



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENHO,  
CULTURA E INTERATIVIDADE**



**TATIANE SOUZA SANTOS**

**NEGRA É “A COR DA TERNURA”:**  
reflexões sobre a representatividade negra na obra de Literatura Juvenil  
de Geni Guimarães

**Feira de Santana  
2026**

TATIANE SOUZA SANTOS

NEGRA É “A COR DA TERNURA”:  
REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA OBRA DE  
LITERATURA JUVENIL DE GENI GUIMARÃES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade.

Orientadora: Profa. Dr.<sup>a</sup> Palmira Virginia Bahia Heine Alvarez.

Coorientadora: Profa. Dr.<sup>a</sup> Glaucia Maria Trinchão.

Área de Concentração: Desenho Registro e Memória Visual.

Linha de Pesquisa: Estudos Interdisciplinares em Desenho.

Feira de Santana

2026

### Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

S239n	<p>Santos, Tatiane Souza Negra é “A cor da ternura”: reflexões sobre representatividade negra na obra de literatura juvenil de Geni Guimarães / Tatiane Souza Santos.-, 2026. 124f.:il. Orientadora: Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez Coorientadora: Glaucia Maria Trinchão Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Desenho Cultura e Interatividade, 2026.</p> <p>1. Negros - Literatura Juvenil – Brasil. 2. Guimarães, Geni, 1947- “A cor da ternura” – Crítica e interpretação. 3. Pêcheux, Michel, 1938 -1983 – Análise do discurso. I. Alvarez, Palmira Virgínia Bahia Heine. Orient. II. Trinchão, Glaucia Maria coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana, IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU:323.14:869(081) – 93.09</p>
-------	--

Tatiane Souza Santos – Bibliotecária CRB5/1634

**TATIANE SOUZA SANTOS**

**NEGRA É “A COR DA TERNURA”:  
REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA OBRA DE  
LITERATURA JUVENIL DE GENI GUIMARÃES**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade.

Área de Concentração: Desenho, Registro e Memória Visual.

Linha de Pesquisa: Estudos Interdisciplinares em Desenho.


Aprovada em 24 de abril de 2026.

**BANCA EXAMINADORA:**

Documento assinado digitalmente  
 **PALMIRA VIRGINIA BAHIA HEINE ALVAREZ**  
Data: 03/05/2026 19:37:11-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

**Profa. Dra. Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez (Orientadora /UEFS)**

Documento assinado digitalmente  
 **GLAUCIA MARIA COSTA TRINCHAO PAULO**  
Data: 28/04/2026 14:57:35-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

**Profa. Dra. Glauca Maria Trinchão (Coorientadora /UEFS)**

Documento assinado digitalmente  
 **WELLINGTON PEREIRA SANTOS**  
Data: 29/04/2026 15:51:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Welington Pereira Santos (IFBA)**

Documento assinado digitalmente  
 **CARLA LUZIA CARNEIRO BORGES**  
Data: 29/04/2026 12:52:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Carla Luzia Carneiro Borges (UEFS)**

Ao meu adolescente negro favorito: meu filho, Átila

A todas as pessoas pretas do mundo que deixaram um legado de luta contra o racismo e a todas as meninas e mulheres pretas que seguem pulsando contra o sistema da branquitude que insiste em nos anular

## AGRADECIMENTOS

“Não a nós, Senhor, não a nós, mas ao teu nome dá glória, por amor da tua misericórdia e da tua fidelidade.” (Sl. 115:1).

Em primeiro lugar eu agradeço a Deus por esta conquista em minha vida, pois sem o teu santo espírito que me renova com resignação a cada dia eu não teria conseguido seguir em frente apesar dos percalços da vida.

Agradeço a mim por ter sido determinada. Que bom que eu não desisti!

Aos meus familiares que torceram por mim e à minha família (minha mãe Iara Valeriana, meu pai Antônio Carlos Machado e meu filho, Átila Santos Ramos), que, cada um do seu jeito, me apoiaram e me compreenderam durante esta jornada.

À minha orientadora Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez, que me acolheu numa fase crucial da escrita, me orientou e me incentivou de maneira sublime e sempre presente.

À professora Carla Borges Andrade, que me orientou inicialmente e foi peça fundamental na fase da definição do meu objeto de pesquisa; à professora Gláucia Maria Trinchão (minha coorientadora) pela atenção e pelas motivações desde o início; à professora Selma Soares pelas palavras de carinho e incentivo para que eu não desistisse.

Aos meus amigos que trouxeram leveza aos momentos tensos durante este percurso; aos colegas da turma do PPGDCI 2024.1 pela comunhão de estarmos torcendo uns pelos outros e ao grupo de pesquisadores do GEPEAD, grupo de pesquisa que contribuiu para o meu entendimento, discutindo textos de autores da Análise do Discurso Pecheutiana.

Aos professores que compõem a banca: Carla Luzia Carneiro Borges e Welington Pereira Santos, pelas valiosas contribuições e direcionamentos durante a banca de qualificação e defesa.

Aos colegas da equipe SISBI/UEFS, pela compreensão e pelo apoio imensuráveis, em especial, Paulo Fabrício Reis, que doou seu tempo me ouvindo e contribuiu com ideias que fizeram a diferença, deixo meu agradecimento sincero.

*“Estamos convencidos de que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata revelam-se de maneira diferenciada para mulheres e meninas, e podem estar entre os fatores que levam a uma deterioração de sua condição de vida, à pobreza, à violência, às múltiplas formas de discriminação e à limitação ou negação de seus direitos humanos”.*

*(ONU. Declaração da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, 2001, parágrafo 69.)*

## RESUMO

A presente dissertação dedicou-se à análise da representatividade negra na obra de literatura juvenil “*A cor da ternura*”, de Geni Guimarães, buscando compreender de que modo os discursos presentes nas narrativas verbal e imagética são constituídos por ideologias que moldam e atravessam a construção dos personagens negros. Partindo do entendimento de que a literatura é um espaço simbólico no qual se articulam práticas discursivas que refletem e, ao mesmo tempo, produzem sentidos sobre sujeitos e identidades, o estudo procurou evidenciar como a autora tensiona, desloca ou reafirma determinadas formações discursivas ligadas à questão racial no Brasil. Para sustentar essa discussão, apresenta-se um breve panorama histórico da presença do negro na sociedade brasileira, destacando os processos de exclusão, marginalização e resistência que marcaram a formação social do país e que reverberam nas práticas culturais, entre elas a literatura. Em seguida, propõe-se um resgate do percurso da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil, enfatizando sua constituição, sua evolução e seus principais marcos. A análise da obra de Geni Guimarães contempla tanto o texto verbal quanto o não verbal — considerando capa, ilustrações e demais elementos paratextuais — à luz da Análise do Discurso de linha pecheutiana. Tal corrente teórico-metodológica possibilita investigar a constituição dos sentidos e dos sujeitos a partir das condições históricas e ideológicas que atravessam a narrativa, observando como determinadas vozes são autorizadas, silenciadas ou disputadas no interior do texto. O aporte teórico fundamenta-se nas contribuições de Pêcheux e Orlandi no campo da Análise do Discurso; de Althusser no que tange à teoria da ideologia; e de autores que problematizam a questão racial e a formação identitária, como Munanga, Hall, Ribeiro, Moreira, Hooks, Akipan; bem como Coelho, Silva e Gomes, que contribuem para as discussões sobre Literatura Juvenil e metodologia de análise, respectivamente, entre outros. Esses referenciais sustentam uma reflexão crítica sobre como a literatura juvenil pode funcionar como espaço de resistência, denúncia e ressignificação das experiências negras, especialmente quando se trata da formação leitora de adolescentes. Assim, a dissertação buscou demonstrar que “*A cor da ternura*” não apenas representa sujeitos negros, mas produz sentidos que desestabilizam discursos hegemônicos, contribuindo para a ampliação das possibilidades de identificação e reconhecimento no campo literário juvenil.

**Palavras-chave:** negros; literatura juvenil; análise do discurso pecheutina; “*A cor da ternura*”; narrativa verbal; narrativa imagética.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the representation of Black people in the children's literature work "*A cor da ternura*" (The Color of Tenderness) by Geni Guimarães, seeking to understand how the discourses present in verbal and visual narratives are constituted by ideologies that shape and permeate the construction of Black characters. Starting from the understanding that literature is a symbolic space in which discursive practices that reflect and, at the same time, produce meanings about subjects and identities are articulated, the study sought to highlight how the author challenges, displaces, or reaffirms certain discursive formations linked to the racial issue in Brazil. To support this discussion, a brief historical overview of the presence of Black people in Brazilian society is presented, highlighting the processes of exclusion, marginalization, and resistance that marked the social formation of the country and that reverberate in cultural practices, including literature. Following this, a review of the trajectory of Children's and Young Adult Literature in Brazil is proposed, emphasizing its constitution, as well as evolution, and its main milestones. The analysis of Geni Guimarães' work encompasses both verbal and non-verbal text —considering the cover, illustrations, and other paratextual elements — in light of Pêcheux's Discourse Analysis. This theoretical-methodological approach allows for the investigation of the constitution of meanings and subjects based on the historical and ideological conditions that permeate the narrative, observing how certain voices are authorized, silenced, or contested within the text. The theoretical framework is based on the contributions of Pêcheux and Orlandi in the field of Discourse Analysis; Althusser, regarding the theory of ideology; and authors who problematize the racial question and identity formation, such as Munanga, Hall, Ribeiro, Moreira, Hooks, and Akipan; as well as Coelho, Silva, and Gomes, who contribute to discussions on Juvenile Literature and analytical methodology, respectively, among others. These references support a critical reflection on how juvenile literature can function as a space for resistance, denunciation, and re-signification of Black experiences, especially when it comes to the reading development of adolescents. Thus, this dissertation seeks to demonstrate that "The Color of Tenderness" not only represents Black subjects, but also produces meanings that destabilize hegemonic discourses, contributing to the expansion of possibilities for identification and recognition in the field of young adult literature.

**Keywords:** blacks; young adult literature; Pecheutine discourse analysis; "The color of tenderness"; verbal narrative; visual narrative.

