos. As vozes que ressoam do discurso literário em análise foram cristalizadas pela própria sociedade orientada pela égide de dominação da hegemonia branca que tentou, mediante várias medidas, neutralizar a existência do negro no Brasil após a abolição da escravatura.

Esta pesquisa não mantém uma relação com o discurso pedagógico. No entanto, a Lei 10.639/03 exerce um poder de orientação na produção e recepção de obras literárias infantis no sentido de desconstruir estereótipos raciais e promover representações mais justas e complexas dos personagens negros na literatura. A lei não inibe os autores a produzir somente literaturas afro-brasileiras, mas, ao integrar personagens negras em tais produções, é importante que os escritores alinhem-se ao viés dessa lei para não perpetuar discursos discriminatórios e preconceituosos de cunho racista.

### **3.2. Cenas da enunciação**

#### **Cena genérica**

A narrativa “Boa de Garfo” configura-se como um conto realista, cujas convenções do gênero exploram elementos que refletem a realidade de forma verossímil. As características formais do gênero visam a retratar a vida cotidiana sem recortes de situações sobrenaturais. Logo as personagens são desenvolvidas de modo real e as interações estão relacionadas a assuntos recorrentes.

No discurso em análise, há a reprodução de uma negociação informal de trabalho entre duas partes, fora de um regime contratual. O conteúdo de interesse entre os sujeitos é a negociação em torno do trabalho a ser realizado: uma atividade agrícola, sendo o senhor branco aquele que detém a posse do terreno – um sítio – com cultivo de hortaliças e o senhor “mulato” aquele que está em busca de um trabalho para o seu sustento.

### **Cena englobante**

Para a compreensão da cena englobante em análise, são necessários alguns excertos do discurso para verificar as condições de produção sócio-históricas em que o discurso está inserido.

A partir do recorte:

O outro pediu trezentos e cinquenta: são cento e cinquenta cruzeiros de diferença [...]

é possível delimitar o tipo de moeda utilizada na negociação, no caso o “cruzeiro”, moeda vigente de 1942 a 1994. O cruzeiro foi instituído em 1942 durante um período de transição econômica e modernização do Brasil durante a era Vargas, que era marcada principalmente pela economia agrícola. Com o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) e o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o país adotou uma política de industrialização acelerada, com foco na produção de bens de consumo e bens de capital, apesar de não descartar a agrícola.

Com base nesses dados, é possível delimitar que o discurso está inserido entre o final da primeira metade do século e o início da segunda metade do século XX por conta da circulação do cruzeiro e o predomínio das atividades agrícolas. Depois desse momento, a economia brasileira começa a se diversificar com o foco voltado à urbanização.

De acordo com Nascimento (2016), a discriminação em até 1950 em empregos era um aspecto evidente e explícito a tal ponto de ser legitimada pela

lei consuetudinária<sup>27</sup>. “Em geral os anúncios procurando empregados s publicavam com a explícita advertência: ‘não se aceitam pessoas de cor’.” (NASCIMENTO, 2016, p. 82)

Mesmo com a aprovação da Lei Afonso Arinos – a primeira norma contra o racismo no Brasil – em 1951, as práticas permaneceram as mesmas. já que o objetivo da lei, de fato, era limpar a imagem do Brasil no exterior de uma discriminação que ocorreu em um Hotel em São Paulo, onde a bailarina afro-americana “Katherine Dunham” foi impedida, em razão da sua cor, de se hospedar. Contudo, a lei não era eficaz, uma vez que não havia condenação.

Após essa resolução, apenas trocaram as designações por cor nos anúncios por “boa aparência”, que ainda fazia alusão a pessoas brancas, conforme evidencia Nascimento (2016).

O negro, no geral, vivia em uma condição de extrema incerteza no que diz respeito à alimentação, higiene, saúde, vestimenta e moradia, já que os elementos essenciais para uma vida digna são mediados pelo dinheiro. Porém, as oportunidades lhes eram negadas em detrimento à sua cor. Mesmo depois de cada uma década da promulgação da lei “Afonso Arinos”, esse cenário não mostrou uma situação de melhores, como pode ser visto no trecho a seguir do O Jornal do Rio de Janeiro, 6 de junho, de 1959:

Com efeito, candidato de cor, mesmo com habilitação, para o comércio, escritórios, cinemas, consultórios, portarias, bares, hospitais, firmas estrangeiras e outros estabelecimentos que exigem pessoas de "boa aparência", não conseguem trabalho. (...) E o preconceito de cor que se encontra em primeiro lugar como fator de desemprego, em seguida vêm a idade e a nacionalidade. (NASCIMENTO, 2016, p. 85)

### **Cena englobada**

O enredo desenvolve-se no sítio do senhor que está à procura de alguém que saiba manusear hortaliças, localizado em uma área rural não muito distante da cidade. O tamanho do ambiente é considerável, já que a projeção do local

---

<sup>27</sup> refere-se a normas e práticas estabelecidas pelo costume, ou seja, que se consolidam com o tempo por meio da repetição, mesmo sem serem formalmente escritas em leis, logo não eram contestadas juridicamente.

cobre toda a visão do homem negro, além do pedaço a mais atrás da casa do proprietário, como descrito abaixo:

“Quanto de chão tem aqui?”  
 “É o que o senhor está vendo, mais o pedaço atrás da casa, que vai até o córrego. É pouca coisa”, disse meu pai com astúcia.

