



A(s) ‘cor(es) de pele’ em discurso: sentidos produzidos por sujeitos-alunos da educação infantil

Gabriella Viccari* e Soraya Maria Romano Pacífico

Universidade de São Paulo, Av. Dr. Sobral Neto, 681, 14842-270, Guariba, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: viccarigabriella@gmail.com

RESUMO. O presente artigo é decorrente de uma pesquisa qualitativa de doutorado que investiga, ancorada à teoria da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux, o movimento discursivo e os efeitos de sentido que emergem em discursos de sujeitos-alunos de uma turma de etapa II (com 5 anos de idade), da educação infantil, em contato com as lendas folclóricas da Cabra-Cabriola e do Chibamba, ambas presentes no Ciclo da Angústia Infantil, postulado por Câmara Cascudo. O estudo busca investigar como os sujeitos se movem discursivamente, constroem sentidos e estabelecem relações de identificação com as lendas, especialmente em discursos sobre tonalidades de pele. Destacamos o uso do significante ‘cor de pele’, por meio do qual os sujeitos-alunos atribuíram sentidos às lendas. A pesquisa está inserida no campo dos estudos do discurso, analisando como as formulações discursivas indicam efeitos da ideologia, memória discursiva e formações discursivas em circulação. Para isso, o trabalho contempla um recorte da coleta de dados realizada em uma escola municipal de educação infantil, localizada no município de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, no início de 2023. Por ser de modalidade discursiva oral, os discursos foram primeiramente audiogravados, para posteriormente serem transcritos e analisados. Como resultados, observamos que o contexto sócio-histórico, as lutas sociais e a ideologia interpelam o discurso dos sujeitos e sustentam tanto a reprodução de formações discursivas dominantes quanto a produção de formações discursivas que se tornaram possíveis devido às transformações histórico-sociais.

Palavras-chave: Análise de discurso; oralidade; folclore; identidade; movimentos sociais.

‘Skin Color(s)’ in discourse: meanings produced by student subjects in early childhood education

ABSTRACT. This article stems from a qualitative doctoral research grounded in the Discourse Analysis theory developed by Michel Pêcheux, investigating the discursive movement and the effects of meaning that emerge in the discourse of student subjects at a kindergarten class (5-years-old), in early childhood education, as they engage with the folklore legends of Cabra-Cabriola and Chibamba, both part of the Ciclo da Angústia Infantil (Childhood Anguish’s Cycle), proposed by Câmara Cascudo. The study aims to investigate how the subjects move discursively, construct meanings, and establish relationships of identification with the legends, especially in discourses related to skin tones. We highlight the use of the signifier ‘skin color,’ through which the student subjects attributed meanings to the legends. The research is situated within the field of discourse studies, analyzing how discursive formulations indicate the effects of ideology, discursive memory, and circulating discursive formations. To this end, the study examines a segment of data collected in a municipal early childhood education school, located in Ribeirão Preto, São Paulo, in the beginning of 2023. Given the oral-discursive nature of the material, the discourses were first audio-recorded, then transcribed and analyzed. The findings indicate that the socio-historical context, social antagonism and ideology interpellate the subjects’ discourse, sustaining both the reproduction of dominant discursive formations and the productions of new ones made possible by historical and social transformations.

Keywords: Discourse analysis; orality; folklore; identity; social movements.

Received on March 30, 2025.

Accepted on October 29, 2025.

Introdução

Entre as formas possíveis de iniciar uma discussão científica, atentamo-nos ao apagamento histórico do discurso de sujeitos-alunos da educação infantil. O destaque inicial se faz necessário porque, por décadas, estes sujeitos foram desconsiderados no movimento de produção de sentidos e posicionados às margens da

participação social por: (i) serem crianças em uma sociedade em que imperam os discursos e vontades dos adultos; e: (ii) atuarem discursivamente a partir da oralidade, ou seja, a partir da fala, e não da escrita, que é a modalidade de linguagem valorizada.

Filiadas à teoria discursiva pecheutiana, que reconhece e investiga o discurso produzido por sujeitos, independentemente de sua materialidade – seja ela oral, escrita, pictórica, musical, fílmica, gestual, entre outros –, valorizamos e legitimamos o discurso oral de sujeitos-alunos, que são sujeitos-crianças, e enfatizamos em nosso trabalho como estes produzem discursos coerentes com o contexto e a realidade em que estão inseridos, indiciando a forma como compreendem o mundo.

Por tratarmos neste trabalho do discurso oral, é necessário compreendermos inicialmente onde se origina a concepção equivocada e reducionista, ao nosso ver, da polaridade escrita ‘versus’ oralidade, atribuindo à última, por meio da formação discursiva dominante, um sentido de desimportância, inferioridade em relação à primeira. Tfouni (2010), autora muito utilizada em nossos estudos, pode nos ajudar a compreender tal fato ao apresentar uma crítica à teoria da grande divisa, em que há uma dicotomia entre oralidade e escrita, sendo a oralidade apresentada com sentidos de inferioridade, informalidade, ambiguidade e caráter emocional, e, por assim ser, categorizada como o elemento ilógico; e a escrita, por sua vez, é concebida como a supremacia da linguagem, abrangendo o raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. Como sujeitos-professoras, concordamos com a crítica de Tfouni, discordando veementemente dessa dicotomia etnocêntrica, pois como veremos neste estudo, sujeitos não alfabetizados inseridos em uma sociedade letrada fazem raciocínio descentrado, independentemente de terem ou não o domínio da escrita. Por isso, defendemos ser urgente a valorização e o estudo de seus discursos.

