

“ERA UMA VEZ UMA MENINA LINDA, LINDA ... DE PELE NEGRA”: LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE CONTO POR CRIANÇAS BRASILEIRAS

Sandra Patrícia Ataíde FERREIRA¹

Suzana dos Santos GOMES²

Sâmia Macedo FERREIRA³

Fabíola Mônica da Silva GONÇALVES⁴

Maria Celina Teixeira VIEIRA⁵

RESUMO

Objetiva-se, neste estudo, compreender os sentidos e ideologias que afetam a formulação discursiva por crianças brasileiras ao reproduzir o conto “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. Realizaram-se entrevistas com crianças do 1º ao 4º ano de escola pública das cidades de Belo Horizonte e Recife, localizadas, respectivamente, no sudeste e nordeste do Brasil. Foram apresentados às crianças os títulos de 10 contos brasileiros pedindo-lhes que recontassem aquele que já conheciam. Consideraram-se os recontos de 8 crianças do gênero masculino e feminino, de 8 e 9 anos de idade, 5 oriundas de Recife e 3, de Belo Horizonte. Realizou-se uma abordagem fundamentada na análise de discurso brasileira, com destaque para as formações imaginárias e ideológicas. Os resultados indicam que os sentidos produzidos pelas crianças remetem à formação discursiva da beleza. Já as questões étnico-raciais são silenciadas ou abrandadas, havendo a construção de sentidos que remetem à noção de que a menina é “morena”, especialmente, entre as crianças do nordeste, embora o conto explicita que a menina tem uma pele escura. Há também sentidos que enfatizam a cor branca do coelho, que queria “ficar da cor da menina”, “para ser igual a ela” e “a menina se apaixonar”, evocando o sentido de que as relações estabelecem-se a partir das semelhanças e não das diferenças, ainda que, no conto, o coelho mencione que quer ter uma “filha pretinha e linda” como a menina.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; literatura brasileira; conto; produção de sentidos.

1Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, Centro de Educação, Av. da Arquitetura, s/n, Cidade Universitária, CEP: 50.740-550, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: tandaa@terra.com.br

2Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação (FaE). Av. Antônio Carlos, 6.627 - Campus Pampulha 31270-901 Belo Horizonte – MG. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

3Escola Municipal Alaíde Lisboa - UMEI/UFMG. E-mail: samiamferr@gmail.com

4Universidade Estadual de Paraíba – UEPB. E-mail: fmsgoncalves@ig.com.br

5PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: mctvieira52@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva materialista-dialética e discursiva, a linguagem é concebida como produção, como trabalho simbólico, constitutivo do homem e de sua história. Ela é mediação que possibilita tanto a permanência e a continuidade, como o deslocamento e a transformação do homem e de sua realidade (Marcuschi, 2008; Orlandi, 2005; 2006; Vigotski, 1930/2004). Assim definida, a linguagem deixa de ser concebida apenas como suporte de pensamento ou instrumento de comunicação. Além disso, como ressalta Orlandi (2006:18), a definição de linguagem como trabalho, desloca percursos: “[...] um percurso que não passa só pelo psíquico ou pelo social estritamente, mas também pelo domínio da ideologia. Desloca também funções: outras funções além da referencial.”

Vigotski (1930/2004), a partir da psicologia dialética, ressalta que, na relação do homem com o signo, é pela linguagem, de origem social, que o cérebro e suas conexões iniciais transformam-se em relações complexas, dando origem às funções psicológicas superiores, desenvolvidas a partir do nexo das funções psicológicas. Conexões favorecidas não apenas pelas relações com os signos, mas também através da ideologia do meio em que o sujeito está inserido.

Desse modo, a linguagem é assumida como um fenômeno opaco, não transparente e, portanto, sujeita a equívocos, no sentido de que “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo [...]” (Orlandi, 2008: 23). A língua, por sua vez, é tomada em seu funcionamento, como língua no mundo, e não como um sistema abstrato (Marcuschi, 2008; Orlandi, 2005; 2006). O olhar recai sobre os modos de significar, as condições de produção, que implicam a relação recíproca entre linguagem e ideologia. Nessa perspectiva, “[...] tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimento, relações de poder, constituição de identidades etc.” (Orlandi, 2006: 17). Dizendo de outro modo, as condições de produção constituem os sentidos das sequências verbais, não sendo apenas vistos como complementos desse processo. Elas constituem sujeitos e sentidos porque o processo de significação é histórico.