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 01 – Tráfico negreiro	33
Figura 02 – Mapa de prováveis rotas da migração humana	35
Figura 03 – Mapa do continente africano pré-colonial	36
Figura 04 – Homens escravizados acorrentados [...]	38
Figura 05 – Navios negreiros abarrotados [...]	39
Figura 06 – Esquema 1	67
Figura 07 – Quadro de enunciados da materialidade verbal	70
Figura 08 – Quadro de imagens da materialidade não verbal	75
Figura 09 – Capa do livro	97
Figura 10 – Recorte com efeito zoom da capa do livro	98
Figura 11 – O malho	99
Figura 12 – Afinidades: olhos de dentro	100
Figura 13 – Viagens	101
Figura 14 – Tempos escolares	102
Figura 15 – Metamorfose	103
Figura 16 – Momento cristalino	104
Figura 17 – Força flutuante	105
Figura 18 – Metamorfose 2	106

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressivos de Estado
GEPEAD	Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise do Discurso
IFBA	Instituto Federal da Bahia
LIJ	Literatura Juvenil
PPGDCI	Programa de Pós-Graduação em Desenho Cultura e Interatividade
SISBI UEFS	Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade Estadual de Feira de Santana
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>ANÁLISE DO DISCURSO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL</b>	<b>16</b>
2.1	INICIANDO A CONVERSA	16
2.2	DISCURSO, SUJEITO E HISTÓRIAS	20
2.3	MERGULHANDO NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: ESCRavidÃO E RACISMOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA	31
2.4	REFLEXÕES SOBRE O RACISMO	43
<b>2.4.1</b>	<b>Racismo estrutural</b>	<b>48</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Racismo institucional</b>	<b>50</b>
<b>2.4.3</b>	<b>Racismo recreativo</b>	<b>50</b>
<b>3</b>	<b>REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA JUVENIL</b>	<b>56</b>
3.1	O NEGRO NO LIVRO INFANTIL /JUVENIL	64
<b>4</b>	<b>MERGULHANDO NOS DADOS: METODOLOGIA E ANÁLISE</b>	<b>67</b>
4.1	ANÁLISE DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA – TEXTO VERBAL EM “A COR DA TERNURA”	78
4.2	ANÁLISE DA MATERIALIDADE VISUAL – TEXTO NÃO VERBAL EM “A COR DA TERNURA”	93
4.3	OUTRAS REFLEXÕES SOBRE IMAGEM COMO ELEMENTO DE DISCURSO	111
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Como pessoa negra, a temática que elegi para este trabalho não é aleatória, uma vez que a baixa representatividade de pessoas pretas em lugares de poder e prestígio me atinge diretamente, já que sou parte da população negra brasileira e me constituo como uma mulher negra, sendo atravessada pela historicidade que constitui o povo negro no Brasil. Desse modo, a persistência em investigar, denunciar e reivindicar visibilidade para os negros me move. Escolhi o universo da literatura juvenil porque sou bibliotecária de formação e compartilho da ideia de que o acesso ao livro é importante na formação leitora e na construção de representações sociais diversas sobre diferentes identidades, pois o adolescente vivencia transformações significativas para seu desenvolvimento físico e intelectual que o conduzem à vida adulta.

Neste contexto, pode-se dizer que o gênero literário juvenil, que tem como público-alvo os adolescentes, contribui para a construção de subjetividades nesta fase da vida humana de transição entre infância e idade adulta, atuando no reforço da construção da identidade. Desse modo, a literatura tem papel importante como ferramenta de valorização e de incentivo ao desenvolvimento crítico e emocional para esta faixa etária.

Diante disso, a representatividade negra em livros de literatura juvenil (LIJ), de forma coerente e inclusiva, faz-se fundamental ao desenvolvimento do adolescente negro e também ao debate sobre racismo, exclusão social dos negros, proporcionando para adolescentes não negros reflexões críticas a partir do acesso a um livro que trate desta temática.

Dentro do universo da Literatura Juvenil (LIJ), o Livro “*A cor da ternura*”, de autoria de Geni Guimarães, foi escolhido por ter sido o único a que tive acesso na minha adolescência com a temática da negritude. Esta escolha aconteceu através de uma escrita sobre mim na qual foi necessário passear pelo meu passado, momento no qual me lembrei do referido livro.

Nesta escrita para ampliar os estudos sobre o desenho como fonte e documento de pesquisa à luz da Análise do Discurso pêncheutiana onde discorreremos sobre a representatividade do negro na LIJ, foi preciso retomar as formas de representação do negro na literatura, pontuando como esta pode ser um veículo de

discursos racistas, tais como os das obras de Monteiro Lobato, que se constituem como marcadoras de racismo literário ao representar personagens negros através de estereótipos e características negativas. Ou seja, foi necessário refletir sobre como o negro era representado na Literatura Infantil e Juvenil.

Além disso, procedemos a uma busca por dissertações e teses que trouxessem discussões acerca da obra *“A cor da ternura”* de Geni Guimarães, de modo a observar e analisar como essas discussões foram feitas nas referidas obras. Dentre elas, destacamos algumas que conversam com o nosso trabalho e que estão citadas a seguir:

A dissertação de Adeilza Freitas escrita em 2021, cujo título é: *“A LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA: rompendo o silêncio e desmontando estereótipos na sala de aula, a partir de A cor da ternura e Histórias da Preta”*; é um estudo que promove o ensino da literatura juvenil afro-brasileira no ensino fundamental, através das obras *“A cor da ternura”*, de Geni Guimarães, e *“Histórias da Preta”*, de Heloisa Pires Lima, abordando a desconstrução de estereótipos relacionados à população negra no espaço escolar, além de enfrentar o silêncio da instituição em relação à literatura juvenil afro-brasileira. O estudo propõe, também, uma análise do texto literário que ultrapassa sua dimensão estética, adotando uma perspectiva interdisciplinar. Tal abordagem busca articular diferentes áreas do conhecimento, de modo a contextualizar a produção literária afro-brasileira destinada ao público juvenil e evidenciar seu potencial como instrumento social.

Já a dissertação intitulada *“A cor da ternura: rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escolar”*, de autoria de Jurandy Vitoria Costa, de 2015, é uma obra que busca renovar as práticas pedagógicas, indo além da teoria, ao propor uma intervenção em uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental. O objetivo é estimular a formação de leitores críticos por meio da literatura afro-brasileira. A pesquisa tem como base o discurso<sup>1</sup> literário afro-brasileiro e contempla temas como racismo e preconceito, a partir da leitura do livro *“A Cor da Ternura”*, de Geni Guimarães. Essa obra integra, segundo o autor da referida dissertação, uma nova proposta da literatura juvenil, que apresenta um olhar diferente sobre a experiência

---

<sup>1</sup> A palavra discurso utilizada nesse contexto e no das outras obras aqui comentadas não se refere ao arcabouço teórico da Análise do Discurso pêcheutiana, sendo tal palavra, na maior parte das vezes, usada dentro do escopo da teoria literária.

de ser negro, contribuindo para desconstruir visões preconceituosas e reafirmando o papel social e humanizador da literatura.

“*IMAGENS DO NEGRO NAS OBRAS A COR DA TERNURA, DE GENI GUIMARÃES E PONCIÁ VICÊNCIO, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: A reafirmação da identidade e da cultura afro-brasileiras*” é uma dissertação de mestrado escrita por Simone de Souza, em 2018, que aborda como a identidade afro-brasileira é representada nas obras “*A cor da ternura*” (1989), de Geni Guimarães, e “*Ponciá Vicêncio*” (2003), de Conceição Evaristo. O objetivo é compreender como essas narrativas apresentam novos modos de retratar a cultura afro-brasileira. A pesquisa observa como as autoras constroem personagens negros e mostram a importância da memória e das influências africanas na cultura brasileira, em contraste com o modelo branco-europeu tradicional. O estudo faz uma análise comparativa das duas obras, abordando aspectos como imagem, identidade, cultura, memória afrodescendente e escrita da mulher negra.

“*RACISMO E NEGRITUDE NO DISCURSO LITERÁRIO A COR DA TERNURA*”. Escrita por Lidiane Gonçalves em 2021, a dissertação analisa o discurso literário de Geni Guimarães, levando em conta a forma de organização do texto, o uso da linguagem, a imagem de quem fala e o lugar de criação desse discurso. A pesquisa utiliza como base a Análise do Discurso de linha francesa, especialmente a abordagem discursivo-enunciativa, para estudar um conjunto de seis trechos da obra “*A Cor da Ternura*”. Os resultados mostram que a narradora constrói uma imagem de si que busca envolver o leitor por meio de um discurso de denúncia. Esse discurso não se limita apenas às palavras, mas também se apoia em aspectos físicos e psicológicos ligados à figura que fala, que se revela por meio do tom e da maneira de dizer, dando força e legitimidade ao que é dito.

Não identificamos pesquisas voltadas à análise das imagens (ilustrações) de “*A cor da Ternura*”. Nesse sentido, nosso trabalho se destaca pois, além de analisar a estrutura verbal do texto literário de Geni Guimarães, pretende analisar, com base na teoria da Análise do Discurso de Michel Pêcheux, o funcionamento discursivo das imagens que compõem o livro, sendo tais imagens objetos discursivos sobre os quais funcionam o silêncio, a ideologia, os já-ditos que constituem os sentidos sobre o negro.

Desse modo, além das falas das personagens negras, nos interessa também analisar as imagens, estabelecendo um *corpus* que envolve a análise do verbal e do imagético no livro juvenil “*A cor da ternura*”, tema que se relaciona com a linha de pesquisa **Estudos Interdisciplinares em Desenho** inserida na área de concentração **Desenho Registro e Memória Visual** do Programa de Pós-Graduação em Desenho Cultura e Interatividade - PPGDCI da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, por ser uma linha que se interessa por investigar o Desenho enquanto linguagem de interação e fonte de conhecimento, considerando-o pela manifestação expressional de grupos humanos através dos tempos.

Esta relação do meu objeto com a referida linha de pesquisa se dá uma vez que a ilustração de um livro juvenil, enquanto materialidade discursiva, é um desenho artístico que não apenas complementa a linguagem escrita do livro, mas pode ampliá-la, trazendo um novo olhar: o da ilustradora, no caso da obra em análise. Assim, as ilustrações funcionam como desenhos que promovem a produção de sentidos a partir de um outro lugar, do olhar de um outro sujeito ilustrador, promovendo interação entre o verbal e o imagético e produzindo sentido sobre sujeitos negros entre a paráfrase (repetição de sentidos que circulam na história) e a polissemia (instauração de sentidos outros). Além disso, consideramos a imagem como materialidade discursiva que faz circular sentidos e ideologias, não sendo dotada de neutralidade e tendo, portanto, um funcionamento ideológico.