Além disso, na perspectiva que adotamos, oralidade e escrita se constituem, perpassam-se, constituindo uma relação interdependente, ou seja, os sujeitos caminham em ambas ao agir discursivamente. No entanto, apesar de não as cindirmos, precisamos reconhecer que, a partir da concepção etnocêntrica criticada, existe uma realidade de dominação aos sujeitos que não possuem o domínio da escrita, uma vez que:

[...] o sujeito letrado e alfabetizado é, de fato, mais poderoso do que o sujeito letrado não alfabetizado. A inserção em uma sociedade letrada não garante formas iguais de participação. O acesso ao conhecimento também não está livremente à disposição de todos. Assim, o domínio de um script e das práticas discursivas determinadas pelo discurso da escrita garantem uma participação mais efetiva nas práticas sociais, além de darem aquela ilusão necessária, mesmo sendo ilusão, de que fazemos ‘um’ com o que pensamos e com o que escrevemos (Tfouni, 2010, p. 96).

Dessa forma, sabendo que os sujeitos alfabetizados são legitimados nas práticas sociais por terem o domínio da escrita – em contraposição aos não alfabetizados, que são deixados às margens –, neste trabalho reiteramos que sujeitos-alunos da educação infantil também atuam efetivamente sobre a estrutura linguístico-discursiva dos discursos que enunciam, produzindo efeitos de sentido relacionados à memória enunciativa (ideológica) em que se inscrevem.

Neste ponto, é válido destacar que a posição discursiva de sujeito-autor era negada a estes sujeitos, por uma crença de que para ser autor era preciso agir unicamente no campo da escrita, considerada até então como o espaço do discurso racional. Hoje, através dos estudos da autora supracitada e de autores que seguem a mesma linha, vemos que a autoria também está presente no discurso oral (uma vez que ambos estão interligados), sendo autor, na verdade, aquele que se assume responsável pelo que é dito (Orlandi, 2020), quem toma a função-autor e produz efeitos de coerência, não-contradição, progressão e fim (Orlandi, 2001), aquele que argumenta sobre o que vê e sente, sobre o que o interpela.

A autoria é, pois, a função discursiva do sujeito que mais é afetada pelo contato com o social e com as coerções, e para nós, sujeitos-crianças a assumem quando se sentem autorizados a falar de seus sentimentos, se sentem seguros para reclamar, chorar, rir. Frente a isso, para corroborar nosso pensamento, objetivamos analisar, neste artigo, os sentidos verbalizados por sujeitos-alunos, em suas produções discursivas coletadas na pesquisa de campo de nosso doutorado, acerca de determinadas lendas do folclore brasileiro, em especial, lendas que fizeram emergir discursos sobre tonalidades de pele. Abordaremos, ainda, o uso do significante ‘cor de pele’, por meio do qual os sujeitos-alunos atribuíram sentidos às lendas da Cabra-cabriola e Chibamba.

Destacamos que este artigo apresenta um recorte derivado de nossa tese de doutorado, que analisa efeitos de sentido produzidos por sujeitos-alunos da educação infantil na argumentação e autoria com base na análise e interpretação de lendas folclóricas de medo infantil. Dessa forma, para que os sujeitos da pesquisa produzissem seus discursos orais e ocupassem a posição de sujeito-autor, levamos o recorte de lendas do folclore que integram um grupo nomeado, por Câmara Cascudo (2002), de Ciclo da Angústia Infantil, que abrange as lendas da Bruxa, Alma de Gato, Cabra-cabriola, Cuca, Chibamba, Mão de Cabelo e Tutu. Este grupo é contextualizado como lendas

que, quando apresentadas em caráter disciplinador e punitivo, geram desconforto aos sujeitos-crianças. Isso ocorre porque, socialmente, vemos o medo presente no imaginário infantil quando é dito aos sujeitos-crianças que determinada lenda lhes fará mal se eles não seguirem regras e padrões sociais estabelecidos por adultos – em outras palavras, tais lendas são utilizadas socialmente para silenciar e controlar crianças. Nosso trabalho surge na contramão, pois levamos as lendas com a finalidade de escutar e acolher os discursos dos sujeitos-alunos, investigando quais sentidos percorrem suas produções discursivas em contato com as histórias.