O compromisso com essa noção de linguagem sugere reconhecer relações de poder e regras de projeção no processo de significação, as quais também atravessam a atividade de leitura, compondo, por sua parte, de acordo com a análise de discurso brasileira, uma das condições de produção dessa atividade humana: a formação imaginária, que permite a passagem da situação empírica (lugar do sujeito) para a

posição de sujeito do discurso a partir da projeção de imagens. Na leitura, a formação imaginária está caracterizada pelo jogo interacional, pela relação de confronto que se estabelece entre leitor virtual (imaginado pelo autor), leitor real, autor e outros sujeitos envolvidos, imaginados, nessa relação que acontece entre sujeitos e não entre sujeito/objeto (leitor-texto), conforme Orlandi (2005; 2006).

É a posição-sujeito e não a “objetividade” do texto que entra no jogo da significação, da interpretação de leitura, porque essa atividade “[...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (Orlandi, 2006: 9).

A leitura é assumida, então, como uma atividade de produção de sentidos que ocorre na interlocução entre sujeitos (leitor real/leitor virtual e autor), em um contexto sócio-histórico e ideológico, dando margens a uma multiplicidade de sentidos (previstos e possíveis) determinados pelas condições de produção. Aliando-se à afirmação de Orlandi (2006), defende-se aqui que, para a atividade de leitura, não existe núcleo de sentido, mas apenas margens. Isso porque a leitura é polissêmica e os sentidos previstos também se movimentam, transformam-se no movimento das mudanças sociais e históricas. Nesta perspectiva, a legibilidade do texto é questionada, ressaltando-se, por outro lado, a relação entre interlocutores (reais e virtuais) como um dos componentes do contexto imediato na produção de leitura.

No jogo de significação que é a leitura, autor e leitor entram como posições relativas a partir da tensão entre paráfrase e polissemia, processos nos quais se fundamenta o funcionamento da linguagem. Os processos parafrásticos representam “o retorno aos mesmos espaços do dizer”, é o repetível, o dizível, o que se mantém, a estabilização, a memória. Já os processos polissêmicos dizem respeito ao “deslocamento, ruptura de processos de significação”. É no jogo entre o repetível e o diferente que sujeitos e sentidos se movimentam e significam; que o discurso se realiza (Orlandi, 2005:36). É justamente pelo fato de a língua/linguagem estar sujeita ao equívoco que o sujeito se significa ao significar, já que nem ele nem os sentidos estão prontos e acabados, sendo a incompletude a condição da linguagem.

Neste caso, a incompletude apresenta-se como mais um componente das condições de produção de leitura, sendo a interpretação, em função dessa incompletude, definida como a própria “abertura do simbólico” (Orlandi, 2008: 19). O que favorece a multiplicidade de sentidos gerados na relação do leitor com seus interlocutores, porque o que é considerado não é apenas o que é dito, mas o que está implícito e significa, ou

seja, o não dito, *o implícito*; bem como a relação entre o que um texto diz e o que ele não diz, entre o que um texto diz e outros textos dizem, *a intertextualidade*, que se refere às relações de sentidos e de textos.

Diz-se, assim, que o texto, embora inteiro (com começo, meio e fim), é incompleto, permitindo ao sujeito-leitor o trabalho simbólico de constituí-lo na situação de leitura, porque é na interação entre interlocutores que ele se faz, realiza-se. Como diz Marcuschi (2008), o texto é um processo, um evento comunicativo sempre emergente. Não é um produto acabado, mas em constante e permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores; não é um produto ou artefato, mas uma proposta de sentido. Texto que se materializa em distintos discursos: o literário, o científico, o pedagógico, o político, que participam, diferentemente, do processo de significação textual. Portanto, não se lê da mesma forma, por exemplo, um texto literário e um texto científico.