No desenvolvimento da conversa, fica nítido que o senhor dispõe de uma outra casa, a qual será fornecida para a hospedagem do trabalhador. A casa aparenta estar em boas condições com tamanha ideal para acomodar até uma família, de acordo com o trecho:

"Bom, a casa: a casa é aquela que está ali no fundo, o senhor deve ter visto..."  
 "Eu vi; parece uma casinha até boa."  
 "É, ela é muito boa", disse meu pai, animado com o andamento da conversa; "é uma casa nova."  
 "O senhor sabe que dá até pra uma família morar ali?"  
 "Dá, perfeitamente", disse meu pai. "Mas o senhor é solteiro..."  
 "Sou; pela graça de Deus."

A condição social de ambos é bem discrepante tendo em vista as posses do proprietário, além do carro utilizado pela esposa para ir à cidade realizar compras. Enquanto o homem negro é retratado com vestimentas com remendos, que é um sinal de que o senhor não possui muitas roupas e as poucas que têm são reaproveitadas por um longo tempo. Além disso, outro aspecto que demarca o estado de pobreza dessa personagem é o “cigarro de palha já começado”, além da condição atual de sua cachorra, devido ao fato de estar desempregado.

### **3.3. Interdiscurso**

Do discurso em análise, isto é, do homem negro em busca de trabalho em um sítio de um homem branco empregador, sobressaltam discursos anteriores que estão numa relação de interação e constituição. Maingueneau (2012) explora a ideia de que nenhum discurso é isolado ou autônomo, mas que está sempre imerso em uma rede de outros discursos, com os quais dialoga, seja de forma explícita ou implícita.

O levantamento desse entrelaçamento de discursos nem sempre se dá no plano textual, o que requer resgatar as condições de produção, ou seja, o contexto no qual o discurso em análise está inserido. Como foi analisada na parte

da cena englobante, a situação remete-se ao Brasil pós-colonialismo, época em que os negros gozavam de liberdade devido à abolição da escravidão no Brasil. Sabe-se que essa liberdade era bem restritiva por conta das discriminações.

Embora na narrativa o proprietário do sítio demonstra sua compaixão em relação à condição do senhor mulato e sua cachorra, a narrativa ainda reproduz discursos inerentes a esse momento histórico. Nos termos de Maingueneau (2012), os discursos estão organizados em campos discursivos, sendo o primeiro o discurso do mito da “democracia racial”, que faz parte do campo discursivo político-social; o segundo é o discurso do homem negro estereotipado relacionado ao campo discurso histórico-cultural.

### **O mito da democracia racial**

A história em torno desse mito mantém estrita ligação com a tentativa de mitigar a culpa dos colonizadores, durante a era colonial, e das classes governantes, durante a república, em relação às práticas racistas e discriminatórias vivenciadas pelos africanos e afro-brasileiros.

Durante a era colonial, Nascimento (2016, p. 55) define o problema como a tentativa de mascarar através de manipulações os fatos terríveis da escravidão “tentando o impossível: provar a ausência racismo na sociedade escrava.” A Igreja Católica assumiu a responsabilidade em várias vertentes apoiando a escravização e buscando dogmatizar os escravizados com discurso de falsas promessas, como as pregações de Padre Antônio que transmitiam aos escravizados a mensagem de que eles deveriam ser obedientes a seus senhores, até mesmo aos “maus e injustos”, comparando o sofrimento deles ao de Cristo. Outro aspecto desse mito era o tentar transparecer a sensação de que os senhores brancos eram benevolentes, porque celebrações de origens africanas, o que, na verdade, era mais uma estratégia de manter os escravizados sob o controle. Não obstante a isso, Nascimento (2016, p. 57) critica esse mito ao dizer que “as sobrevivências culturais citadas para ‘provar’ um ‘antirracismo’ brasileiro, elas são apenas resultados diretos dos mecanismos de controle social exercidos pelos senhores sobre seus escravos.” Há também a argumentação de que não há racismo estrutural no Brasil, porque as práticas discriminatórias de

cunho racista estão relacionadas a pessoas de mau caráter, uma vez que todos dispõem das mesmas condições e oportunidades, o que implica justificar que as promoções e ascensões de pessoas que são majoritariamente brancas são resultados do mérito pessoal de cada.

Monteiro Lobato (*in*: NASCIMENTO, 2016, p. 66) foi um dos que não ficaram satisfeitos com libertação dos escravizados, constatado no trecho de uma carta enviada a seu amigo: “que problemas terríveis o pobre negro da África nos criou aqui, na sua inconsciente vingança! Talvez a salvação venha de São Paulo e outras zonas que intensamente se injetam de sangue europeu.”

A preocupação de Lobato exprime o sentimento das classes dominantes brancas com a libertação dos escravizados, bem como a expectativa da resolução que viria com a imigração europeia. Nascimento (2016) utiliza a expressão "escravidão-em-liberdade" no sentido de explicar que, mesmo após a abolição, os negros continuaram marginalizados e explorados economicamente, politicamente e culturalmente. Embora formalmente livres, foram condenados a viver em uma sociedade que não lhes oferecia oportunidades reais de ascensão ou de igualdade.

No enunciado a seguir, é evidente como esse discurso é manifestado:

"Já tive boas informações sobre o senhor, fiquei sabendo de seu trabalho; agora nós precisamos conversar, ver se a gente combina; são várias coisas..."  
 [...]  
 "Eu soube que o senhor trabalha bem", continuou meu pai; "tive muito boas informações. Mas por esse preço, sinceramente... O senhor há de reconhecer que é demais..."  
 [...]  
 "Mas, como eu ia dizendo pro senhor, a questão é a cachorra: ela come muito."  
 "Quantos quilos ela come por dia?"  
 "Quilos? Não sei, mas ela é boa de garfo."  
 "Boa de garfo? O senhor quer dizer que... que ela come muito; ou..."  
 "É; ela come pra danar."  
 "O senhor pode dar ração pra ela."  
 "Ração? Ela não come; ela só come carne."  
 "O senhor dá carne pra ela todo dia?"  
 "Dou. Quer dizer: dava, quando eu estava no emprego, quando eu tinha dinheiro. Agora... O senhor vê que ela está magra."