Este trabalho pretende contribuir academicamente para os estudos da Análise do Discurso sobre a representatividade negra em uma obra juvenil e também merece destaque por ser o primeiro estudo sobre o referido livro dentro do PPGDCI / UEFS.

A relevância social desta pesquisa estabelece-se porque ela contribui para a inserção da temática étnico-racial na literatura juvenil, tocando em temas sobre representatividade e inclusão étnica para jovens, pois é sabido que a adolescência também é uma importante fase de desenvolvimento humano e formação de identidade.

Mas por que um livro escrito à década de 1980 é relevante para a sociedade atual? É importante que o adolescente negro se veja representado em lugar de poder e prestígio, mas que também tenha acesso a conteúdos que justifiquem a importância de desenvolver um pensamento crítico. O livro retrata uma protagonista

negra que, durante toda a sua trajetória como menina, adolescente e adulta, experimentou o racismo de diversas formas, e eu entendo que, para o adolescente negro da atualidade, é indispensável conhecer o passado (literatura da década de 1980) para entender melhor o presente (literatura 2024/2026). Ou seja, esse passado literário é a base para fortalecer a luta antirracista porque, apesar de atualmente, após muitas lutas do Movimento Negro, existir uma porcentagem de presença negra em lugares em que antes não existia, inclusive nos livros juvenis, ainda é pouco para reparar os danos causados por séculos que afetam o negro até os dias atuais.

Desse modo, pretende-se dar uma contribuição para pensar os modos de constituição da representação dos negros na referida obra, tanto na estrutura verbal quanto na imagética, analisando os discursos que embasam essa representação, bem como questionando se há permanências, uma vez que o discurso se constitui a partir de retomadas e ressignificações.

Em termos de organização, este trabalho está dividido em três seções. Na primeira, abordamos as condições de produção que constituem a história do povo negro, retomando aspectos históricos que constituíram a escravização no Brasil e seus desdobramentos. Na segunda seção, trazemos a constituição da Literatura Juvenil (LIJ) no Brasil, bem como discutimos sobre a representatividade negra nesse gênero literário. Na terceira seção, apresentamos a análise verbal e imagética dos enunciados e das imagens, respectivamente, da obra de Geni Guimarães. Em todas as seções, as abordagens foram feitas à luz da Análise do Discurso pecheutiana.

## **2 ANÁLISE DO DISCURSO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL**

### **2.1 INICIANDO A CONVERSA**

Historicamente, na constituição das sociedades humanas, a luta por riqueza levou o homem a usar a força para escravizar e subjugar outros, a fim de atender interesses econômicos e privilégios de determinados grupos sociais, os dominantes. No contexto brasileiro, por exemplo, os grupos dominantes, que possuíam armas capazes de destruir e matar aqueles que se opusessem a eles, baseavam-se em teorias de superioridade racial para utilizar o regime de escravidão e submissão dos povos negros trazidos da África a fim de constituir a mão de obra necessária para gerar riqueza que beneficiaria a própria classe dominante. Para justificar essa dominação, esses grupos utilizavam teorias pseudocientíficas como a teoria da superioridade racial europeia e a coisificação dos negros. Desse modo, a coisificação jurídica do escravizado, ou seja, a transformação do negro vindo da África em escravizado, fazia parte de uma estratégia de dominação que buscava, a partir da desumanização dos escravizados e da sua conseqüente coisificação, a justificativa para o regime escravocrata. Assim, ao mesmo tempo em que os escravizados eram destituídos de todos os direitos civis e considerados não-cidadãos, constituía-se uma ideologia de subalternidade, segundo a qual eles seriam inferiores, incapazes, não teriam alma, seriam destituídos de humanidade. Por causa disso, os africanos e os afrodescendentes foram muito prejudicados por preconceitos que ainda influenciam suas vidas atualmente, que seguem constituindo hoje a ideologia da inferioridade racial, a qual se materializa em práticas de exclusão social, de racismo, de discriminação, de violência.

Essa ideologia, naturalizada na constituição da sociedade brasileira, parte de sua identidade enquanto nação, é também a base para a construção de formas de opressão como o racismo que exclui a raça tida como inferior, nesse caso a raça negra, de todo prestígio social nas esferas econômica, política, cultural e educacional. Nesse ponto, é importante mencionar que o racismo constitui a sociedade brasileira e tem raízes provenientes do período colonial, em que a escravização e a coisificação dos escravizados eram a base da sociedade, mas

suas consequências podem ser vistas até os dias de hoje, como o que chamamos de racismo estrutural — que é concebido a partir de raízes históricas e políticas, moldando as condições sociais que permitem a discriminação constante de grupos racialmente marcados, seja de maneira direta ou indireta.

Desde a época da expansão ultramarina, em que europeus tomaram os mares em busca da ampliação das rotas comerciais, a mercantilização dos africanos passou a ocorrer como parte de um sistema econômico que coisificava as pessoas, como se estas fossem objetos. A escravidão, base econômica da fundação e da constituição da sociedade brasileira, ao sair do contexto da captura de inimigos por guerras, constituía-se como um elemento econômico de mercantilização de seres humanos. De acordo com Chiavenato:

Os negros eram pesados e medidos. Eram “peças da África” [...] própria forma como se comercializavam os negros africanos era reflexo da sua desumanização: não se vendia um negro, dois negros, cinquenta negros – vendiam-se peças. (Chiavenato, 2012, p. 102)

A escravização, portanto, baseou-se em uma ideologia de objetificação de pessoas que eram transformadas em peças do sistema, em mercadorias e objetos, uma vez que eram consideradas inferiores, desimportantes, indiferentes, incivilizadas, bárbaras. Os discursos de inferiorização dos povos africanos funcionaram como base para a manutenção de todo um sistema social de exploração alheia, a partir da coisificação dos negros africanos. Assim, tal coisificação e desumanização dos povos africanos era a base para a manutenção de um sistema de exploração que enriqueceu colonizadores e ajudou a formar uma elite econômica brasileira. O tráfico negreiro surge, então, nesse processo, como uma prática de constituição dessa exploração, conforme podemos notar na citação a seguir:

Por fim, o tráfico negreiro representou um empreendimento lucrativo que enriqueceu indivíduos e nações. No caso do Brasil, tanto no período colonial, como no pós-independência, é a coisificação do negro uma das formas mais rentáveis de lucro. Na esteira desse processo, ocorre a concentração fundiária e a formação de uma elite, a princípio colonial e mais tarde nacional, cuja escravidão se constitui como sua base (Marques Junior, 2021, p. 67)

Segundo Althusser (1970), a ideologia é um conjunto de representações que pressupõe práticas sociais. Tais práticas, no período da escravidão que se

desenvolveu em solo brasileiro, estavam ligadas principalmente à negação da humanidade aos negros africanos. Essa negação era fundamental para a manutenção do sistema escravocrata, uma vez que, ao desconsiderá-la, justificava-se a grande quantidade de violências físicas, simbólicas, verbais contra os escravizados, de modo a silenciar justificativas contrárias.

A escravidão, sustentada sobre o funcionamento ideológico e mercantilizado de sujeitos, traz na sua constituição o preconceito em relação aos povos africanos, e a ideia da inferioridade da população negra, instituindo, assim, a forma de divisão racial do trabalho no Brasil colônia, que, por sua vez, constituirá as bases para a compreensão do lugar reservado ao negro na sociedade brasileira até os dias de hoje.

Podemos entender que o racismo à brasileira surgiu como um desdobramento histórico desse sistema escravocrata e de seus mecanismos ideológicos. Diferentemente de formas explícitas de segregação racial, o racismo no Brasil constituiu-se de modo difuso, articulado à ideia de harmonia racial e à negação do conflito. Após a abolição formal da escravidão, não houve ruptura com as representações que inferiorizavam a população negra; ao contrário, tais sentidos foram retomados e incorporados às práticas sociais, jurídicas e institucionais, garantindo a continuidade das hierarquias raciais sob novas formas.

No século XIX, a incorporação do racismo científico ao contexto brasileiro reforça esse funcionamento discursivo ao inscrever a diferença racial no registro da “natureza” e da “ciência” (Marques Junior, 2021). Sob a ótica pecheutiana, trata-se de um deslocamento de sentidos: aquilo que é histórico e social passa a ser significado como dado biológico, produzindo o efeito de verdade necessário à manutenção da ordem social.

As teorias raciais, apropriadas pela intelectualidade nacional, constituem saberes de uma formação discursiva racista que constituiu os sujeitos negros como inferiores e os brancos como referência de progresso e civilização. Nesse processo, o discurso do branqueamento emerge como solução imaginária para o “problema racial”, ao mesmo tempo em que fragmenta a identificação coletiva da população negra, instaurando divisões internas e disputas simbólicas por aproximação à branquitude (Marques Junior, 2021).

Com a difusão da ideologia da democracia racial, especialmente no século XX, consolida-se um novo sentido, tendo a mestiçagem como ponto crucial, que

não nega frontalmente a diferença racial, mas a reinscreve sob a lógica da harmonia e da mistura de raças. À luz da Análise do Discurso, esse movimento pode ser entendido como um sofisticado mecanismo de silenciamento: ao afirmar que “somos todos iguais” ou que “não há racismo no Brasil”, o discurso dominante impede a emergência de outros sentidos que denunciem as desigualdades estruturais. A mestiçagem funciona, assim, como um elemento ideológico que produz o efeito de evidência da igualdade, ao mesmo tempo em que mantém intactas as relações de poder e a distribuição desigual dos bens sociais. O racismo à brasileira, portanto, constitui-se como um discurso que se opera a partir da negação, reiterando, de forma indireta, a hierarquização racial que constitui a estrutura da sociedade brasileira desde os seus primórdios colonialistas (Marques Junior, 2021).

Dessa forma, o racismo no Brasil constitui-se a partir de um funcionamento ideológico que preserva privilégios e mantém a população negra em posições historicamente subalternizadas, ao mesmo tempo em que sustenta o mito da igualdade racial. Tal configuração dificulta o reconhecimento do racismo como problema estrutural, contribuindo para sua reprodução cotidiana e para a permanência dos efeitos da escravidão na organização social brasileira.