Para além da questão de romper com o silenciamento e medo socialmente impostos aos sujeitos-crianças, a escolha do folclore em nossa pesquisa se dá inicialmente por um incomodo profissional. Como sujeitos-professoras, discordamos do fato de um traço cultural tão extenso e rico ser apresentado em instituições escolares apenas em agosto, fragmentado, com atividades engessadas e sem significado aos sujeitos-alunos. Aqui compreendemos o folclore como traço cultural constituinte do sujeito, pois segundo Fernandes (2020) a criança aprende a agir como ser social quando está envolta, espontaneamente, de composições folclóricas, por meio da convivência e socialização. Através do contato com o folclore é apresentado aos sujeitos um conjunto de regras e normas sociais e culturais que estimulam uma moralidade condizente com a cultura a que ele está vinculado, e assim o sujeito acaba por introjetar aos poucos, em si, técnicas, conhecimentos e valores culturais, observando o mundo por meio desses discursos com os quais é tecido socialmente. Dessa forma, reconhecendo que o folclore é dotado de valores e significações e, por isso, afeta os sujeitos, questionamo-nos sobre como as lendas selecionadas os afetariam e quais sentidos circulariam nos discursos de sujeitos-crianças em contato com essas narrativas.

Isto posto, seguiremos o trabalho em duas seções: a primeira abordará a teoria da Análise de Discurso, que ancora todos os nossos trabalhos e investiga o discurso dos sujeitos; e, a segunda, por sua vez, contará com a análise de um recorte de nossa pesquisa de doutorado, interpretando como os sujeitos têm sido interpelados por questões que atravessam o social; por último, as considerações finais.

A teoria da Análise de Discurso para a investigação das interpelações

Para investigar e analisar as produções discursivas dos sujeitos-alunos da pesquisa, ancoramo-nos à base teórica da Análise de Discurso, fundada em 1960, na França, por Michel Pêcheux. Seu objeto de estudo teórico é o discurso, prática de linguagem em que as palavras estão em ininterrupto movimento (Orlandi, 2020), compreendido como efeito de sentidos entre locutores. Assim, atrelada à noção de discurso, temos a noção de sentido, que não se restringe ao significado da palavra, mas é tecido através da ideologia e dos sujeitos em questão, isto é, pela forma como estes compreendem a realidade político e social em que estão inseridos (Fernandes, 2008). Podemos dizer que Pêcheux não se interessa pelo significado estrito das palavras, ele busca compreender, na verdade, como os sentidos são produzidos e circulam na opacidade da linguagem.

Para falar da teoria discursiva pecheutiana, precisamos tratar de seu ponto nodal: a ideologia. Se a linguagem nos dá pés para que o discurso seja possível, é a ideologia quem os fará andar: a entendemos como um mecanismo que atua de forma constitutiva da linguagem, sendo impossível fazer algo apartado dela, pois, segundo os postulados pecheutianos, somos capturados ideologicamente em uma questão de identificação. Então o sujeito se identifica com determinada(s) formação(ões) ideológica(s), é capturado por ela(s), e isso atravessa seu discurso. Há, portanto, uma relação ‘ideologia – sujeito – discurso’, em que não existe sujeito sem ideologia, visto que só nos tornamos sujeitos quando somos interpelados pela ideologia e ocupamos posições-sujeito, e não existe discurso sem sujeito para o produzir. Preocupamo-nos, em nossos estudos, em investigar o modo como a ideologia interfere no sujeito e no seu processo de produção discursiva.

Isto posto, para compreendermos o funcionamento discursivo, precisamos saber que o enunciado é visto como um processo discursivo, e, de acordo com Pêcheux (2014), nele circulam sentidos coletivos que também podem vir a ser sentidos subjetivos. Esse processo é perpassado por formações discursivas e ideológicas com as quais os sujeitos se identificam e nas quais se inscrevem, e ambas são regidas pelo que chamamos de formações imaginárias, que consideram (i) que todo enunciado tem relação com outro já dito, imaginado ou possível; (ii) que o sujeito se projeta no lugar de seu interlocutor, antecipando a ele sentidos de seu enunciado; (iii) e, também, que as relações de poder hierarquizadas em uma sociedade perpassam os discursos, dessa forma, a posição a partir da qual o sujeito fala é constituinte do que ele diz.

Então, o que funciona no discurso são posições discursivas regidas pelas formações imaginárias, que se dão em um determinado contexto sócio-histórico, sempre situadas, uma vez que, nessa teoria, não concebemos a língua desprendida do social, e sim, a que se faz a partir dele, a partir da interlocução de sujeitos, revelando-nos posições discursivas através das formações discursivas.

Outros conceitos caros à teoria e às análises são os conceitos de formação discursiva e formação ideológica, que estão intrinsecamente ligados e são regidos pelas formações imaginárias. O conceito de formação discursiva está envolvido com o sujeito ideológico, pois as posições ocupadas ideologicamente pelo sujeito fazem parte da formação discursiva. Dessa forma, a formação discursiva nos mostra o lugar de identificação do sujeito do enunciado, representando as formações ideológicas, e, ao mesmo tempo, dá condição para que algo seja dito, por ser “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]” (Pêcheux, 2014, p. 147). Assim, é dito que os sentidos estão sempre em movimento porque o enunciado é constituído pelos sentidos da formação discursiva na qual ele foi produzido.