Além disso, ao produzir sentidos em situações de leitura, o leitor produz discursos que se vinculam a formações ideológicas, inscritas em uma formação discursiva que, em última instância, produz diferentes leituras para diferentes sujeitos ou para o mesmo sujeito em diferentes contextos. Como componente do contexto mediato (sócio histórico) da produção de leitura, “[...] as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações.” (Orlandi, 2005: 43), determinando aquilo que pode e deve ser dito em uma dada posição e conjuntura sócio-histórica e, portanto, determinando a produção de sentidos.

O interdiscurso define-se como memória, como toda formulação já feita e esquecida que determina o que é dito. É “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.” (Orlandi, 2005: 31) Portanto, existe uma relação entre o já-dito e o dizível, ou seja, entre a constituição (interdiscurso) do sentido e sua formulação (intradiscurso), entre o esquecido e o que é dito em um dado momento, sendo que a constituição (interdiscurso, memória) determina a formulação (o dito). Por isso, a relevância, segundo a análise de discurso, de remeter os discursos às formações discursivas no sentido de compreender o processo de significação, já que, para significar, fazer sentido, é necessário esquecer. Deste modo, para o interdiscurso, o esquecimento é estruturante. (Orlandi, 2005, 2008)

De acordo com a abordagem discursiva, são duas as formas de esquecimento. O *esquecimento número dois* ou *esquecimento enunciativo*, que é da ordem da enunciação, que gera a ilusão referencial, ou seja, a impressão da existência de relação direta entre pensamento, linguagem e o mundo; estabelecendo uma relação entre a palavra e a coisa tomada como “natural”, uma vez que se esquece, mesmo que parcialmente, que o que se diz, poder-se-ia dizer de outra forma. Já o *esquecimento número um* ou *esquecimento ideológico* refere-se à ilusão de que o sujeito é a origem do próprio dizer, ou seja, de que o que é dito é dito pela primeira vez por aquele que diz, havendo o esquecimento, não voluntário, inconsciente, de que o que é dito já foi dito em outro lugar, em outro momento. Assim, considera-se que os sentidos não são produzidos pela vontade do sujeito que diz, mas pela sua inscrição na língua e na história. Esse esquecimento é estruturante porque, para se constituir como sujeito, é necessário identificar-se com o que diz, tomando as palavras como se elas se originassem nele, como se fosse ele a origem do discurso (Orlandi, 2005). O sujeito sabe o que diz, mas não tem controle sobre os sentidos produzidos pelo dizer.

Embora afetado pela ideologia, defende-se que a cadeia de sentidos pode ser rompida pelo sujeito a partir do seu deslizamento, das metáforas, da tensão entre paráfrase e polissemia, capaz de estabelecer novas relações de sentidos através da reconfiguração das formações discursivas, agindo sobre o pré-construído, sobre a memória discursiva. Ou como diria Bronckart (2006), que, baseado na psicologia dialética de Vigotski (1930/2004), defende o princípio da unidade dos processos psicológicos e fisiológicos das funções psicológicas complexas (conscientes e inconscientes), o pré-construído, constituído pelos textos formulados pelo homem no processo de sua evolução, pode ser reformulado, reconstituído. Ou como diria o próprio Vigotski (1930/2004: 157), “o inconsciente é potencialmente consciente”.

Na leitura, então, cabe investigar a ruptura (e manutenção) na cadeia de sentidos, especialmente, quando se considera o texto ficcional, literário, que traz em seu bojo todos os ditos antes, em algum lugar, os quais constituem memórias, remetendo os sujeitos, em processo de significação, a determinada formação discursiva e não a outras. Nesse caso, pode-se dizer que a literatura produz memórias que são significadas mesmo quando não são ditas e que, para serem ditas, precisam fazer parte da experiência simbólica e de mundo do sujeito leitor, através da ideologia, que também se constitui na escola, nas relações com os professores, em contextos imediatos e mediatos de situações de leitura escolar.