## 2.2 DISCURSO, SUJEITO E HISTÓRIAS

Ao falarmos em discurso, é preciso situá-lo teoricamente. Assim, o discurso, dentro da Análise do Discurso de vertente pecheutiana é compreendido como efeito de sentidos entre os pontos A e B, sendo A e B as representações dos sujeitos envolvidos no processo discursivo. A e B são posições, não são sujeitos empíricos, são posições ideológicas que produzem o dizer. Assim, o discurso é produzido a partir de diferentes posições ocupadas pelos sujeitos.

Segundo Pêcheux (PÊCHEUX, 1997, p.82): “o que dissemos precedentemente nos faz preferir aqui o termo *discurso*, que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um "efeito de sentidos" entre os pontos A e B”.

É fundamental pontuar que por A e B entendem-se, segundo Pêcheux, não os sujeitos como seres empíricos, sujeitos no mundo, mas como lugar social que

se reflete no discurso, como posição que marca o dizer. Neste trabalho, por exemplo, temos a posição-sujeito autora Geni Guimarães, a posição-sujeito menina negra (personagem), a posição-sujeito ilustradora (Saritah Barboza). Todas essas posições produzem sentido a partir de um lugar diferente, que pode ou não se entrelaçar ou se afastar, conforme veremos na análise de dados.

Segundo Orlandi (2015, p, 15): o discurso “é palavra em movimento”, “prática de linguagem”. Com o estudo do discurso, visa-se compreender como um objeto simbólico produz sentidos. No caso do nosso trabalho, ao buscarmos compreender como o objeto simbólico livro juvenil, com suas materialidades verbais e imagéticas, produz sentidos sobre os personagens negros, estamos realizando um estudo do discurso, considerando que, para produzir sentidos, é necessário compreender que esse objeto está inscrito na história.

Podemos perceber que é por meio da ideologia que os indivíduos são interpelados enquanto sujeitos, conforme assevera Pêcheux, ao afirmar que não existe discurso que esteja fora da ideologia, uma vez que o discurso é um dos elementos da espécie ideológica. Assim, ao ser interpelado ideologicamente, o sujeito produz sentidos, passando a ocupar determinadas posições no interior das formações sociais. Desse modo, a ideologia opera de forma naturalizada, produzindo evidências que fazem com que certos sentidos pareçam óbvios, apagando as marcas de sua historicidade.

Althusser (1970) diz também que ninguém está fora da ideologia, e que a ideologia tenta negar seu próprio caráter ideológico. Dessa forma: “a ideologia não tem exterior (a ela), mas ao mesmo tempo é apenas exterior (para a ciência e para a realidade)” (Althusser 1970, pág.101).

Desse modo, a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos, e esse processo se dá desde sempre, de modo que os indivíduos já se encontram constituídos como sujeitos. Desse modo, toda prática é atravessada pela ideologia, não havendo qualquer prática que exista fora dela. Da mesma forma, não há ideologia sem sujeito, uma vez que a própria ideologia só se efetiva na medida em que se realiza por meio dos sujeitos. Segundo Althusser (1970, pág. 94):

A categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, mas ao mesmo tempo e imediatamente acrescentamos que a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) “constituir” os indivíduos concretos em sujeitos. (Althusser 1970, pág. 94)

Nesse sentido, o homem, ao se constituir como sempre-já sujeito, pode ser compreendido como um “animal ideológico por natureza”. A ideologia produz o efeito de que a condição de sujeito aparece como algo natural e evidente, o que constitui seu efeito mais elementar.

Esse reconhecimento que se dá no cotidiano ocorre por meio da interpelação: a ideologia convoca o indivíduo e, ao atender a esse chamado, ele se constitui como sujeito. É o que se observa no exemplo clássico em que um policial exclama “Ei, você!” e o indivíduo se volta; nesse gesto, ele se reconhece como o sujeito a quem o chamado se dirige. No caso do nosso trabalho, há a constituição de sujeitos negros dentro da narrativa e tais sujeitos são narrados e descritos por uma autora negra e ilustrados por uma ilustradora negra. Todas essas posições são ideológicas, constituindo sentidos a partir da interpelação social atravessada pela questão da raça.

A ideologia produz a impressão de que tudo está em ordem, de que cada um ocupa naturalmente o lugar que lhe corresponde. Como efeito disso, o sujeito passa a se perceber como livre e autônomo, quando, na realidade, movimenta-se dentro do jogo ideológico. Ele só se constitui como sujeito na medida em que responde ao chamado da ideologia.

O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto, para que aceite (livremente) a sua sujeição, portanto, para que ‘realize sozinho’ os gestos e os atos da sua sujeição. Só existem sujeitos para e pela sua sujeição. É por isso que ‘andam sozinhos’ (Althusser, 1970, pág.113).

Podemos compreender que esse mecanismo atua na reprodução das relações de produção. No modo de produção capitalista, isso implica a preservação das relações de exploração. A ideologia contribui para a manutenção da ordem social ao sustentar a crença de que os indivíduos são livres, como se a liberdade fosse algo dado e natural, quando, na realidade, ela integra a própria dinâmica da sujeição ideológica.

Entendemos que a Análise do Discurso (AD) nos coloca em estado de reflexão de forma que possamos desconfiar dos sentidos prontos, compreendendo que eles são fruto de uma constituição histórica e ideológica, e que não se pode separar sujeito de ideologia, assim como não se pode separar sentido de ideologia. No caso do nosso trabalho, questionar a forma como a ideologia constitui sujeitos negros como personagens de uma história infantil, como a ideologia se concretiza

nas ilustrações desta obra, indica uma forma de compreender o funcionamento da atividade discursiva como marcada pela historicidade. A AD nos mostra também que no uso dos signos não há neutralidade, ou seja, sempre há sentidos outros ao mostrar, denunciar, representar algo, seja na estrutura verbal, seja na não verbal, porém, a Análise do Discurso pecheutiana não trabalha com intenção e sim com significado (Orlandi, 2015).

Na Análise do Discurso, a imersão no simbólico é inevitável e permanente através de um comprometimento com os sentidos e o político (não o político partidário, mas a dimensão política da língua, o modo como ela significa na história). Nesse sentido, não temos como não interpretar, o tempo inteiro somos levados a interpretar o mudo (Orlandi, 2015). Portanto, entendemos que não há como não interpretar as linguagens verbal e imagética conforme a dimensão em que nosso olhar constitui os gestos de interpretação.

De acordo com o pensamento de Lopes e Nascimento (2025), compreendemos que a linguagem imagética pode ser vista como uma materialidade discursiva, atravessada pela história, pela ideologia e pela memória social, não se restringindo a um elemento ilustrativo ou complementar ao texto verbal. Inserida em práticas sociais específicas, a imagem produz sentidos na medida em que se articula a outras imagens, a outros dizeres e a formações discursivas já estabilizadas. Nessa perspectiva, a imagem funciona como discurso porque participa da constituição dos sujeitos e das identidades, mobilizando imaginários que circulam socialmente e que são atualizados a cada gesto de leitura. Assim como o enunciado verbal, o discurso imagético não é transparente nem homogêneo, pois seus sentidos dependem das condições de produção e das posições ideológicas que os sustentam e os atravessam. Ao ser tomada como discurso, a imagem permite evidenciar os jogos de visibilidade e apagamento que operam na representação dos sujeitos negros, revelando como determinadas memórias são acionadas enquanto outras são silenciadas. Desse modo, ao observar uma obra que é entrecortada por imagens que, por sua vez, retratam cenas do texto verbal, não poderíamos deixar de analisá-las.

Como afirmam os autores, “a imagem, à semelhança de todo dizer, não é unívoca, bem como não se resume à obviedade” (Lopes e Nascimento, 2025, p. 10). Isso reforça a necessidade de analisá-la como espaço de disputa de sentidos e de produção simbólica na Literatura Juvenil (LIJ).

Para entender melhor como os discursos funcionam, é importante considerar a memória discursiva, ou seja, a memória construída a partir do esquecimento da história e da ideologia, os já-ditos que constituem o dizer. Em todo dizer, há já-ditos, coisas que já foram ditas anteriormente e que ecoam no que é dito agora. Assim, nos enunciados e nas imagens do livro em análise nesta dissertação, há já-ditos sobre ser negro no Brasil, há já-ditos que constituem uma criança negra no Brasil, já-ditos estes marcados pelo racismo, pela exclusão, pelos silêncios. Este último é muito importante para esta pesquisa, pois compreender as formas do silêncio é essencial para analisarmos a representação do sujeito negro no livro “*A cor da ternura*”. Ao longo da história, muitos discursos foram construídos sobre os negros, sendo repetidos e constituindo uma regularidade geradora de sentidos, e muitos sentidos foram silenciados. Para a AD pecheutiana, não importa apenas o que é dito e sim, também, o que não é dito sobre esses sujeitos. Na AD, o não-dito pode ser entendido como tudo aquilo que não é dito, todo sentido que não é produzido, mas circula historicamente em outras formações discursivas, e que, mesmo assim, interfere no sentido do que está sendo dito. De acordo como o pensamento de Souza (2001), podemos dizer que o não-dito tem relação com o implícito, mas não é a mesma coisa, pois o implícito permite que algo seja entendido sem que a pessoa assuma que disse aquilo. Já o silêncio funciona de forma que não depende das palavras para produzir sentido, pois pode significar por si mesmo. O silêncio é assim descrito por Orlandi (2007, p.13):

O silêncio é assim a “respiração” (fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito.

Podemos compreender que o silêncio é aquilo que permite que o discurso exista. Temos, então, o silêncio fundador, que constitui o espaço para que algo possa ser dito. Como explica Orlandi (2007, p. 14), o silêncio atravessa as palavras, aparece entre elas e mostra que os sentidos podem sempre ser outros. Muitas vezes, aquilo que é mais importante nem chega a ser dito. Por isso, o silêncio é entendido como algo fundamental na produção de sentidos.

Além do Silêncio fundador, Orlandi (2007) também mostra que existem diferentes formas de silêncio no funcionamento do discurso. Há as políticas do silêncio, que se dividem em dois tipos: o silêncio constitutivo, que ocorre quando algo é dito e outra coisa fica silenciada, e o silêncio local, que está ligado à censura.