A formação ideológica, por sua vez, é vista como um conjunto complexo de representações que se relacionam com as posições de classes em conflito (luta de classes), já que uma das bases da teoria é o materialismo histórico. Entendemos que é justamente na linguagem que a luta de classes se materializa, e é por isso que o discurso jamais será neutro, ele traz conflitos próprios ao que tem existência na vida social, mostra como o sujeito compreende a realidade político e social em que está inserido. Tendo isso em mente, consideramos que “É segundo as posições dos sujeitos que os sentidos se manifestam, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.” (Fernandes, 2008, p. 49), então a forma como o sujeito compreende a realidade em que está inserido fará parte de seu discurso.

Além disso, é pertinente abordar que o que dizemos só pode ser dito devido ao interdiscurso, noção em que algo já foi dito antes, em outro lugar, de forma independente (Pêcheux, 2014). Todo discurso se faz na relação com outro já dito, em outra época, sob outras condições de produção, e reaparece depois dentro do intradiscurso, que é o fio condutor do discurso no contexto imediato. Há, ainda, uma relação específica entre interdiscurso e o que chamamos de memória discursiva, sendo esta a parte do interdiscurso a qual o sujeito tem acesso socialmente, ou seja, é o que ecoa no sujeito – a partir do seu contato com o social – quando ele enuncia algo, reestabelecendo em seu discurso os pré-construídos, os implícitos (Pêcheux, 1999).

Quando falamos de sujeito, não estamos nos referindo ao indivíduo empírico. Na perspectiva discursiva pecheutiana, assim como os sentidos, o sujeito é um efeito. Isso ocorre porque os sujeitos vão produzir discursos a partir de uma determinada conjuntura histórico-social em que estão inseridos, assumindo posições discursivas a partir do lugar que enunciam. Ao assumir uma posição-sujeito, o sujeito se identifica com determinada forma-sujeito e com a formação discursiva correspondente a ela, para assim construir seus sentidos e discursos – por exemplo, neste trabalho tratamos de sujeitos-alunos, que também ocupam a posição discursiva de sujeitos-crianças, de sujeitos-filhos, sujeitos-leitores, enfim, e isso é constitutivo do que enunciam. Sujeito e discurso são tecidos junto ao texto, e todo discurso é passível de mudança de acordo com a posição-sujeito, por isso os efeitos de sentido mudam de discurso para discurso. Essa noção de sujeito nos ajuda a pensar em como o funcionamento de um determinado discurso produz determinados efeitos de sentido e não outros.

É por isso que, em nossas pesquisas, defendemos que nenhum discurso vai escapar da história e da ideologia que afetam o sujeito, já que o discurso significa de acordo com o que está em circulação e com o já-dito, de acordo com as inscrições do sujeito, que acabará por produzir em seus discursos determinados sentidos, e não outros. Dado alguns aspectos e conceitos da teoria, é válido destacarmos que, como analistas do discurso, trabalhamos com as marcas e os indícios (Ginzburg, 1989) deixados pelos sujeitos, pois ao focar nos pormenores e nos detalhes, acreditamos ter pistas para investigar e interpretar determinadas posições discursivas e ideológicas a partir do discurso dos sujeitos. Afirmamos, assim, que a Análise de Discurso pecheutiana se debruça precisamente no que não é evidente, na opacidade da língua.

‘Cor(es) de pele’ e suas nuances discursivas produzidas por sujeitos-alunos

Indagando quais efeitos de sentidos são tecidos pelos sujeitos e nos discursos em contato com o folclore, analisaremos uma experiência discursiva, de modalidade discursiva oral, originada na pesquisa de campo do nosso doutorado. A pesquisa foi feita em uma sala de etapa II da educação infantil, com sujeitos-alunos de 5 anos, em uma escola pública no município de Ribeirão Preto (SP), e aproximadamente 24 sujeitos-alunos participaram do projeto.

Para a coleta de dados, foram realizados sete encontros no mês de março de 2023, um para cada lenda do Ciclo da Angústia Infantil, com duração de aproximadamente uma hora e meia por encontro. Propusemos aos sujeitos-alunos atividades de discussão partindo da leitura, em roda, das histórias referentes às lendas A Bruxa, Alma de Gato, Cabra-Cabriola, Cuca, Chibamba, Mão de Cabelo e Tutu. Em cada um dos encontros fizemos a discussão após a apresentação de uma lenda específica.

Antes de abordar, de fato, detalhes do recorte selecionado, é importante apresentar as indagações feitas pela pesquisadora ao final de cada história contada, reconhecendo esta ação como uma movimentação na coleta de dados, de responsabilidade da pesquisadora, pois, segundo Orlandi (2020), tais questões organizam a relação do pesquisador com os discursos, vide a opção de mobilizar determinados conceitos, construindo o dispositivo analítico. Organizamos, frente a isso, um instrumento com as seguintes questões, apresentadas sempre depois da leitura das histórias: (i) o que os sujeitos-alunos sentiram ao escutarem tais histórias; (ii) se as lendas fizeram com que eles recorressem a alguma memória; (iii) o que os sujeitos-alunos acharam dos personagens e se fizeram juízo de valor acerca dos personagens das lendas apresentadas (entre bem ou mal, por exemplo); (iv) se, de acordo com os sujeitos-alunos, tais personagens agiram de determinada forma com alguma motivação, e se poderiam ser bons ou maus (diferente do que foi julgado inicialmente); (v) se os sujeitos-alunos já tinham escutado as histórias da forma como foram contadas ou, então, se conheciam histórias parecidas e onde as escutaram.