Assim, acredita-se que a leitura é passível de ser ensinada, contemplando-se as diferentes formas de linguagens que o sujeito conhece e passa a conhecer, dentro e fora da escola. De acordo com Orlandi (2006:44), a escola, representada pelo professor, pode provocar mudanças nas condições de produção de leitura do aluno, por um lado, “propiciando-lhe que construa a sua história de leitura” e, por outro, (ii) “estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando as histórias de sentido dos textos”. Para tal, é relevante que a escola possibilite o trabalho com todas as formas de linguagem de modo a fomentar a atividade de leitura e, conseqüentemente, de produção de sentidos. Como afirma Orlandi (1996:40):

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

No que diz respeito à (re)produção de narrativas oral ou escrita por crianças, a literatura nacional, na área da psicologia cognitiva, aponta que essa capacidade desenvolve-se ao longo do tempo, que a criança se apropria do esquema narrativo à medida que avança na idade e que a forma como estrutura sua narrativa depende da natureza do material usado no momento da produção, ou seja, que varia de acordo com a situação. Spinillo (1993), com o objetivo de verificar os efeitos de variações experimentais na produção de histórias, realizou um estudo com crianças de 4, 6 e 8 anos, oriundas de uma escola de classe média, distribuídas nas seguintes situações: Tarefa 1, (desenho), Tarefa 2 (sequência de cartões), Tarefa 3 (história apenas) e Tarefa 4 (ditar e produzir uma história para o experimentador). Os resultados indicaram que as histórias das crianças variavam de uma situação a outra e que aquelas produzidas sem o recurso visual eram classificadas em categorias mais elaboradas.

Brandão e Spinillo (2001), por sua vez, ao investigar as relações entre as habilidades de produção e compreensão de narrativa em uma mesma amostra de participantes, composta de 60 crianças, de 4, 6 e 8 anos, solicitadas a elaborar oralmente uma história a partir de um tema dado (tarefa de produção) e a reproduzir uma história ouvida em gravador (tarefa de compreensão) que versava sobre o mesmo tema apresentado na tarefa de produção, encontraram que essas capacidades desenvolvem-se com a idade, embora não tenham verificado correlação entre elas.

Em outro estudo, Santos (2009) objetivou verificar como se apresenta a capacidade de narrar histórias na infância. Participaram 48 crianças, de 4, 6 e 8 anos, oriundas de escola privada, convidadas, em situação de entrevista individual, a contar uma história a partir da observação de um livro de imagem. Em consonância com os estudos de Spinillo (1993), e de Brandão e Spinillo (2001), Santos encontrou que houve evolução através dos três grupos etários em todas as dimensões analisadas da narrativa: estrutura, processo e conteúdo.

Portanto, sabe-se que, desde tenra idade, a criança é capaz de (re)contar histórias reais ou ficcionais, utilizadas por elas para falar de si e do mundo. No entanto, ainda é necessário avançar acerca do que a criança diz (significa) sobre a sua cultura ao recontar histórias ficcionais que fazem parte da memória de sua comunidade linguística, em uma perspectiva discursiva e de produção de sentidos. Assim, pergunta-se: o que dizem as crianças quando (re)contam histórias de ficção já conhecidas? Quais as formulações produzidas pelas crianças quando produzem sentido sobre um texto literário? Assim, tem-se como *objetivo geral* compreender os sentidos e ideologias que afetam a formulação discursiva por crianças brasileiras ao reproduzir o conto “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. E buscam-se os *objetivos específicos*: (i) identificar as formações discursivas às quais o reconto das crianças remetem; (ii) analisar a produção de sentidos elaborados por elas em situação de leitura do conto.

Com isso, visa-se, em última instância, trazer contribuições para o trabalho com a leitura de textos literários nas escolas, a partir do que as crianças dizem (significam) ao recontar histórias, uma vez que isso diz do lugar e da posição social do sujeito que lê e produz sentidos. Em outras palavras, diz da memória cultural literária e, quiçá, do rompimento dos sentidos que a constituem na relação com a história.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo fundamenta-se em um paradigma qualitativo, buscando compreender os sentidos e significados da fala e do comportamento das pessoas em seu ambiente natural. É do tipo estudo de campo, caracterizando-se pelo fato de pretender “o aprofundamento das questões a partir da distribuição das características da população

segundo determinadas variáveis” (Gil, 2008: 57), buscando entender a estrutura social e ideológica de determinado grupo social.

Busca-se, assim, olhar para o objeto investigado considerando as determinações e mediações históricas que o constituem, em sua totalização, em um espaço intermédio, em uma posição intercalar que, segundo propõe Pombo (2005), designaria, de um ponto de vista também epistemológico, a interdisciplinaridade, apesar de sua definição ainda ser uma questão problemática. Dizendo-se de outro modo, a proposta é olhar para a formação de leitores literários a partir da articulação, da inter-relação, da relação recíproca entre diferentes disciplinas no campo das ciências sociais.

Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas com crianças do 1º ao 4º ano de escolas públicas das cidades de Belo Horizonte e Recife, localizadas, respectivamente, nas regiões sudeste e nordeste do Brasil. Nessas entrevistas, realizadas, individualmente, no próprio contexto escolar, eram apresentados às crianças os títulos de 10 contos brasileiros, anteriormente selecionados, pedindo-lhes que recontassem aquele que já conheciam. Os contos foram selecionados a partir da verificação, em estudo piloto prévio, da incidência de recontos desses mesmos contos por crianças de faixa etária idêntica. As obras selecionadas foram: *Reinações de Narizinho*, *Memórias de Emília*, *O saci*, *Menina bonita do laço de fita*, *O menino maluquinho*, *A joaninha que perdeu as pintinhas*, *Pipa vai colorir o céu*, *Festa no céu*, *Chapeuzinho Amarelo*, *Bisa Bia*, *Bia Bel*.

Para este trabalho, foi realizado um recorte considerando os recontos de 8 crianças do gênero masculino e feminino, estudantes de escolas públicas, de 8 e 9 anos de idade, sendo 5 oriundas de Recife e Região Metropolitana e 3, de Belo Horizonte, na interação com o conto “*A menina bonita do laço de fita*”, de Ana Maria Machado, ilustrado por Claudius, apresentado no suporte livro, em volume composto de 23 páginas. Nele, é contada a história de um coelhinho bem branquinho que faz de tudo para ficar pretinho como a menina do laço de fita porque ele a acha linda e deseja ter uma filha igual a ela. A partir dessa trama, a autora ressalta a beleza negra em suas características definidoras, sem preconceitos.

Quanto aos procedimentos analíticos, realizou-se uma análise qualitativa, fundamentada no dispositivo teórico da análise de discurso brasileira (Orlandi, 2005; 2006), com destaque para as formações imaginárias e ideológicas, que são componentes das condições de leitura, remetendo-as ao interdiscurso ou à memória a partir da tensão entre paráfrase e polissemia. Para tal, de acordo com os procedimentos da Análise de

Discurso, o estudo aconteceu em três etapas: *1ª Etapa*: trabalho com a superfície linguística/texto em busca da discursividade, em um primeiro lance de análise linguístico-enunciativo, desnaturalizando a relação palavra-coisa para construir o objeto discursivo; *2ª Etapa*: incidindo o olhar sobre o objeto discursivo, procura-se relacionar as distintas formações discursivas com a formação ideológica que rege as relações de sentido; *3ª Etapa*: o objeto discursivo dá passagem ao processo discursivo a partir do efeito metafórico, do deslize, da historicidade que faz com que os sentidos sejam os mesmos, mas que também se transformem. Nas condições de produção desse dispositivo teórico, também se considerou o dispositivo analítico, ou seja, as perguntas de pesquisa e os objetivos propostos neste trabalho (Arboleya, 2005; Cuti, 2010, Lima, 2005; Gomes, 2012; Santos, 2001; Almeida, 1995).

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na interação que mantêm com a autora do conto “A menina bonita do laço de fita”, os sujeitos-leitores dessa pesquisa, crianças brasileiras do ensino fundamental, produziram sentidos sobre a beleza, parafraseando as formulações produzidas por aquela autora ao falar da beleza da menina do laço de fita, como é significado no início do conto: “Era uma vez uma menina linda, linda...”. Assim, as crianças produzem sentidos que remetem à formação discursiva sobre a estética ligada ao belo, mas não necessariamente ao espanto, geradora das mais diversas emoções, restringindo a produção de sentidos àqueles que ressaltam a beleza da menina e a cor do seu cabelo, sem referência à beleza negra e suas características definidoras, como se houvesse um único tipo de beleza, universal:

“Porque ele achava que ela era tão bonita por isso ele queria ser igual a ela. Ela perguntava como que ela ficava tão bonita” (*Saulo*, 8 anos, 3º ano, Belo Horizonte)