O silêncio constitutivo e o silêncio local são as duas formas de existência que também compõem a política do silêncio. Embora ambos lidem com o não-dito, eles operam em níveis diferentes de significação, em que o silêncio constitutivo refere-se ao fato de que, para dizer algo, é necessário não dizer outras coisas, e, nesse processo, uma palavra “apaga” outras para que o silêncio possa ser estabelecido. É o que Orlandi chama de “forclusão” do sentido, que significa o conjunto do que não se diz para que se possa dizer. E o silêncio local, que é identificado como censura, trata-se do que é proibido dizer em uma determinada conjuntura, o que nos leva a entender que é a manifestação mais visível da política do silêncio por ser uma estratégia política que interdita o dizer, atuando no nível de formulação de sentidos, na qual se impede de dizer uma determinada coisa através de um mecanismo de interdição ou censura.

Assim, o silêncio não é simplesmente falta de palavras ou vazio de sentido. Na Análise do Discurso, ele é visto como parte da própria linguagem e do discurso, atuando na produção de sentidos.

O discurso atesta, dessa forma, segundo o que nos diz Orlandi (2015, p. 8):

O movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra, mesmo o das que não dizem. De um lado, é na movência, na provisoriedade, que os sujeitos e os sentidos se estabelecem, de outro, eles se estabilizam, se cristalizam, permanecem.

Vale ressaltar que, para a Análise do Discurso pêcheutiana, o que interessa não é apenas o dito, o que está explícito, mas também o não dito, o não dizer que significa no dizer. A geração de sentidos na língua na estrutura verbal e imagética é constituída pela posição ideológica que o sujeito ocupa, já que o indivíduo se constitui como sujeito pela ideologia. Assim, as interpretações também partem da posição que o sujeito ocupa, e as interpretações não são neutras, passam pela lente ideológica. Nem todo mundo pode interpretar como quiser, pois existem sujeitos que têm “autoridade” para dizer, como juízes, professores, advogados e padres. São esses 'especialistas' que muitas vezes decidem qual sentido é mais importante, qual é menos importante.

Pode-se dizer que a AD trata do discurso como movimento de observação compreendendo a língua como algo que faz sentido simbolicamente no contexto

social do homem e de sua história. De acordo com o pensamento de Orlandi (2015), entendemos que a linguagem é concebida como mediação entre o homem e a realidade natural e social, e essa mediação é o discurso. Então, o discurso produz sentidos e faz essa ponte entre homem e realidade, podendo mantê-la ou transformá-la. Dessa forma, a Análise do Discurso não considera a linguagem como algo aleatório ou abstrato, e sim como elemento repleto de significados no mundo, com o sujeito interpretando, gerando sentidos sobre a realidade que o cerca.

Nesse contexto, percebemos que, para a Análise do Discurso, a linguagem, ou o uso da língua, é algo para além da transmissão de informação. É um processo que envolve a constituição de sujeitos e a produção de sentidos. “São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc.” (Orlandi, 2015, p.19.).

Compreendemos que a Análise do Discurso pecheutiana trabalha com Discurso, Sentido, Significado, Linguagem, Materialidade e Ideologia. Esta última está diretamente ligada ao Sujeito, pois todo sujeito é constituído de ideologia e se situa dentro de determinadas condições de produção, ou seja, determinados contextos históricos e ideológicos. Orlandi (2015, p.15) diz que:

As condições de produção incluem pois os sujeitos e a situação. A situação por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. [...]. O sujeito da análise do discurso não é o sujeito empírico, mas a posição do sujeito projetada no discurso. [...]. Finalmente faz parte do modo como as condições de produção do discurso se estabelecem o que chamamos relações de força. Segundo as relações de força, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Assim, importa se falamos do lugar de presidente, ou de professor, ou de pai, ou de filho etc. Cada um desses lugares tem sua força na relação de interlocução e isto se representa nas posições sujeito. Por isso essas posições não são neutras e se carregam do poder que as constitui em suas relações de força.

Nesse contexto, compreendemos que o discurso não se produz de forma isolada nem desvinculada da realidade social, mas está diretamente relacionado às condições históricas e ideológicas que o atravessam. Ao deslocar o foco do sujeito empírico para a posição-sujeito projetada no discurso, a AD reforça que o sentido não decorre da individualidade de quem fala, mas do lugar social que esse sujeito ocupa nas relações de interlocução. Nesse processo, as relações de força assumem papel central, pois é a partir delas que determinados dizeres adquirem maior legitimidade e autoridade. Assim, o discurso carrega marcas do poder associado às

posições sociais, fazendo com que os sentidos produzidos não sejam neutros, mas atravessados por hierarquias e disputas simbólicas que organizam a vida social. Relacionando essas questões com a posição-sujeito autora Geni Guimarães, é possível dizer que ela ocupa o lugar de autora narradora que denuncia o racismo a partir da literatura juvenil. Há também o lugar da ilustradora, que é desde sempre um lugar histórico que se situa em um determinado período histórico (década de 1980) em que as representações imagéticas dos negros eram bastante estereotipadas. Saritah Barbosa ocupa a posição-sujeito ilustradora, inscrevendo as ilustrações dentro de um processo histórico de final do século XX e, portanto, suas ilustrações carregam também as marcas desse período histórico.

A história e a memória também fazem parte das condições de produção do discurso. Quando falamos em memória, dentro da Análise do discurso, não estamos nos referindo à memória cognitiva, ao fato de que há uma memória que se instala na mente como um atributo biológico, mas sim à memória histórica, ao modo como as palavras são atravessadas por já-ditos, pela historicidade, uma vez que:

A Análise do Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. (Orlandi, 2015, p.24).

Segundo Courtine, “a noção de memória discursiva, diz respeito à existência do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos”. (Courtine 1981). Assim, a memória se refere a essa existência histórica de um enunciado, ao modo como ele se constitui historicamente e como a historicidade o atravessa. Um ponto de muita importância, que nos interessa, pois vai ecoar nas análises, é que a memória se liga ao processo de repetibilidade. O que se repete, pois, interessa, “há repetições que fazem discurso” (Courtine e Marandin 1981, p. 28). A repetição para a Análise do discurso indica uma regularidade do discursivo que gera um espaço de memória. Repetir na AD não é dizer o mesmo do mesmo modo, é repetir o mesmo sentido, mesmo que esta repetição ocorra com outras palavras. Ao observarmos as imagens, a repetição também nos interessa e fazemos as perguntas: o que se repete nas imagens? Qual a regularidade que essa repetição representa? Quando, em uma obra juvenil, se repetem formas de apresentação de personagens, modos de representação de

seus corpos e rostos, de uso de cores e sombras, isso nos interessa, pois indica que há uma memória discursiva que está aí constituindo sentidos. A repetição indica o funcionamento de uma memória, a tendência de estabilização de um sentido.

De acordo com Indursky (2013), podemos dizer que o que se diz nunca começa do zero, pois sempre há algo que já foi dito antes e que influencia o que é dito no presente. A autora nos leva a entender também que os sentidos nunca são totalmente fixos, pois, em um processo de revisitar o passado ou ativar lembranças coletivas, o sujeito pode tanto manter quanto provocar mudanças a significados já existentes.

Podemos compreender que, em AD pecheutiana, a repetição é constitutiva do dizer, porque, quando se repete, pode haver manutenção ou transformação do sentido primeiro e, quando o sentido é transformado, o que foi dito antes não desaparece, mas permanece em forma de memória histórica, de já-ditos que constituem o dizer.

Indursky (2009) defende a repetição como elemento de memória, pois é por meio dela que os sentidos se formam e circulam na sociedade.

Nesse contexto, compreendemos que o sentido de um discurso não nasce sozinho, pois é construído por determinadas ideias e formas de dizer que se repetem. A autora nos faz entender que, mesmo sem perceber, o sujeito nunca fala do zero, pois sempre há algo anterior que sustenta o que está sendo dito. E que a Memória Social funciona como pano de fundo, porque sem ela não se consegue identificar se há ou não retomada de outros discursos em um determinado discurso.

Dessa forma, a repetição é o mecanismo pelo qual a memória social se materializa no discurso, podendo modificar ou manter os sentidos que circulam na sociedade.

Ao investigar a constituição do conceito de memória dentro da Análise do Discurso, Indursky (2009) explica que o caminho teórico começou com termos como interdiscurso e pré-construído. A autora defende que a produção de sentidos depende de um sistema de repetição no qual já-ditos são retomados, transformados ou rejeitados pelo sujeito. E esclarece a diferença entre Interdiscurso e Memória Discursiva.

Sobre Interdiscurso, Indursky (2009, p.7) esclarece que este se refere a:

tudo o que já foi dito inscreve-se no interdiscurso e, se assim o é, é porque o interdiscurso constitui um complexo de formações discursivas. Ou seja: todos os sentidos já produzidos aí se fazem presentes. Por esta razão, aí se encontram todos os sentidos e não apenas os sentidos que são autorizados pela Forma-Sujeito. E, se é assim, nada do que já foi dito pode dele estar ausente. O interdiscurso não é dotado de lacunas. Ao contrário. Ele se apresenta totalmente saturado.

Podemos entender o interdiscurso como um conjunto de discursos prévios, dos já-ditos dominantes das formações discursivas, pois reúne todos os sentidos que já foram produzidos em algum momento. E de acordo com o pensamento da referida autora, compreendemos que o interdiscurso funciona como um conjunto de todos os já-ditos que já foram produzidos, constitui-se como uma reserva dos “sempre-já-lá” que o sujeito retoma em seu discurso, e também que, por mais que um sentido seja interditado, ele nunca é apagado do interdiscurso, pois permanece nele contido, podendo ser recuperado em algum momento. Indursky diferencia interdiscurso de memória discursiva, indicando que, enquanto o interdiscurso abriga todos os dizeres, a memória discursiva abriga dizeres possíveis dentro de uma formação discursiva.

Sobre a Memória Discursiva, Indursky (2009, p.8) diz:

Se a memória discursiva se refere à existência histórica do enunciado no seio e práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos, isto significa que ela diz respeito aos enunciados que se inscrevem nas FD, no interior das quais eles recebem seu sentido. E mais: se a memória discursiva se refere aos enunciados que se inscrevem em uma FD, isto significa que ela não cobre todos os sentidos, como é o caso do interdiscurso, mas apenas os sentidos autorizados pela Forma-Sujeito no âmbito de uma formação discursiva...Mas não só: a memória discursiva também diz respeito aos sentidos que devem ser refutados.