Isto posto, as produções orais dos sujeitos-alunos presentes nos recortes foram construídas a partir da leitura e discussão, em roda, das histórias da Cabra-cabriola (quarto encontro) e do Chibamba (quinto encontro). As discussões ocorreram separadas, cada uma em um dia diferente. Além disso, considerando a faixa etária do público da pesquisa, as lendas foram apresentadas em formato escrito e através de bonecos confeccionados em feltro, contendo características tradicionais dos personagens, conforme ilustram as Figuras 1 e 2.



Figura 1. Lenda da Cabra-cabriola (frente) e confecção.

Fonte: Acervo pessoal.

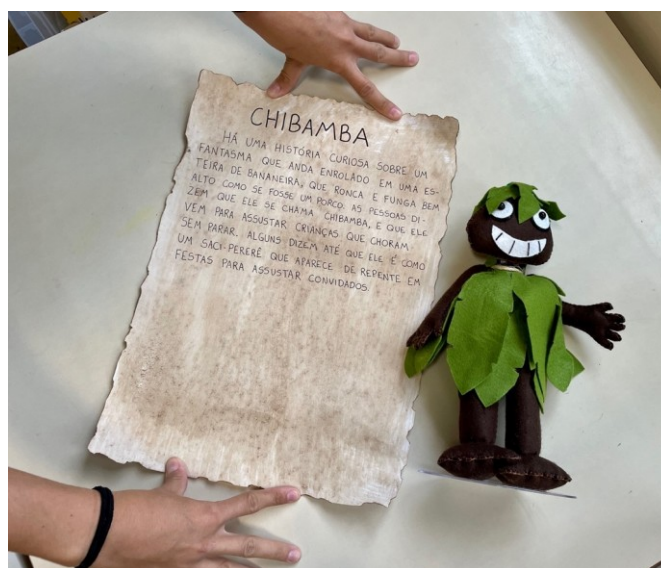


Figura 2. Lenda do Chibamba e confecção.

Fonte: Acervo pessoal.

Os recortes que serão apresentados fazem parte da pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2023, e foram audiogravados. É interessante abordar, neste momento, a noção de recorte para a Análise de Discurso, que diz respeito a uma unidade discursiva feita na e pela interlocução de sujeitos, observando a interpelação destes pela ideologia (Orlandi, 1984). Dessa maneira, a partir dos recortes pretendemos investigar como os sujeitos que produziram os discursos foram interpelados pela ideologia, sendo esse o ponto nodal da teoria a qual estamos filiadas. Conforme dito na seção teórica, o que nos interessa primordialmente é o efeito da ideologia sobre o sujeito e, conseqüentemente, sobre o seu discurso, uma vez que não há sujeito sem ideologia e não há discurso sem sujeito. Assim, os recortes selecionados atuam de forma a indiciar como se dá o funcionamento discursivo na/da história.

Destacamos que as lendas do folclore (interdiscurso) selecionadas para a pesquisa são compreendidas como arquivo (Pêcheux, 2014): um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma determinada questão. Isso porque, ao ter acesso a esse arquivo, os sujeitos-alunos, através do processo sócio-histórico de construção de sentidos, produziram sentidos acerca das histórias e dos personagens, e esses sentidos serão investigados a seguir, a partir do intradiscurso dos sujeitos, possível pela relação com o arquivo.

O primeiro recorte (Figura 1) é referente ao dia em que a Cabra-cabriola foi apresentada aos sujeitos-alunos. Essa figura é retratada nas histórias como um monstro que vai à casa de crianças muito travessas, e, entre o que foi enunciado, um destaque sobre as impressões dos sujeitos-alunos é o fato de o sujeito-aluno V.¹ dizer que a Cabra-cabriola é ‘boa’ porque tem ‘cor de pele’ em sua orelha – sendo ele um aluno que possui a pele branca –, como pode ser visto abaixo:

Recorte 1

Pesquisadora: Então ela é malvada porque tomou uma poção? Será que ela pode ficar boazinha? Antes da poção, será que ela era boazinha?

Sujeito Q: Sim, mas quando ela bebeu a poção aí ela ficou muito muito muito muito nervosa.

Sujeito C: Ela toma outra poção e fica boazinha.

Sujeito V: Ela é muito (...) bonita por causa que ela tem a pele mais clara.

Pesquisadora: Você acha que isso faz ela ser boazinha?

Sujeito V: Sim. Ela tem a orelha mais clara, tem cor de pele.