Percebe-se que o proprietário tem uma boa avaliação do senhor mulato, o que permite afirmar que ele é competente e capacitado no trabalho agrícola. Apesar disso, encontra-se desempregado, sem uma ocupação formal para manter sua estabilidade financeira. Nesse sentido, a incoerência marcada nesse enunciado evidencia o discurso discriminatório que marginaliza o negro.

O princípio da interdiscursividade entra em jogo nessa relação no sentido de validar um comportamento normalizado na sociedade: negar oportunidades aos negros. Nesse sentido, a caracterização de pobreza atribuída ao senhor negro escancara a realidade de muitos outros negros que não tiveram oportunidades de participação social, o que poderia garantir uma certa mobilidade social, assegurando-lhes uma segurança econômica.

Lopes (2023), em sua tese “Da Senzala ao Novo Horizonte: identidades culturais e a militância”, reconstitui a conjuntura do contexto nacional após 58 anos do 13 de maio de 1888, que se situa perto do período em que o *corpus* está inserido, através de emblemáticos periódicos negros paulistanos, cujos jornalistas negros denunciavam as injustiças e a práticas racistas pós-monarquia já instauradas na sociedade em contraste à “[...] passividade historicamente atribuída aos negros, ideia ainda presente na realidade brasileira (LOPES, 2023, p. 78).”

Figura 8: Edição de maio de 1946 do jornal Alvorada



Essa imagem de passividade, associada ao racismo estrutural, contribuía para a manutenção de um sistema que punha os negros no patamar mais inferior da sociedade. Nesse contexto, a "nova abolição" não se refere apenas ao fim da escravidão, mas à construção de uma sociedade onde os negros pudessem ter igualdade democrática de direitos, o que exigiria políticas públicas que abrissem portas de oportunidades, reparação histórica e inclusão verdadeira em todos os âmbitos sociais, políticos e econômicos. Por isso que o mito da democracia racial é muito emblemático no enunciado em análise, já que os dados históricos a seguir mais uma vez comprovam a lacuna existente entre brancos e negros. A seguir, constam os dados da população no Brasil em 1950 que somavam 51.944.397, a saber:

Figura 9: Censo 1950

|   |                  |                   |                      |
|---|------------------|-------------------|----------------------|
| Branços .....                             | 32.027.661 ..... | 61.6%             |                      |
| Negros e mulatos .....                    | 19.479.399 ..... | 37.6%             |                      |
| Distribuição ocupacional:                 |                  |                   |                      |
| <i>Empregadores</i>                       |                  |                   |                      |
| Branços .....                             |                  | 82.66%            |                      |
| Negros e mulatos .....                    |                  | 15.58%            |                      |
| (de quase nenhuma significação econômica) |                  |                   |                      |
| Distribuição educacional:                 |                  |                   |                      |
|   | <i>Elementar</i> | <i>Secundária</i> | <i>Universitária</i> |
| Branços                                   | 90.2%            | 96.3%             | 97.8%                |
| Negros e mulatos                          | 6.1%             | 1.1%              | 0.6%                 |

Fonte: NASCIMENTO, 2016, p. 86

Os números falam por si. Eles evidenciam a dificultosa jornada do negro em busca de acesso a oportunidades, como no caso do trabalho que envolve uma questão de honra e dignidade, à medida que enfrenta a rejeição da sociedade. Nesse sentido, Nascimento (2016, p. 93) comenta que

devemos compreender "democracia racial" como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.

## O homem negro estereotipado

As primeiras literaturas infantis com a presença de personagens negras surgem só a partir da década 20 do século XX. Segundo Jovino (p. 187), “não existiam histórias nesse período, nas quais os povos negros, seus conhecimentos, sua cultura, enfim, sua história, fossem retratados de modo positivo”, logo recebiam um tratamento estereotipado de teor depreciativo e desprestigiado. “Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara.” (JOVINO, p. 188)

O tratamento estereotipado é uma forma de reforçar o racismo e perpetuar práticas discriminatórias, além de endossar a ideia de superioridade do branco em relação ao negro. É exatamente o que se pode apurar na obra em debate, como nas referências da roupa remendada, do cigarro de palha, do desemprego e falta de boa alimentação, além da menção de que o senhor mulato ser solteiro. Percebe-se que há em torno dessa personagem um montante de características negativas numa construção de um discurso que é, infelizmente, normalizado no geral nas literaturas antes e até depois da Lei 10.639/03.

A sua única qualidade reforça o discurso do homem negro subserviente, destinado apenas a trabalhos que exigem força humana ao passo que os brancos ocupam os cargos de liderança, assim como já foi evidenciado em muitos dos dados abordados aqui neste trabalho. Essa relação está bem evidente no conto: há uma família branca proprietário do sítio, cujo o senhor é o empregador e o negro é o serviçal.