Nessa linha de raciocínio, entendemos que a memória discursiva é lacunar, pois cobre apenas os sentidos autorizados por uma determinada formação discursiva e promove o esquecimento por determinar o que pode e deve ser dito, o que deve ser rejeitado e o que deve ser esquecido em um contexto de uma Formação Discursiva (FD) específica. Entendemos, assim, que, quando um sentido é negado, é porque a memória discursiva indica que ele não pode ser dito dentro daquela FD. Então, uma formação discursiva é fundamentada por uma memória discursiva que, por sua vez, traz evidências de uma memória coletiva daquilo que a sociedade já disse ou já vivenciou.

Assim, podemos entender que a distinção entre Interdiscurso e Memória Discursiva está na amplitude e na forma como os sentidos são organizados nas

formações discursivas. Ou melhor: o Interdiscurso compreende a totalidade de tudo que já foi dito, enquanto a Memória Discursiva se restringe ao que é autorizado por uma FD.

Podemos compreender, então, que, ao retomar dizeres que já existem, o sujeito se posiciona dentro dos discursos que o antecedem, partindo de uma posição construída historicamente. Retomando essa ideia para a obra analisada, vemos que a memória discursiva se refere aos sentidos possíveis e autorizados por uma formação discursiva que denuncia o racismo. No entanto, essa formação discursiva é atravessada por outras, e aí temos ecos da formação discursiva racista dentro da formação discursiva de denúncia contra o racismo. A memória funciona ao repetir e estabilizar os sentidos dentro dessas formações discursivas, indicando o que pode ou não ser dito. Já o Interdiscurso, corresponde a todos os sentidos, ao conjunto de todos os ditos que já foram produzidos desde que a primeira palavra foi dita.

Ao falarmos em sujeito na AD pecheutiana, não estamos falando de um indivíduo, sujeito empírico, o que chamamos de sujeito é uma posição discursiva, o sujeito se caracteriza pela posição que ocupa, pois o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia.

Assim, entendemos que o sujeito é pensado como uma posição na estrutura do discurso, não é um ser empírico, uma pessoa que fala, mas um sujeito de discurso, ou seja, o sujeito diz a partir de um lugar que define os sentidos. Esse sujeito interpretante produz o dizer e se constitui como ser de discurso, assujeitado ideologicamente. Cabe esclarecer um ponto muito importante: a noção de assujeitamento não é sinônima de passividade. O assujeitamento indica que o sujeito está desde sempre submetido à ideologia e à história, sendo impossível compreendê-lo fora das estruturas históricas e ideológicas. É a ideologia que constitui cada sujeito de modo a conduzi-los a ocupar um lugar na estrutura social. Em relação a essa questão, Pêcheux e Fuchs (1997, p. 165-166) afirmam:

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar interpelação, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagônicas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classes ligada a uma delas).

Nesse sentido, entendemos que desde sempre o sujeito não se constitui fora da ideologia e está inserido em sentidos que o antecedem. É justamente por isso que ele se torna sujeito. Portanto, não há como existir como sujeito fora dos limites e regras que circulam na sociedade.

Nesse processo, as histórias que contamos sobre nós mesmos - nossas lembranças, ideias, opiniões - não são neutras ou simplesmente "nossas". Elas são construídas a partir dos já-ditos, da ideologia, de tudo o que já escutamos, aprendemos e vivemos em determinados momentos históricos e sociais. Quando alguém fala sobre si, essa fala está cheia de marcas do tempo em que vive, das crenças que aprendeu, dos grupos sociais a que pertence, das lutas e das ideias com as quais tem contato.

Por isso, em concordância com o pensamento de Orlandi (2015), destacamos que o sujeito está sempre em movimento, mudando junto com os sentidos das palavras e com as condições em que vive. Ele não tem controle total sobre o que diz, porque seu discurso é atravessado por ideologias, ou seja, por formas de ver o mundo que estão presentes na sociedade. Assim, a forma como alguém conta sua própria história depende dos sentidos que estão disponíveis naquele contexto e das posições que essa pessoa ocupa no discurso.

Sujeito e história andam juntos: um influencia o outro o tempo todo.

As identidades são construções sócio-históricas, moldadas por ideologias diversas que constituem sujeitos e sentidos. Assim, não existe indivíduo na AD, somos sempre-já sujeitos, o que significa que a subjetividade é constituída pelo lugar que ocupamos no discurso.

Ao recorrermos à Análise do Discurso para compreender os modos como os sentidos sobre ser criança negra se constituem no livro em análise, objetivamos observar como esses sentidos são gestados nas histórias, como ecoam sob o que o se diz e o que se mostra nas imagens, e como são constituídos ideologicamente. Objetivamos perceber como a memória histórica sobre ser negro no Brasil reverbera nesses dizeres, de modo a descortinar a transparência da linguagem no texto literário. Para procedermos à análise da materialidade em questão, precisamos, antes, retomar os aspectos históricos e ideológicos que constituem a sociedade brasileira em relação à população negra, o que será feito a seguir.

### 2.3 MERGULHANDO NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: ESCRAVIDÃO E RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A Análise do Discurso de vertente pcheutiana é uma teoria importante na investigação dos modos como os sentidos são gerados na língua e nas imagens. Assim, recorreremos a este arcabouço teórico-metodológico para refletir sobre o tema da representatividade negra na literatura juvenil no livro “*A cor da ternura*”, de Geni Guimarães. Para que possamos compreender como a narrativa significa, precisamos retomar as condições de produção, ou seja, o que a Análise do Discurso chama de contexto histórico-social e contexto imediato, além da memória do dizer, que constituem sentidos.

Segundo Orlandi (2015, p. 28), as condições de produção “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação.” Ainda conforme a autora, as condições de produção podem ser observadas sob dois pontos de vista: o primeiro deles propõe considerá-las em sentido estrito e, nesse caso, falar-se-ia no contexto imediato de produção do discurso; o segundo deles propõe considerá-las em sentido mais amplo, e, nesse caso, têm-se os contextos histórico e ideológico (Orlandi, 2015).

No sentido estrito, o contexto imediato se refere à produção do livro na década de 1980, elemento que será retomado mais adiante neste trabalho. No sentido amplo, no contexto histórico, destacamos a configuração sócio-histórica e ideológica da sociedade brasileira, que será desenvolvida neste capítulo. Desse modo, nesta seção, faremos um mergulho sobre a perspectiva sócio-histórica de constituição da sociedade brasileira com o atravessamento da questão da constituição do racismo estrutural, ao qual a obra pretende se opor, trazendo o protagonismo negro e denunciando situações racistas vividas pelos personagens. Desse modo, falaremos agora das condições de produção no sentido amplo, retomando o contexto sócio-histórico que constituiu a sociedade brasileira com o recorte para a questão racial.

Para compreender o modo como o discurso sobre o negro no Brasil se constitui historicamente, é necessário pensar, ainda que brevemente, nas condições de produção da escravização e do racismo na sociedade brasileira, que constituíram o país desde a chegada dos portugueses ao território nacional.

Segundo os estudiosos do assunto, dentre os quais Amaral (2006), a escravização se deu, basicamente, por interesse econômico-comercial, no qual se obtinha lucro através de trabalho barato. Assim:

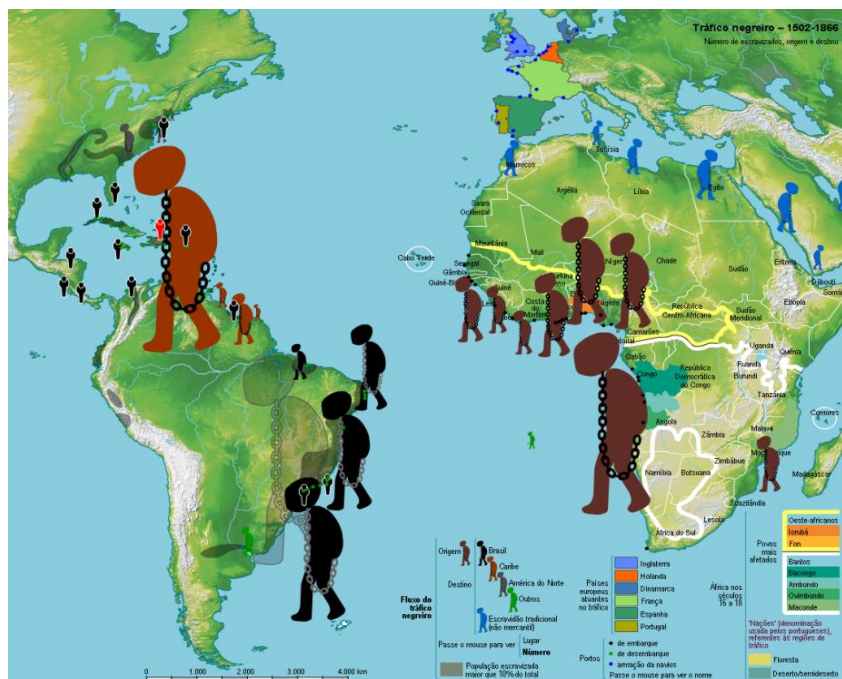
Quando a escravidão de africanos foi introduzida no Brasil, seu objetivo era o aumento da produção de riquezas - note-se que a escravidão indígena também existia. Veremos que o racismo foi uma ideologia criada ao longo do século XIX, que buscava justificar a escravidão retrospectivamente, identificando o escravo ao negro. (Amaral, 2006, p. 10),

Assim, com base na ideologia de inferioridade racial que consubstanciava o racismo, milhares de pessoas foram traficadas da África para as Américas entre os séculos XVI e XIX, para trabalharem como escravos. A ideia de que o continente africano era inferior, bem como de que os negros africanos eram bárbaros, povoava o imaginário europeu, servindo de justificativa para a escravização dos negros africanos.

É importante colocar que, mesmo antes da escravidão colonial, a demonização do continente africano, bem como o estabelecimento de negros como “semibestas”, já ocorria e que o entendimento de que os africanos não possuíam alma também já existia, mas todos esses argumentos são utilizados no processo de escravização como meio para garantir o sequestro e a exploração do trabalho forçado de africanos, e depois de seus descendentes nascidos no Brasil. (Marques Junior, 2021, p.66).