Entre as indagações feitas aos sujeitos-alunos, como o que eles sentiram ao escutar tal história e o que acharam da lenda, percebemos que o sujeito-aluno V. produziu sentidos acerca da aparência da personagem, em específico, sobre sua tonalidade de pele, atribuindo sentidos de beleza e bondade à cor menos retinta. Por isso, iniciaremos a análise questionando o uso da formulação ‘cor de pele’. Como todo discurso na perspectiva pecheutiana, a produção discursiva deste sujeito não é inédita, e tampouco está descontextualizada. Falamos isso porque, em meio a uma história em que circulavam sentidos de maldade e perigo às crianças, vemos que o sujeito-aluno V., assim como grande parte da sociedade brasileira faz, filiou-se a uma formação discursiva dominante que atribui a questão de ser bom e belo a uma determinada coloração de pele, que é a branca. Se isso foi feito, se há um e não outro, entendemos que, para esse sujeito, o personagem ruim é o que não tem a pele branca, e essa relação de sentidos é estabelecida pela ideologia e pela memória enunciativa (a qual esse sujeito teve contato socialmente) sobre quais sujeitos representam histórica e socialmente a bondade e a beleza.

Sabendo que para a Análise de Discurso história e língua se articulam a todo momento, podemos dizer que o uso do significante ‘cor de pele’ foi possível porque este já foi utilizado em outro lugar, em outro momento, sendo rememorado, agora, para atribuir o sentido de bondade a um personagem que faz maldades, como se a ‘cor de pele’ o classificasse como bom. É interessante o fato de que, quando observamos a imagem da Cabra-cabriola, vemos que em sua orelha é usado um tom mais claro que o marrom escuro de seu corpo, mas ainda não chega ao tom rosa claro ao qual o significante foi ligado por anos (e ainda é). No entanto, por estarmos no terreno do discurso, sabemos que quando um sujeito enuncia ‘cor de pele’, estamos falando da pele branca. Essa questão de atribuir sentidos de branquitude ligados à bondade, à pureza, à pele valorizada é decorrente do racismo, que apresenta:

[...] estereótipos, signos, símbolos mobilizados ao acaso das situações elaboradas ao longo de anos que se mascaram, aparecem, dissimulam, desenvolvendo imaginários e concepções sobre o negro baseado no corpo negro como uma marca, um estigma. Esses valores etnocêntricos e universalistas se manifestam a partir de formulações discursivas e são transmitidos por gerações e gerações por meio das mídias, da indústria cultural e envolvem, inclusive, os sistemas de ensino (Pinho et al., 2018, p. 128).

¹ Neste ponto, cabe esclarecer que, para garantir o sigilo dos dados dos sujeitos da pesquisa – conforme previsto no termo de consentimento entregue aos responsáveis –, optamos por ocultar seus nomes, substituindo-os por letras aleatórias, a fim de preservar suas identidades.

Dessa forma, há um sistema de dominação e opressão estrutural, camuflado pela ideologia dominante e presente em inúmeros espaços, inclusive em instituições escolares. A ideologia, com seu efeito de evidência, faz com que o sujeito diga ‘cor de pele’ como se só houvesse uma cor possível, e como o sujeito-aluno V. não questiona esse sentido de unicidade, podemos falar que seu discurso se sustenta em uma formação ideológica entrelaçada ao racismo. É importante ressaltar que o sujeito não faz isso propositalmente, mas através do inconsciente (outro pilar da teoria pecheutiana), que assevera que a produção de sentidos está fora do controle do sujeito, estando em seu discurso, o discurso do outro (Fernandes, 2008), isto é, o exterior, o mundo social que o constitui.

Kaercher (2006, p. 115) corrobora a discussão ao postular o conceito de branquidade reificada, sendo “[...] aquela que parece ocupar centralidade, estar sempre assegurada, mas que, diariamente pela sua esmagadora presença, imposta exacerbadamente através das mais diversas representações, precisa ser reafirmada, reforçada”. A partir disso, entendemos que o discurso do sujeito-aluno V. emerge, por meio da ideologia, para reiterar a branquidade como norma, uma vez que, ao reforçar a naturalização de uma tonalidade de pele como única, a branquidade se reafirma como universal, como regra, padrão a ser seguido. Essa é a grande questão do uso do significante, essa ‘pele’ é esmagadora e, ao mesmo tempo, frágil, precisa ser reforçada pela ideologia dominante, buscando se manter no cerne. E se pensarmos que a posição em que o sujeito está inserido é constitutiva do que ele enuncia, podemos dizer que o sujeito-aluno V. produziu seu discurso enquanto sujeito-branco, filiando-se a uma formação discursiva muito difundida por sujeitos que possuem pele branca e são interpelados pelo racismo, produzindo discursos em que ao branco é atribuída a bondade e ao negro a vilania – e essa construção é histórica, está presente na memória discursiva dos sujeitos.

Além disso, é interessante abordar que a coleta de dados foi realizada em uma escola – espaço que, por décadas (e ainda hoje), tem sido propagador de racismo velado, sendo um dos espaços responsáveis pela naturalização do lápis rosa claro como a representação hegemônica da ‘cor de pele’. Por isso, falar ‘cor de pele’ nesse espaço remonta, pela memória discursiva, sentidos de pele principal, a única pele bonita, posicionando novamente sujeitos-negros à invisibilidade e ao não pertencimento.