As falas da mulher alimentam a superstição atrelada ao negro, quando ela diz: “Você está acreditando nessa conversa mole?” e “Ele está é te levando na conversa, fazendo você de bobo.” Ela não atribui nenhuma credibilidade ao senhor mulato, discurso esse que é bem evidente em Monteiro Lobato:

|  |
|--|
| <p>Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda.</p> |
|--|

- Só aturo estas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras - coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto. (LOBATO, 1937, pp. 30 - 31)

Por ser uma publicação de 2000, esses enunciados emergentes em “Boa de Garfo” confronta os discursos que são promovidos pela Lei 10.639/03 de valorizar as histórias e culturas afro-brasileiras, o que implica também construir exemplos de personagens negras que são bem-sucedidas e bem representadas em relação às suas caracterizações internas e externas para que o público infantil tenha bons referenciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do conto "Boa de Garfo", de Luiz Vilela, revelou que a literatura possui um importante poder de influência, que pode ser tanto positivo quanto negativo. No caso, infelizmente, o discurso literário analisado corrobora para perpetuar estereótipos e preconceitos raciais, principalmente no que diz respeito à representação da população negra.

Embora acredita-se que o escritor não tenha a intenção explícita de reforçar discursos racistas, o seu discurso está imerso em uma tradição literária que, historicamente, marginalizou personagens negras, retratando-as como subalternas ou desprivilegiadas. Pensando no público infantil, é fundamental encontrar nos textos literários – estímulos externos – representações que as mostrem em posições de protagonismo e dignidade.

A literatura infantil tem um papel crucial na construção de identidades, e a falta de representações positivas pode reforçar sentimentos de inferioridade e marginalização. Vygotsky destaca a importância da interação social e Bandura a modelação no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

O termo cognitivo está relacionado ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Vygotsky sugere que o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pela interação social e pela internalização de ferramentas culturais, como a linguagem. Ele enfatiza que, desde o nascimento, a criança é um ser social, e que o aprendizado ocorre em um contexto de interação com o ambiente e com outras pessoas. Logo, o contato direto com uma obra infantil é um meio pelo qual a criança começa a conhecer o mundo. Alinhando-se à temática desta pesquisa, a presença de personagens negras na literatura infantil valida a existência de crianças negras e ajuda a formar uma identidade social positiva, relacionada à ideia de que a interação com o meio cultural é fundamental para o desenvolvimento humano.

Já Bandura se refere à forma como as crianças observam e processam as ações e comportamentos dos outros, aprendendo por meio da modelagem, seja em modelos vivos ou simbólicos, como personagens de livros. Bandura argumenta que a modelagem não é uma simples imitação, mas envolve a

internalização dos princípios subjacentes aos comportamentos observados. Portanto, crianças brancas ao serem sempre colocadas em posições superiores aos negros, podem reproduzir esse comportamento em sua vivência em sociedade. Por isso que a Lei 10.639/03 é importante na realidade brasileiro a fim de que personagens negras tenham papéis de relevância, descritas com qualidade positivas, para que crianças negras possam se identificar e se sentirem também virtuosas, capazes e dignas numa sociedade com muita desigualdade social.

Em síntese, a construção de novas histórias que mostrem crianças negras em papéis de destaque, com trajetórias de sucesso, é essencial para combater o racismo estrutural e oferecer novos referenciais que celebrem a diversidade. Dessa forma, a literatura infantil pode se tornar uma ferramenta poderosa de transformação social, garantindo que as futuras gerações cresçam em um ambiente onde a igualdade racial e a valorização de todas as culturas sejam uma realidade.

## REFERÊNCIAS

ACAYABA, C.; REIS, T. **Proporção de negros nas prisões cresce 14% em 15 anos, enquanto a de brancos cai 19%, mostra Anuário de Segurança Pública.** G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/10/19/em-15-anos-proporcao-de-negros-nas-priso-es-aumenta-14percent-ja-a-de-brancos-diminui-19percent-mostra-anuario-de-seguranca-publica.ghtml>. Acesso em: 30 jun. 2024.

ALMEIDA, S. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, C. **Navio Negroiro.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

AMOSSY, R. **Argumentação no discurso.** São Paulo: Contexto, 2020

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 1988.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.

BANDURA, A. **A evolução da teoria social cognitiva Bandura.** In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BERKENBROCK, V. J. **A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé.** Livro impresso, 1998.

BIMBATI, A. P.; MARTINS, L. **Número de negros em medicina na USP aumenta, mas brancos ainda são maioria.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/09/26/negros-medicina-usp.htm>. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. **Lei Afonso Arinos: A primeira norma contra o racismo no Brasil.** Fundação Cultural Palmares, 2018. Disponível em:

<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/lei-afonso-arinos-a-primeira-norma-contra-o-racismo-no-brasil>. Acesso em: 15 out. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 29 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 15 out. 2024.

\_\_\_\_\_. **Panorama do Censo 2022.** IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 09 maio 2024.

CAIXETA, I. **Caso Gyselle Soares expõe prática de embranquecimento na TV e cinema.** Estado de Minas, 2021. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2021/10/13/noticia-diversidade,1313381/caso-gyselle-soares-expoe-pratica-de-embranquecimento-na-tv-e-cinema.shtml>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANO, M. R. DE O.; DE ASSIS, L. M. **Entrevista com Dominique Maingueneau: Análise de Discurso Francesa no Brasil e na França e o Discurso sobre Violência.** *EntreLetras*, v. 12, n. 1, p. 211–219, 2021.

CASTILHO, S. D. A Representação do Negro na Literatura Brasileira. *In: Novas Perspectivas, Olhar de Professor, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.* Paraná, Brasil, vol. 7, núm. 1, 2004, p. 103-113.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2020.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Volume: 12, Número: 23, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/i/2007.v12n23/>. Acesso em: 05 out. 2024.

Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, H. S. **Branços são maioria em empregos de elite e negros ocupam vagas sem qualificação**. G1, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/brancos-sao-maioria-em-empregos-de-elite-e-negros-ocupam-vagas-sem-qualificacao.ghtml>. Acesso em: 11 maio. 2024.