Por outro lado, as questões étnico-raciais são silenciadas ou abrandadas, havendo a construção de sentidos que remetem à noção de que a menina é “morena”, especialmente entre as crianças do nordeste do Brasil, embora o conto explicita que a menina tem uma pele “escura e lustrosa, que nem pelo da pantera-negra quando pula na chuva”, como, inclusive, se pode perceber pelas ilustrações que a representam na história. Sentido esse que revela um processo de apagamento da negritude e da origem

afrodescendente da menina bonita de laço de fita, gerado a partir da relação com os sentidos existentes no pré-construído, na relação com o que já foi dito em outro lugar (Orlandi, 2005) sobre a condição social do negro, que remete à memória ligada à formação discursiva de dominação na relação com os sentidos de resistência e luta que se produzem sobre a imagem do homem branco.

É a *menina morena* e o coelhinho que quer ser igual a ela, ele é branquinho (Cristiano, 8 anos, 2º ano, Recife).

Menina morena de cabelo cacheado e tinha um coelho que entra no balde de tinta preta para ficar preto e a menina de apaixonar. (Denise, 9 anos, 3º ano, Recife).

Apesar disso, em um processo de deslizamento de sentidos, percebe-se que esta última criança refere-se ao cabelo “cacheado” da personagem na interação com o sentido de “cabelos enroladinhos” produzido pela autora do livro, porém sem fazer menção à cor “negra” deste cabelo, como significa esta autora ao caracterizar a beleza da menina. Aliás, os adjetivos *preta*, *pretinha* e *negra* não são significados pelas crianças para se referirem à cor da pele da menina bonita do laço de fita, como o faz, por exemplo, o coelhinho da história, ao perguntar-lhe: “Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?”, deixando revelar que, nas relações de sentido que têm por base as formações ideológicas, nem tudo se pode e se deve dizer sem se considerar a posição e a conjuntura sócio-histórica (Orlandi, 2005).

“Era uma vez uma menina bonita do laço de fita. Tinha um coelhinho que era branco e ela achava a menina bonitinha. Um dia ela perguntou pro menino: *Menina que quê você faz pra ficar tão bonita*. Resposta: Eu tomo muito café.” (Leila, 8 anos, 3º ano, Belo Horizonte).

Há também sentidos que enfatizam a cor branca do coelho que, apesar disso, queria “ficar da cor da menina”, “para ser igual a ela” e “a menina se apaixonar”, o que parece evocar o sentido de estabelecimento de relações a partir das semelhanças e não das diferenças, ainda que no conto o coelho mencione que quer ter uma “filha pretinha e linda” como a menina bonita do laço de fita. O que poderia gerar sentidos que apontassem para as formações discursivas que consideram a diversidade, como é significado pela autora, quando enuncia que o coelho “Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho uma graça”, mas que não é significado pelas crianças, como se observa nos recontos que seguem:

“A menina tinha o cabelo bem pretinho, o coelho branco queria fica da cor da menina.” (Jacqueline, 9 anos, 2º ano, Recife).

“Era uma vez a menina bonita do laço de fita o coelhinho queria ficar da cor da menina.” (Carlos, 8 anos, 3º ano, Belo Horizonte)

Deste modo, percebe-se que os sentidos produzidos pelas crianças na tensão entre paráfrase e polissemia (Orlandi, 2005, 2008) repetem, em geral, o sentido de que o coelhinho quer ser igual à menina porque ela é bonita, não se observando o desvelamento da ideologia a partir da produção de sentidos que desnaturalize a noção de beleza e que deslize para o sentido de pertencimento de cada sujeito a um grupo ou comunidade para a garantia da promoção da identidade de cada um, pois, como o coelho é levado a pensar: “a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos.” E como reflete a autora: “E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar.”

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos discursos das crianças, foi possível interpretar que, mesmo havendo uma significação positiva da beleza negra no conto “Menina bonita do laço de fita”, os sentidos produzidos pelos alunos, em geral, referem-se à noção da igualdade e não da diversidade quando se toma as questões étnico-raciais em um contexto como o de nossa sociedade, que é marcada pela força imaginária de dominação do sujeito negro pelo branco. Além disso, percebe-se a fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, afetada pelas formações ideológicas, que aponta para o sentido de que o coelho queria ficar “da cor da menina”, embora essa “cor” nem sempre seja explicitada, na confrontação com a cor branca do coelho.