Nesse ponto, contextualizamos que a definição e a nomeação da cor rosa claro como ‘cor de pele’ é produto de construtos criados socialmente em nosso tempo, através da relação entre sociedade, mercado e ideologia. Falamos isso porque, de acordo com Pinho et al. (2018), a empresa Faber-Castell, tradicional na venda de materiais escolares, foi quem nomeou inicialmente o lápis rosa claro como ‘pele’ – para nós, tal fato sustenta e é sustentado por uma ideologia dominante que segrega sujeitos negros desde a época da escravidão. Até 2013 não havia, no mercado, produtos para colorir os diferentes tons de pele que temos em nosso país (Feldhaus, 2024), e a cena começou a mudar há pouco tempo, com a atuação dos movimentos sociais, principalmente, os movimentos organizados por sujeitos negros. No final de 2014, a UniAfro (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra, decorrente do Movimento Negro), em parceria com a Koralle, empresa de materiais para pintura, desenho e escultura, criou uma caixa de giz de cera com 12 tons de pele, e, desde então, temos visto, cada vez mais, a discussão despontar. A Faber-Castell, por sua vez, somente em 2018 lançou a linha Caras & Cores, com seis tons de pele, em parceria com o MOOC (Movimento Observador Criativo), coletivo fundado por artistas negros.

Isto posto, a discussão dura pouco mais de uma década, e os sujeitos-alunos da pesquisa nasceram em uma conjuntura sócio-histórica que debate esse assunto, mas ainda temos o discurso da ‘cor de pele’. Pensamos que o imaginário social é quem toma conta disso, uma vez que os sujeitos retomam sentidos pré-existent em contato com o social, aqui, sentidos atrelados ao racismo, por vivermos o racismo estrutural. Atribuir o rosa claro à cor universal das peles não emerge espontaneamente, aliás, nada, de acordo com nossa teoria ocorre dessa forma, os sujeitos têm contato com o que foi dito antes e assim vão (re)formulando seus discursos de acordo com suas filiações discursivas e ideológicas.

Partiremos agora para outra questão encontrada em nossa coleta. No quinto encontro, em sala de aula, apresentamos o Chibamba, que aparece para assustar crianças que choram sem parar. Entre os aspectos ressaltados pelas crianças, filiando-se a uma formação discursiva diferente do sujeito destacado no primeiro recorte, o sujeito-aluno O. enunciou que o personagem é bonito justamente por ter a pele negra. Sendo este um aluno que possui a pele retinta, assim como a do Chibamba, veremos que seu enunciado indicia uma relação de identificação entre si e o personagem. Eis o recorte:

Recorte 2

Pesquisadora: (...) Algumas crianças disseram que acharam ele muito bonito. O que vocês gostaram nele?

Sujeito H: Eu achei a roupa.

Sujeito I: O sorriso dele!

Sujeito D: Eu achei o sorriso bonito e o olho.

Sujeito J: E a boca!

Sujeito O: A cara, a pele dele.

Sujeito Q: O vestido.

Aqui observamos que o funcionamento discursivo muda de um sujeito para o outro, agora temos um sujeito que atribui sentidos de beleza à pele retinta do personagem. Isso acontece porque, imaginariamente, pelo efeito e atravessamento da ideologia, o funcionamento pode ir em outra direção, uma vez que “[...] os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e política de toda natureza que integram a vida humana” (Fernandes, 2008, p. 14).

Para nós, o sujeito-aluno O. não só atribui sentidos de beleza à pele retinta, mas assume uma posição-sujeito de identificação com esse personagem, é uma posição de se assumir bonito e negro. Reconhecemos que isso se torna possível pela forte atuação dos movimentos sociais de valorização da identidade negra, de circulação de sentidos que valorizam o negro, empoderando-o sobre cabelo, roupa, tradição e religiosidade. Pela ótica da Análise de Discurso, observamos, então, que outros discursos estão circulando em nossa sociedade, colocando outras formações discursivas em movimento, em curso, em percurso. Ultrapassando a posição-sujeito, entendemos que ao enunciar isso em sala de aula, esse sujeito-aluno marca um lugar de resistência.

Gomes (2017) nos ajuda a entender esse processo ao dizer que o Movimento Negro rompe com visões negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos, retirando a população negra do lugar em que a branquidade a colocou, de inferioridade racial. A questão de agir por mudanças é capaz, então, de (re)construir a identidade daqueles que foram por séculos violentados, apagados, discursivizados a partir da ótica eurocêntrica dos brancos, assim os sujeitos vão ressignificando a realidade em que vivem e quem são. Frente a isso, é possível vermos que a posição de sujeito-criança-negra está se desvinculando dos sentidos negativos historicamente construídos e amarrados a ela, e isso ocorre porque a posição que o negro ocupa na sociedade tem mudado. Apesar de termos um extenso caminho pela frente, em direção à desnaturalização do branqueamento, podemos dizer que temos avanços, pois como vimos, crianças têm se identificando como negras, veem beleza em suas peles, assumem a cor de pele retinta.