GONÇALVES, L. A. O. **Negros e educação no Brasil**. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346

IVIC, I; COELHO, E. P. (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Massangana, 2010.

JACKSON, C. **What is redlining?** *The New York times*, 2021. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2021/08/17/realestate/what-is-redlining.html>. Acesso em: 04 maio 2024.

**João e Maria**. Disponível em: <https://www.childstories.org/pt/joao-e-maria-1835.html>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MADEIRA, Z.; GOMES, D. D. O. **Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/FmSRPNQZhrqz9mMVWTJnwwqP/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. **A Análise do Discurso e Suas Fronteiras**. Rio de Janeiro: Matruga, 2007, v. 14, n. 20, p. 13-37, jan./jun.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Análise do Discurso**. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos Discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2008.

MARIOSIA, G. S.; REIS, M. G. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Londrina, Vagão-volume 8 parte A, pp. 42-53, 2011.

**Menos de 5% dos trabalhadores negros têm cargos de gerência ou diretoria, aponta pesquisa**. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/09/24/menos-de-5percent-dos-trabalhadores-negros-tem-cargos-de-gerencia-ou-diretoria-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 04 maio. 2024.

MUSSALIM, F. **Análise do discurso literário: campo discursivo e posicionamento na interlíngua**. Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, v. 1 p. 1451-1465, 2011.

MUSSALIM, F. **Análise do Discurso**. In: MUSSALIM, Fernanda & Bentes, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, vol. 2. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, C. **Escravidão, Colonialismo, Imperialismo e Racismo**. São Paulo: IBEA – Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas, 1983.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, J. V. **Discurso Literário: Espaço de Instauração Discursiva**. Glauks, 2022- ISSN: 2318-7131-vol.22, no 1. P. 78 – 92.

NERY, A.; ATIÊ, L. **Almanaque dos Contos de Fadas**. São Paulo: Moderna, 2012.

NEVES, F. **Línguas mortas**. Normal Cultura, 2016. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/linguas-mortas/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

OLIVEIRA, D. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. 1. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PINTO, Z. A. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, E. B.; SILVA, N. L. B; SILVA, P. J. **Protagonistas negros na literatura infantil brasileira: breve histórico e perspectivas contemporâneas**. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.22 - 2020

**Sete em cada dez pessoas presas no Brasil são negras, aponta estudo**. R7, 2023. Disponível em: <https://noticias.r7.com/cidades/populacao-negra-encarcerada-brasil-20072023/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

VILELA, L. **Boa de Garfo e outros contos**. São Paulo: Saraiva, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## ANEXO

## Boa de garfo

"Bom dia" foi, naturalmente, a primeira coisa que meu pai disse ao homem.

A segunda, só podia ser aquela: "E essa fera aí?" A fera, que estava junto ao homem, era um cachorro fila, rajado, de um tamanho que eu nunca tinha visto na vida: um cachorro enorme. A gente ficava frio só de olhar para ele penduradas. aquela cabeçona com as beiçorras dependuradas.

Mas o homem disse que não precisávamos ter medo, não tinha perigo.

"O senhor tem certeza que ele não morde?", perguntou meu pai.

"É ela", disse o homem, com um sorriso meio envergonhado.

"Ela ou ele, a mordida dói do mesmo jeito", disse meu pai.

"O senhor pode ficar tranquilo", disse o homem: "ela quando não gosta de uma pessoa, vai logo avançando."

"É?", disse meu pai. "Quer dizer que se ela não tivesse gostado de mim, ela já tinha avançado?..."

"Tranquilamente", disse o homem.

"Tranquilamente", repetiu meu pai.

"Mas eu sabia que ela não ia avançar", disse o homem; "eu sei o tipo de gente que ela não gosta; bêbado, por exemplo, ela não pode nem sentir o cheiro."

"Ainda bem que eu não bebo", disse meu pai com alívio."

"O senhor pode ficar tranquilo", tornou a dizer o homem; "ela é mansinha..."

Acho que meu pai não ficou tão tranquilo, mas precisava continuar a conversa e convidou o homem a sentar-se numa das cadeiras do alpendre. O homem sentou-se. Depois meu pai sentou-se. Eu continuei em pé, no canto, olhando. A cachorra foi ficar ao lado do homem e sentou-se nas pernas de trás.

O homem era miúdo, franzino. Era mulato, e tinha um bigodinho ralo e achinesado. Sua roupa estava com o que era bom sinal. Sua roupa estava com remendos, mas muito limpa pai dizia: "Se o sujeito não tem cuidado nem com a própria roupa, como eu posso esperar que ele tenha cuidado com o serviço?" Ele devia ter gostado daquilo. O de que ele visivelmente não estava gostando era aquele animalzão, parado ali na frente, de olhos fixos nele. Mas a cachorra não parecia estar vigiando-o: parecia ser apenas curiosidade – como se ela também estivesse interessada na conversa. Mesmo assim, meu pai falou:

"Escuta, será que ela não gostaria de dar umas voltinhas por aí enquanto a gente conversa? Tem muito passarinho aí: ela não gosta de pegar?"

"Gostar, até que ela gosta; mas...", o homem pareceu sem jeito de dizer: "é que ela não se afasta de mim por nada desse mundo; ela é muito apegada..." Olhou então para a cachorra e fez um carinho na cabeça dela: a cachorra retribuiu com um latido, que fez tremer o ar no alpendre. "Ela é muito afetuosa..."

"É", disse meu pai, um tanto quanto assustado: "eu estou vendo..."