O comércio escravista era dominado por sete países, destacando-se Portugal e Espanha por estarem em localização privilegiada (Península Ibérica), sendo a parte da Europa mais próxima da África e das Américas conforme a ilustração abaixo.

**Figura 01** –Tráfico negreiro 1502-1866



Fonte: <https://atlas.fgv.br/marcos/trabalho-e-escravidao/mapas/trafico-negreiro-1502-1866>

Nesse contexto, compreendemos que esses países inicialmente compravam pessoas escravizadas de reis africanos que escravizavam presos de guerra para as próprias necessidades. Alguns desses cativos, a partir do século VII, foram vendidos a muçulmanos, que os levaram pelo Saara até os estados islâmicos do norte da África, o que ficou conhecido como tráfico de escravos transaariano. Reinos africanos da costa atlântica, como Daomé (atual Benim), participavam desse comércio de escravos. Os daomeanos viajavam grandes distâncias para capturar outros africanos no interior. Esses cativos eram forçados a marchar por longas distâncias e trocados por rum, tecidos, ferramentas e armas (Akpan *et al.*, 2021).

Esse comércio cresceu na Península Ibérica, onde ficam Portugal e Espanha. Com uma localização estratégica no Atlântico, a península era o ponto mais próximo da África e das Américas, o que facilitou a chegada dos portugueses e espanhóis antes de outros europeus. Portugal foi o primeiro a navegar para a África, e a Espanha, a primeira a colonizar as Américas. Vendo que isso era lucrativo, os europeus começaram a traficar pessoas escravizadas pelo oceano Atlântico da África para as colônias nas Américas, trocando, cada vez mais, pessoas por mercadorias. Esse sistema gerou muitas riquezas aos mercadores que eram

insensíveis à estupidez de tratar seres humanos como mercadoria (Akpan *et al.*, 2021).

Portugal, Espanha, Dinamarca, Estados Unidos, França e demais nações envolvidas no comércio escravista, como a dos Países Baixos, e no colonialismo reproduziam a ideologia de inferioridade natural dos povos, para legitimar a subjugação e, assim, obter poder e riquezas. De acordo com o pensamento de Thomas Hobbes (2003), o homem busca sempre subjugar seu semelhante e dominá-lo, como aconteceu com a apropriação ilícita das terras dos povos menos desenvolvidos pelos europeus. Essa ideologia, baseada na inferioridade racial, como já foi pontuado neste trabalho, originou práticas de exclusão, subjugação e objetificação das pessoas negras africanas, gerando um sistema econômico que sustentou o processo de colonização.

O homem branco europeu aproveitou-se disso para obter vantagem sobre os povos de outras regiões, monopolizando as aquisições de conhecimento e mantendo o desenvolvimento cultural somente entre seus pares, em vez de disseminá-lo entre as nações de outros continentes do mundo, como relata Leontiev (1978, p. 11):

Se, pelo contrário, a concentração da cultura mundial não cessou de se reforçar, a ponto de alguns países se tornarem os portadores principais enquanto noutros está abafada, é porque as relações entre os países não assentam nos princípios da igualdade de direitos, da cooperação e entreaajuda, mas no princípio da dominação do forte sobre o fraco.

Sabe-se que a humanidade migrou do continente africano; porém, nem todos foram para outros lugares. A parte que não migrou, permanecendo assim na África, não se considerava simplesmente uma unidade negra, pois também se dividiu em grupos étnicos que se distinguiam por tradições, sistemas de governo e culturas únicas.

A migração humana aconteceu basicamente da África para as Américas, tendo como principais destinos a América do Norte e a América do Sul, como mostra o mapa (figura 02) abaixo:

**Figura 02** – Mapa de prováveis rotas da migração humana



**Fonte:** TUDO SALA DE AULA: <https://www.tudosaladeaula.com/2023/05/atividade-sobre-os-movimentos-migratorios-7ano-8ano.html>.

Os humanos que permaneceram na África se agruparam em diferentes culturas. A figura 03 é um esboço dos principais grupos étnicos da África; ela mostra as cidades e os reinos antigos. Atualmente, a população africana é classificada em dois grandes grupos étnicos: os sudaneses e os bantos, que são compostos por outros subgrupos menores, que se diferenciam por outras culturas, línguas e religiões. O mapa mostra também onde esses grupos vivem. Além dos sudaneses e bantos, há outros menores, como os berberes, malgaxes, bosquímanos, pigmeus, nilóticos e árabes (Geoensino, 2012).

**Figura 03 – Mapa do continente africano pré-colonial**



**Fonte:** [http://www.geoensino.net/2011/10/blog-post\\_792.html](http://www.geoensino.net/2011/10/blog-post_792.html)

Os berberes vivem no Deserto do Saara e podem ser nômades. Os nilóticos são altos e habitam regiões próximas ao Rio Nilo. Os pigmeus, de baixa estatura, vivem no centro-sul da África, na Floresta Equatorial do Congo. Os bosquímanos, ótimos caçadores, vivem no Deserto do Kalahari. Os malgaxes vivem na Ilha de Madagascar e são de origem malaia, parecidos com os povos da Indonésia e Filipinas. Já os árabes, de origem muçulmana, vieram da Península Arábica e se espalharam pelo norte e nordeste da África após a conquista do Império Romano, difundindo sua cultura por grande parte do continente (Geoensino, 2012).

Dentre os dois maiores grupos étnicos principais da África, destacam-se os Bantos, que se espalharam por todo o continente africano como um tipo de migração interna.

As migrações dos povos bantos do delta do Níger, por volta de 1000 a.C., foram um dos mais importantes movimentos de pessoas da história da África. Elas transformaram a África central e meridional, introduzindo a fundação do ferro e formas melhores de agricultura e facilitando a troca de conhecimentos, que levou a uma arte e a tradições de artesanato comuns (Akpan *et al.*, 2021, p. 32).

Dessa forma, entendemos que o termo “banto” não representa um grupo distinto, e sim um marcador de identidade. Esse conjunto inclui grupos linguísticos específicos espalhados pelo oeste, centro, leste e sul da África. A maioria dos falantes de línguas bantas, cerca de 150 milhões de pessoas, vive atualmente na República Democrática do Congo, em Uganda, no Quênia, na Tanzânia, no Maláui, no Zimbábue e em Essuatíni.

Segundo Akpan *et al.* (2021), pesquisas de fontes orais, linguísticas e arqueológicas mostram que bantos viveram na região dos rios Benue e Cross, no leste da Nigéria e a oeste de Camarões, na África Central. Indicam, também, que a transição de uma economia de caça e coleta para uma vida mais estável, baseada na agricultura e na criação de animais, fez a população crescer bastante. Isso levou alguns povos bantos a deixarem sua terra natal.

Nesse contexto, compreendemos que, na África subsaariana<sup>2</sup>, existiam vários reinos, cada um com sua cultura, sua língua e sua crença. Entre eles, destacam-se: o império de Gana, que tinha como principal atividade econômica o comércio de ouro; o império de Mali, que comercializava couro e sal; o império do Congo, de grande extensão territorial, e o império da Etiópia, conhecido pela sua resistência. O Império da Etiópia sobreviveu à colonização europeia e ao golpe de estado que acabou com a monarquia.

Esses reinos se organizavam por meio de um conselho de anciãos e um sistema de administração para governar os territórios sob seu controle. A maioria dos povos africanos era monoteísta, acreditando em um único deus, mas cada etnia tinha um nome diferente para essa divindade. Os Ewe, por exemplo, a chamavam de Mawu; os Ashanti, de Onyankopoa; e os Iorubá, de Olorum. Além disso, era comum o culto a forças da natureza, que eram vistas com características humanas, conhecidas como orixás. Mas alguns africanos adotaram o cristianismo trazido de Roma por conta do domínio agressivo dos Romanos (Akpan *et al.*, 2021).

A partir do século XVI, a despeito de sua heterogeneidade e culturas diversas, esses grupos começaram a ser categorizados como sendo um grupo só pelas pessoas envolvidas no comércio escravista e no colonialismo europeu, a partir da ideologia de inferioridade racial. Assim, a prática da escravidão de povos africanos

---

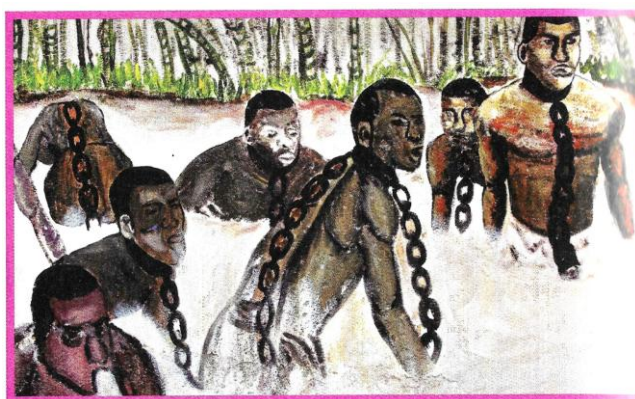
<sup>2</sup> O nome ‘subsaariana’ é por ser localizada abaixo do Deserto do Saara - localização cujo predomínio é de um clima mais úmido, tropical e equatorial.

ganhou contornos específicos marcados pela mercantilização de sujeitos a partir de interesses econômicos dos colonizadores. Esse processo representou também o apagamento da heterogeneidade cultural dos povos escravizados, sua objetificação (Akpan *et al.*, 2021).

Os navios negreiros eram feitos para carregar o máximo de pessoas possível, o que deixava as condições a bordo desumanas. Homens e mulheres ficavam em áreas separadas e não havia banheiros. O ambiente era sufocante por causa de calor, falta de ar, pouca luz e mau cheiro de fezes, suor e vômito. Os homens eram acorrentados tão próximos, que tinham que ficar agachados, enquanto as mulheres, embora com mais liberdade de movimento, eram frequentemente abusadas pelos tripulantes (Akpan *et al.*, 2021).