Compreendemos, ainda, que as produções discursivas acerca da aparência dos personagens confeccionados estão relacionadas ao corpo dos sujeitos-alunos, à forma como estes se identificam e se reconhecem, pois falamos de sujeitos que se inscrevem em determinadas regiões de sentido, observando suas peles e quem são, interpretando a partir de como são interpelados.

Por fim, sabemos que a formação discursiva mostra o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura sócio-histórica, e, justamente por isso, outra questão que fundamenta nossa análise é o fato de que, na conjuntura atual, temos vozes como as de Cida Bento, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Silvio Luiz de Almeida e outros que ecoam de vozes passadas e se lançam a vozes futuras, tão potentes que emergem no discurso de sujeitos-alunos-crianças. Isso nos indicia como estes sujeitos são capturados pelos discursos e agem discursivamente, movimentando-se em terrenos de lutas sociais e identitárias.

Considerações finais

Através do discurso dos sujeitos-alunos observamos que questões sociais – como o racismo e os movimentos sociais negros, como é o caso analisado neste artigo – interpelam seus discursos. Isso acontece porque os sujeitos agem de acordo com suas interpelações ideológicas, participando desde a infância do jogo discursivo, sendo incabível, portanto, desconsiderarmos o modo como os sentidos e a ideologia os afetam em suas produções discursivas sob a justificativa de serem crianças e atuarem discursivamente no terreno da oralidade. Para nós, os sujeitos-crianças ocupam a posição de sujeito-autor porque se assumem responsáveis pelo que enunciam, falam de seus sentimentos e nos dão indícios para compreender como o discurso infantil é interpelado pelas transformações histórico-sociais.

Dessa forma, nossas análises sugerem dois pontos: (i) a necessidade de seguir desnaturalizando discursos dominantes que ferem e negam ao sujeito negro sua existência, como é o caso da formulação ‘cor de pele’; e (ii) valorizar os movimentos sociais, reconhecendo que, de fato, a mudança ocorre, porque se assim não fosse, provavelmente, o sujeito-aluno O. não teria achado a pele do personagem (sua pele) bonita. Por isso, entendemos que os movimentos sociais negros têm fortalecido discussões e interpelado os discursos de sujeitos-crianças, abrindo novas possibilidades de sentidos para a visão da criança negra sobre sua pele, uma vez que esses movimentos lutam para enfraquecer estereótipos e representações sociais depreciativas atreladas ao negro.

Como sujeitos-professoras, salientamos que a escola, em todas as suas tensões, pode reproduzir discriminações, preconceitos e racismo, mas também pode proporcionar ressignificações, conhecimento e resistência. Ribeiro (2019) preconiza que é impossível não ser racista ao fazer parte e ser criado em uma sociedade racista, no entanto, como sociedade, precisamos caminhar para reconhecer que o racismo existe e que devemos nos posicionar contra ele, por questões humanitárias e éticas. Por isso, apesar de ter sido espaço de perpetuação de práticas racistas, a escola pode e precisa mudar sua rota para se tornar um espaço que promova a identificação, o pertencimento e o orgulho aos sujeitos-negros que foram, por muito tempo, violentados em sua existência, que tiveram sua história pautada e centrada na existência de sujeitos-brancos.

Por último, sabendo que na teoria pecheutiana nenhum discurso é acabado, e que a língua se movimenta na história através dos sujeitos e dos sentidos, talvez os recortes de nosso ‘corpus’ sejam analisados futuramente de outra forma, indiciando outros sentidos.

Referências

- Cascudo, L. C. (2002). *Geografia dos mitos brasileiros* (3a ed.). Global.
- Feldhaus, M. (2024). Lápis cor de pele: cor de pele de quem? Uma experiência com professoras e professores do ensino superior. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, 17(1). <https://doi.org/10.5902/1983734888267>
- Fernandes, C. A. (2008). *Análise do discurso: reflexões introdutórias* (2a ed.). Editora Claraluz.
- Fernandes, F. (2020). *O folclore em questão* (3a ed.). Martins Fontes.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história* (2a ed., F. Carotti, Trad.). Companhia das Letras.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.
- Kaercher, G. (2006). *O mundo na caixa: Gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Orlandi, E. P. (1984). Recortar ou segmentar? In *Linguística: questões e controvérsias* (Série Estudos, pp. 9-26). Faculdades Integradas de Uberaba.
- Orlandi, E. P. (2001). *Discurso e Texto: Formação e circulação dos sentidos*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2020). *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos* (13a ed.). Pontes.
- Pêcheux, M. (1999). Papel da memória. In P. Achard, J. Davallon, & J.-L. Durand (Orgs.), *Papel da memória* (pp. 49–57, J. Horta Nunes, Trad.). Pontes.
- Pêcheux, M. (2014). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (E. P. Orlandi et al., Trad., 5a ed.). Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Pinho, V. A., Parente, F. A., Medeiros, O. S., & Carvalho, E. M. B. (2018). O lápis “cor da pele”, quem tem? Descrevendo experiências em relações raciais com crianças na educação infantil. *Revista Fórum Identidades*, 18, 1-20. <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/8346>
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.
- Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e alfabetização* (9a ed.). Cortez.