Tentando esquecer a cachorra – o que não era muito fácil –, meu pai prosseguiu a conversa:

"Bom, como o senhor já sabe, meu negócio é hortaliça; comecei há pouco tempo e estou precisando de uma pessoa com bastante prática."

O homem sacudiu a cabeça. A cachorra, quieta, olhava para meu pai.

"Já tive boas informações sobre o senhor, fiquei sabendo de seu trabalho; agora nós precisamos conversar, ver se a gente combina; são várias coisas..."

Ao falar assim, meu pai olhou para a cachorra; não sei se foi intencional, querendo dizer que a cachorra era uma das "coisas", mas estava claro que ela o preocupava. Quando ele mandou o recado para o homem vir ao nosso sítio, ele não sabia que o homem viria acompanhado daquele cachorrão – o mais certo seria dizer o cachorrão acompanhado daquele homem – e era evidente agora que a cachorra tinha de ser levada em conta na combinação deles.

Houve uma curta pausa.

O homem tirou do bolso da camisa um cigarro de palha já começado, acendeu-o em densas baforadas, depois ficou olhando para fora, à espera de que meu pai prosseguisse.

"Bem", meu pai prosseguiu: "por quanto o senhor viria?"

"Quanto de chão tem aqui?"

"É o que o senhor está vendo, mais o pedaço atrás da casa, que vai até o córrego. É pouca coisa", disse meu pai com astúcia.

"É, o senhor tem um sítio bem ajeitado..." o homem disse, balançando a cabeça devagar; ele não era menos vivo. "O senhor planta o quê? Couve, alface, repolho..."

"E os tomates. A maior área é a de tomate: ela está lá atrás, no fundo."

"Tomate é que mais encrocado."

"É; eu tenho tido azar com os meus, Soube que o senhor é muito bom pra mexer com tomate."

"A gente entende alguma coisa..."

"Bom, a casa: a casa é aquela que está ali no fundo, o senhor deve ter visto..."

"Eu vi; parece uma casinha até boa."

"É, ela é muito boa", disse meu pai, animado com o andamento da conversa; "é uma casa nova."

"O senhor sabe que dá até pra uma família morar ali?"

"Dá, perfeitamente", disse meu pai. "Mas o senhor é solteiro..."

"Sou; pela graça de Deus."

Meu pai riu:

"É, às vezes ser solteiro é mesmo uma graça..."

O homem riu também.

Então os dois ficaram sérios de novo para prosseguirem a conversa.

"A boia, como que é?", perguntou o homem.

"A boia é por conta do empregado", disse meu pai.

"Sei", o homem balançou a cabeça, concordando.

Houve nova pausa.

"Então?", perguntou meu pai. "Por quanto o senhor viria?"

O homem olhou para o cigarro e limpou com o dedo a cinza na ponta; pareceu refletir. Então olhou para meu pai:

"Por quinhentos eu viria."

"Quinhentos?", meu pai quase caiu da cadeira. Um outro empregado, em que ele estava também interessado e que aparecera lá em casa poucos dias atrás, pedira trezentos e cinquenta, e parecia tão bom quanto aquele, senão melhor pelo menos era bem mais forte.

"O senhor está querendo demais", disse meu pai; "o senhor vê que a área é pequena, a variedade dos produtos pouca, a casa boa..."

"Isso não há dúvida", disse o homem.

"Eu soube que o senhor trabalha bem", continuou meu pai; "tive muito boas informações. Mas por esse preço, sinceramente... O senhor há de reconhecer que é demais..."

"Eu reconheço", disse o homem.

"Então?"

"A questão é que...", o homem se mexeu na cadeira, meio incomodado: "Eu vou dizer pro senhor: cobrar caro pelo meu serviço, eu até que não cobro não. E vou dizer por quê; porque meu gasto é pequeno. Beber, eu não bebo; não sou enredado em saia; de vício, eu só tenho mesmo o cigarrinho. O senhor vê que é pouca coisa.

A questão é que... A questão é a Bebê."

"Bebê? Quem que é a Bebê?"

"A cachorra."

"Ah, a cachorra; quer dizer que ela chama Bebê..."

"Bom, o nome mesmo não é esse; Bebê é apelido."

"E qual que é o nome?"

"Elizabethete."

"Elizabethete?...", meu pai arregalou os olhos. "É... É um nome bastante original pra cachorro... Confesso que eu nunca tinha visto uma cachorra com esse nome..."

"Era o nome da madrinha", disse o homem.

"Madrinha da..."

"Minha madrinha."

"Ah", disse meu pai. "Ela deve ter ficado muito contente, sua madrinha..."

"Não, ela não chegou a conhecer a cachorra não; ela morreu antes, que Deus a tenha", e o homem ergueu respeitosamente o chapéu. "Foi ela que me criou, minha madrinha. Era uma santa mulher. Devo muita gratidão a ela. E então eu falei que quando nascesse meu primeiro filho, se ele fosse mulher, eu ia batizar ele com o nome dela. Mas eu não casei; e aí, como eu gostava tanto dessa cachorra como de um filho, eu resolvi pôr o nome nela."

"Compreendo", disse meu pai.

"Muita gente acha que isso é abuso. Eu não acho. Segui meu coração, e, pra mim, tudo o que vem do coração é certo.

O homem olhou para a cachorra, depois para o cigarro, depois novamente para meu pai:

"Mas, como eu ia dizendo pro senhor, a questão é a cachorra: ela come muito."

"Quantos quilos ela come por dia?"

"Quilos? Não sei, mas ela é boa de garfo."

"Boa de garfo? O senhor quer dizer que... que ela come muito; ou..."