Assim, observa-se que os discursos das crianças na situação de produção de leitura do conto “Menina bonita do laço de fita” remetem às formações discursivas de beleza padrão, de igualdade nas diferenças e de dominação do sujeito negro frente ao sujeito branco, em um movimento de paráfrase e polissemia, do igual e do diferente, em que predomina a repetição da memória, do já dito em algum lugar, nesse caso, o já dito sobre o negro na relação com o branco.

Todavia, não foi possível identificar, no estudo proposto, formulações que indicassem novos sentidos que poderiam se dar por meio do confronto com o

interdiscurso, partindo das formulações da autora do texto literário que, pode-se supor, (re)afirmam o princípio de diversidade, princípio esse que transpassa a constituição do humano.

Destaca-se, ainda, a determinação da posição discursiva, da força imaginária, sobre a interpretação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, crianças de escolas públicas que, pertencentes, em geral, ao contexto de periferia urbana, onde se encontra a maioria da população negra do país, produziram sentidos na relação entre a imagem que têm de si, a imagem que pensam que fazem delas e a imagem que produziram do objeto do discurso – a beleza negra admirada por um coelho branco.

Por fim, ressalta-se o papel das situações de leitura realizadas na escola como possibilidades de favorecer a aprendizagem dessa atividade humana entendida como compreensão, como produção de sentido, capaz de gerar o descortinamento da ideologia, do conteúdo fixado e naturalizado, a partir do deslizamento dos sentidos que primam pelo equilíbrio entre paráfrase e polissemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arboleya, Valdinei José. Questões de Literatura infantil e afrodescendência: o poder de ação do personagem negro nas áreas de decisão da narrativa. In: *Revista África e Africanidades*, ano 1, n. 4, p. 1-9, fev. 2009.

Brandão, Ana C. P.; Spinillo, Alina G. 2001. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, v. 6, n. 1. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 51-62.

Bronckart, Jean-Paul. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Maria Machado e Maria de Lourdes Mantencio [et. Al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Gil, Antonio C. 2008. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
Gomes, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012.

Lima, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada.

Kabengele, Munanga (Org.). *Alfabetização e diversidade*. Brasília: MEC/SEC, 2005.
Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo Parábola Editorial.

Orlandi, Eni Pulcinelli. 2005. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. Campinas: Pontes.

Orlandi, Eni Pulcinelli. 2006. *Discurso e leitura*. 7 ed. São Paulo: Cortez.

Orlandi, Eni Puccinelli. 2008. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. 2 ed. Campinas: Pontes.

Santos, I. de O. M. 2009. “*Era uma vez...*”: um estudo do desenvolvimento da competência narrativa em crianças. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Spinillo, A. G. 1993. *Era uma vez... e foram felizes para sempre*. Esquema narrativo e variações experimentais. *Temas em Psicologia. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem*, v. 1, n.1, Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, p. 67-78.

Vigotski, L. S. 1930/2004. A psique, a consciência, o inconsciente. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, p. 137-161.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Almeida, Mauro de. Imagem do negro nos livros didáticos. In: Ramos, Ítalo (Coord.). *A Luta contra o racismo na rede escolar*. São Paulo: FDE, Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros, 1995. 92p. (Série Idéias; n. 27).

Brasil. Presidência da República. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12/04/2015.

Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

Brasil. *Lei 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 12/04/2015.

Cuti, Luiz Silva. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. CUTI (Luiz Silva). Negroesia (antologia poética). Belo Horizonte: Mazza edições.

Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde Ferreira; Gomes, Suzana dos Santos; Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva. Leitura, Memória e Produção de Sentidos: o que dizem as crianças quando (re) contam histórias de ficção? In: *Projeto de Pesquisa*. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Departamento de Psicologia e Orientação Educacional. Recife, agosto de 2013, 18 p.

Fonseca, M. Z. “Literatura Negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?” In: Souza, F.; LIMA, M. N.(org). *Literatura afro-brasileira*. Brasília; Fundação Cultural Palmares, 2006.

Machado, Ana Maria. *Menina Bonita do laço de fita*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2011.