"É; ela come pra danar."

"O senhor pode dar ração pra ela."

"Ração? Ela não come; ela só come carne."

"O senhor dá carne pra ela todo dia?"

"Dou. Quer dizer: dava, quando eu estava no emprego, quando eu tinha dinheiro. Agora... O senhor vê que ela está magra.

"É", disse meu pai, olhando para a cachorra, que continuava olhando para ele: "gorda ela não está mesmo não."

"Pois é."

"E como o senhor tem feito?"

"Tem feito?..."

"Quê que o senhor tem dado pra ela?"

"Tenho dado abacate."

"Abacate? Ela come?"

"Come. Mas tem que ser do liso; do cascudo ela não come não. Essa cachorra tem umas coisas que... Eu vou dizer pro senhor: é igualzinho gente."

"Realmente", disse meu pai. "Até hoje eu nunca tinha ouvido falar que cachorro come abacate."

"Não sei se é qualquer um; essa come. Ela é compreensiva: eu expliquei pra ela que não tinha mais came, e aí ela aceitou de comer abacate. Foi a sorte, sorte minha e lá no rancho do meu irmão, onde eu estou agora, tem um pé de abacate, e ele fica tão carregado, que eu posso dar abacate pra ela o dia inteiro. Mas, não sei; acho que abacate não é bem comida de cachorro..."

"É o que eu sempre pensei", disse meu pai.

"Acho que ela já anda com saudade duma boa carniha."

"Por que o senhor não arranja um cachorro menor?"

"Um cachorro menor?... Eu vou explicar pro senhor: essa aí, quando eu peguei ela pra criar, era desse tamaninho; eu não sabia que ela ia ficar tão grande. Eu achei ela abandonada numa estrada e fiquei com dó; não sabia quem tinha abandonado, que raça que era, nem nada. Depois é que eu fui vendo: o bicho foi só crescendo, não parava mais de crescer, era aquela coisa. Quando eu vi, já era tarde. Quer dizer: eu já estava gostando dela. Aí..."

Meu pai sacudiu a cabeça.

"E ela não parou de crescer ainda não", continuou o homem: "O senhor que pensa: ela é criança ainda, ela tem só um ano."

"Ela é bem crescidinha pra idade, hem?"

"É... Mas também só tem tamanho essa danadona", e o homem fez outro carinho na cabeça da cachorra.

"O senhor algum dia já pensou o tanto que o senhor já gastou de carne com ela?"

"Não, não pensei não; mas deve ter sido um despropósito."

"E se o senhor, em vez de dar pra ela, tivesse comido essa carne?"

"Eu?"

"É; se, em vez de dar pra ela, o senhor tivesse comido essa carne?..."

"É verdade", o homem baixou o olhar, parecendo refletir; então olhou novamente para meu pai: "Mas e ela, quê que ela ia comer?"

Meu pai não soube o que responder.

"E depois", disse o homem, "eu não tenho problema: eu como pouco. Pra mim, tendo arroz, feijão, e farinha de mandioca, não precisa mais nada; de vez em quando um ovinho frito. Ela é que é comilona. Come por três de mim essa cachorra. É por isso que eu peço esse ordenado. O senhor sabe que a carne não está brincadeira."

"É, mas por esse preço... O senhor não vai encontrar emprego fácil não..."

"Eu sei", disse o homem, baixando a cabeça, "eu sei disso; mas...", e olhou para o lado, para a cachorra.

"O senhor não podia deixar ela com alguém?", meu pai perguntou. "Com o seu irmão, por exemplo..."

O homem fez uma expressão desolada:

"Só se fosse pra ela ficar lá comendo abacate todo dia..."

"É..."

"Mas também não ia adiantar: ela não fica longe de mim; uma vez ela ficou uma semana e quase morreu de tristeza."

Meu pai passou a mão pelos cabelos:

"Se o senhor aceitasse por menos... Quinhentos é demais pra mim; eu estou começando, luto com muita dificuldade... O senhor vê aí quanta coisa ainda há por fazer..."

"É verdade", disse o homem, de cabeça baixa, "isso e não nego..." Depois olhou para meu pai: "Mas também vou dizer uma coisa pro senhor: a Bebê sabe ajudar, não é só comer não; pra campear gado não tem cachorro igual no mundo."

"Mas eu não tenho gado", disse meu pai, já meio irritado.

"Às vezes o senhor ainda pode ter."

"Não, não penso em ter gado não."

"Se o senhor tivesse, o senhor ia ver o tanto que ela é boa pra campear."

"Pode ser, mas eu nunca pensei em ter gado, nem estou pensando nisso."

Meu pai olhou para a cachorra, quieta no mesmo lugar e sempre de olhos nele. Diabo, deve ter pensado: se não fosse aquela cachorra, tudo já estaria resolvido...

Nessa hora minha mãe o chamou lá de dentro; ele pediu licença e foi. Eu fui junto. "Eu estava escutando a conversa", disse minha mãe. "Quê que você ainda espera? Será que você está pensando em pegar esse sujeito? Onde que você está com a cabeça? O outro pediu trezentos e cinquenta: são cento e cinquenta cruzeiros de diferença; quanta coisa a gente não pode fazer com esse dinheiro, a gente que vive no aperto? E, além do mais, o outro homem é muito mais forte; quê que esse tampinha aí aguenta?"

"Ele é mais competente." "Mais competente... Você tem hora que me dá uma raiva... Você acredita em tudo o que os outros falam. Você está acreditando nessa conversa mole? E ele ainda vem com essa história de cachorro..."

"Essa raça come muito mesmo."

"Que coma, que coma até uma tonelada; você acha que é pra isso que ele quer o dinheiro? Ele está te levando na conversa, fazendo você de bobo. E, depois, já pensou a gente com um cachorrão desses por perto? Ele é até capaz de comer a gente."

"É ela", disse meu pai, imitando o homem, enquanto abria a garrafa térmica para tomar uma xícara de café.

"Despache ele logo", disse minha mãe, "senão ele vai ficar aí até tarde, ensebando, e você ainda precisa consertar o moinho. Eu vou à cidade agora, fazer as compras."

Meu pai e eu voltamos ao alpendre. O homem e a cachorra estavam lá, na mesma posição, e olharam ao mesmo tempo para nós.

Meu pai sentou-se, franziu a testa, passou a mão na cabeça:

"Quer dizer que o senhor só viria mesmo por quinhentos..."

"É", disse o homem; "infelizmente... É como eu expliquei pro senhor..."

Minha mãe então veio e passou pelo alpendre: cumprimentou secamente o homem e olhou de um jeito nada amistoso para meu pai. Quando ela ficava com raiva, andava reta e dura como uma tábua. Lá fora, ela caminhou até o carro, entrou e, sem dar tchau, arrancou numa zangada nuvem de poeira. Nós ficamos olhando, até o carro desaparecer na curva, por trás do milharal.

Eu já conhecia bem meu pai para saber que, quando o carro desapareceu, ele teve uma sensação de alívio. Ficou então olhando para a cachorra e, num tom em que não falara até aquela hora, disse:

"Ela não desprega os olhos de mim..."

"Ela gostou do senhor", disse o homem.

"Será?...", disse meu pai.

Para ver, ele se curvou um pouco para frente e estralou os dedos: num segundo, com uma rapidez incrível, a cachorra estava sobre ele, as patas no seu peito, a língua lambendo-lhe o rosto, ele sumindo o quanto podia na cadeira

"Cá, Bebê, cá", o homem chamou, e a cachorra obedeceu. "Eu não falei? Ela gostou do senhor..."

"É", disse meu pai, branco de susto.

"Ela é muito carinhosa", disse o homem.

"Eu vi", disse meu pai.

A cachorra olhava para ele – os olhos brilhantes, rabo abanando fortemente –, querendo se aproximar e só esperando que meu pai estralasse outra vez os dedos o que, evidentemente, ele não fez.

"Sua cachorrinha é pesada..."

"É..."

"Que dirá quando ela está bem alimentada..."

"Ah, o senhor precisa ver: aí ela fica uma beleza; fica parecendo uma leoa."

"Eu imagino", disse meu pai.

"Fica parecendo uma daquelas leoas de circo."

"Eu imagino..."

Estávamos agora os três olhando para a cachorra, que continuava alegre, abanando o rabo, os olhos brilhantes.

"Uma pergunta", disse meu pai, sério de novo, e o homem olhou com atenção para ele: "o senhor não acha que ela poderia pisar nos canteiros?"

"Canteiros?... Não, ela é bem comportada, é só a gente falar, que ela obedece; o senhor pode ficar tranquilo."

"Outra coisa: e se ela gostar de tomate?"

"Tomate?", o homem ficou olhando meio confuso para meu pai; depois, vendo que ele ria, riu também: "O senhor está é brincando, né?"

"Não sei. Ela não gosta de abacate? Quem me dirá que ela não goste também de tomate?..."

"Não, de tomate ela não gosta não, o senhor pode ficar tranquilo...", o homem disse, rindo contente.

"O senhor me garante?"

"Garanto; o senhor pode ficar tranquilo."

"Bom", disse meu pai, "nesse caso, então, o senhor pode vir."

"Sim senhor", disse o homem. "Quando?"

"Amanhã mesmo, se o senhor puder."

"Eu posso; amanhã o senhor pode me esperar, que eu venho."

"Combinado", disse meu pai.

Ficaram um momento em silêncio, o homem olhando com ternura para a cachorra, e meu pai olhando para os dois.

O homem então se levantou:

"Vamos, Bebê?"

Olhou para meu pai:

"O senhor pode ficar tranquilo; o senhor não vai se arrepender."

"Assim espero", disse meu pai.

O homem despediu-se dele, depois despediu-se de mim, chamando-me de "mocinho". E então foi andando para a estrada, a cachorra a seu lado. Pareciam ter um gingado alegre no andar. Eu disse isso para meu pai.

"É", ele concordou, "eles estão alegres, todos dois."

"Estão..."

"Você acha que ele me fez de bobo?", meu pai me perguntou.

"Não", eu disse.

"Eu também acho que não", disse meu pai; "tenho certeza."

"Eu também tenho certeza", eu disse.

"Sua mãe é que não vai gostar."

"Ih!... Ela vai ficar uma fúria com o senhor..."

"Se vai...", disse meu pai, rindo. "Eu não quero nem saber..."

Ele me pôs a mão no ombro:

"Vamos lá, consertar o moinho?"

"Vamos", eu disse.

**Bibliografias prévia analisadas como ponto de partida**

OLIVEIRA, J. E. A. **Identidade negra, autoralidade e paratopia no discurso constituinte literário de Joel Rufino dos Santos**. São Paulo: PUC-SP, 2022.

SILVA, A. F. S.; ABRAMOWICZ, A. **Literatura infantil e juvenil negra: o lugar da menina negra**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. Especial, pp. 1667-1685, dez., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

SILVA, T. R.; SANTOS, E. M. **Ser menino negro: uma análise em livros de literatura infantil**. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 30, n. 62, pp. 46-61, abr./jun. 2021