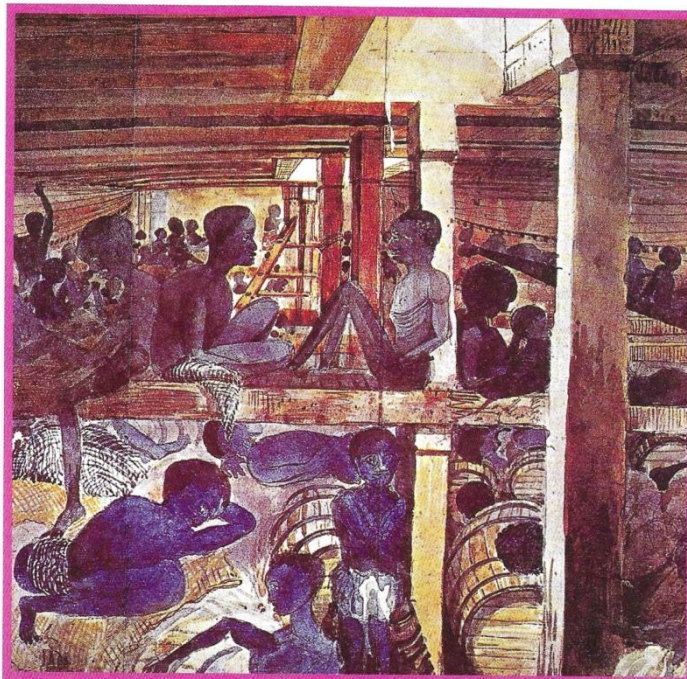
As imagens abaixo (Figuras 07 e 08) retratam alguns dos tipos de maus-tratos que os escravizados sofriam.

**Figura 04** – Homens escravizados acorrentados tomam o último banho no rio Donko Nsuo, em Gana, antes de serem amontoados em navios negreiros que os levarão às Américas



Fonte: Akpan *et al.* (2021, p. 118).

**Figura 05** – Os navios negreiros eram abarrotados, mal havia espaço para ficarem de pé.



**Fonte:** Akpan *et al.* (2021, p. 120).

Os escravizados eram submetidos a uma série de torturas dentro do navio negreiro e, quando chegavam em terras brasileiras, as torturas continuavam, de modo que a humilhação pública era imposta como forma de controle dos corpos e povos capturados da África. “A escravidão, na sua magnitude e nos efeitos que determinou aos corpos, através das surras e humilhações públicas, foi o episódio mais horrendo da história da humanidade” (Benedito, 2008, p. 25).

Violentados em sua condição de seres humanos, alijados de sua cultura e dos laços familiares, os escravizados eram submetidos a maus-tratos constantes e à desumanização.

Suas manifestações culturais foram invalidadas, durante a época da colonização, pelo movimento da branquitude, pelas ideias etnocêntricas de superioridade racial dos brancos europeus, o que desemboca nos dias atuais em consequências graves como o racismo estrutural, a exclusão social de negros, o silenciamento e a demonização das culturas de tradição africana.

Os jovens aqui desembarcados dos navios negreiros - o percurso durava em média 3 meses –, eram remetidos “semi-vivos” aos depósitos de engorda, ganhavam um outro nome – o nome do Santo do dia – e, no lugar das marcas que definiam suas etnias, recebiam a marca de ferro em brasa do seu futuro “dono”. Assim, as marcas da sua identidade étnica se misturavam às dos seus algozes. (Benedito, 2008, p.26)

Todas essas questões levaram à constituição de um regime de exclusão dos negros e privilégio dos brancos, que teve como origem a exploração dos povos negros desde a época da escravidão. Tal processo instaurou também o que se convencionou chamar de movimento da branquitude. A branquitude é um sistema estrutural que privilegia pessoas brancas e, de acordo com Ribeiro (2019, p. 33),

[...] a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento.

Ribeiro (2019) explica que, apesar da importância de considerar outras implicações, como o contexto de pessoas brancas que são pobres e/ou homossexuais e que por isso não possuem todos os privilégios sociais, a questão em foco é sobre um poder que promove privilégio racial a um determinado grupo, e exemplifica: “[...] mulheres brancas são discriminadas por serem mulheres, mas privilegiadas estruturalmente por serem brancas” (Ribeiro, 2019, p. 34).

A colonização e a usurpação do território dos povos originários das Américas (mais especificamente da América do Sul), bem como dos povos traficados da África, interromperam o seu desenvolvimento e abafaram a sua cultura. Os colonizadores foram criando e fortalecendo barreiras entre esses povos e o resto do mundo, causando a essas nações uma verdadeira miséria cultural (Leontiev, 1978).

Isso mostra o estabelecimento de um sistema desigual em um jogo desumano entre raça e poder, no qual a raça branca impôs a sua cultura, escravizando e colonizando os povos encontrados, pois nas colônias os escravizados (negros e indígenas) eram proibidos de manifestar sua crença e obrigados a passar por um processo de catequização sob ameaças de punições severas, intimidando-os e explorando suas terras em um plano maquiavélico que cresceu tomando o fôlego dos povos das outras raças.

A cultura negra trazida da África pelos povos negros escravizados e traficados ao Brasil constituiu-se de forma a fazer parte da identidade brasileira, pois os negros vivenciaram a colonização brasileira junto aos povos originários. Ou seja, a cultura brasileira que era a dos povos originários passou a ser construída a partir do conjunto de outras culturas: a do colonizador europeu e as dos africanos.

Embora a cultura europeia tenha sido agressivamente dominante, pode-se perceber que os negros trazidos da África deixaram um vasto legado de sua cultura

que segue presente até os dias atuais no Brasil, como: a capoeira, que é uma mistura de arte marcial com dança; o samba, que além de ritmo é uma expressão corporal; o acarajé, que se tornou patrimônio imaterial do Brasil e a trança nagô, que carregava significados como o estado civil e a comunidade à qual se pertence. E, como detalha Costa e Silva (2012, online):

Devemos aos africanos a forma de construir a casa rústica; importantes técnicas agrícolas e pecuárias; as forjas de ferro; a maneira de peneirar o ouro nos garimpos; o modo de nos comportarmos, de gostar da rua. A influência é rural e urbana. Recebemos milhares de africanos de regiões diferentes, em períodos distintos, e cada povo deixou um legado. O povo da Alta Guiné tinha a cultura do arroz, e quando foi trazido para o Maranhão, deixou lá essa marca. O forte na Costa do Benin era o inhame, o dendê e a malagueta, e como eles vieram para a Bahia, o dendê se tornou uma marca da região. Cabe destacar também que a influência foi recíproca, pois o povo africano herdou de nós a mandioca, a batata-doce, o caju e o abacaxi. Na música temos o samba, o maracatu, o frevo...

Dessa forma, torna-se complexo tentar distinguir a cultura africana da cultura brasileira, que exala negritude.

Historicamente, a negritude foi apresentada como um movimento encabeçado, no século XX, pelo senegalês Leopold Senghor e pelo francês Aimé Césaire, em conjunto com outros estudantes negros. Esse movimento pretendia resgatar o valor do negro em termos culturais, artísticos e políticos, combatendo o racismo e o colonialismo. Ao longo do século XX e ainda no século XXI, essa é uma corrente política e filosófica que tem ganhado força tanto nos EUA quanto no Brasil (Aldebert, 2022).

Porém, a negritude não se resume a uma filosofia de vida ou conscientização e sentimento do orgulho negro. Segundo Audebert (2022, p. 8),

A Negritude não é uma concepção pretensiosa de universo. É uma maneira de viver a história na história: a história de uma comunidade cuja experiência, na verdade, nasce de maneira singular com as deportações de sua população, as transferências dos homens de um continente a outro, as lembranças de crenças longínquas e restos de culturas assassinadas. [...] A Negritude tem sido uma forma de revolta, primeiro contra o sistema mundial da cultura tal qual se tem constituído durante os últimos Séculos o qual se caracteriza por um certo número de preconceitos, de pressupostos que levam a uma severa hierarquia. De qualquer maneira, a Negritude foi uma revolta contra o que chamarei de reducionismo europeu.

Entender as condições de produção que fizeram surgir a questão da negritude nas Américas ajuda a entender também as bases sociais do racismo nas sociedades após a escravidão, uma vez que a negritude emerge como resposta histórica a um processo de violência, silenciamento e desumanização imposto às populações negras. Ao se constituir como forma de vivenciar a história a partir da experiência da

diáspora, ela evidencia as marcas deixadas pela escravidão e pela colonização na organização social, cultural e simbólica dessas sociedades. Nesse sentido, a negritude não se limita a uma afirmação identitária, mas se inscreve como gesto político e discursivo que tensiona hierarquias raciais naturalizadas, denunciando os mecanismos que sustentaram a inferiorização do negro mesmo após o fim formal da escravidão.

Assim, ao colocar em questão o reducionismo europeu e seus pressupostos universalizantes, a negritude contribui para desestabilizar os discursos que legitimaram o racismo, permitindo compreender como tais estruturas se reatualizam historicamente nas relações sociais contemporâneas.

De acordo com Audebert (2022, p. 9),

A negritude vai além do reconhecimento do fato de ser negro. Ela representa uma forma de o povo negro viver seus valores. A utilização do termo "noir/negro" pelas classes dominantes europeias durante a era moderna referia-se indiferentemente às populações que ficaram na África, bem como aos africanos deslocados forçosamente pelo tráfico e escravizados nas sociedades coloniais das Américas.

Nesse sentido, podemos entender que, desde o final do século XVIII, a palavra "negro" passou a se referir a uma pessoa de origem africana, que era escravizada ou descendente de escravos. Esse termo conecta a dimensão social à questão racial em um contexto histórico e geográfico específico: o do sistema econômico das colônias nas Américas, que faziam parte de um sistema global, indo além de apenas classificar corpos, e tinham como base a ideologia da inferioridade racial.

Ainda de acordo com Audbert (2022, p. 14):

Objetivamente, a negritude é o conjunto dos valores de civilizações do mundo negro, do qual o sentido da comunicação, o dom da imagem analógica e o dom do ritmo fazem um paralelismo assimétrico. Em uma palavra, é uma certa dialética, melhor, uma simbiose entre a inteligência e a alma, entre a matéria e o espírito, entre o homem e a mulher. Subjetivamente, a negritude é uma certa vontade e certa maneira de viver os valores.

Negritude tem a ver com o reconhecimento do pertencimento de uma raça socialmente subalternizada que resiste até hoje em busca de visibilidade, igualdade de oportunidades. O movimento da negritude vem aos poucos ocupando o lugar do autoamor, do amor mútuo entre os negros e da valorização da cultura negra. Pode-

se dizer que é um conjunto de ações contra o autoódio entre o povo negro (Hooks, 2023).

Em um contexto supremacista branco, “amar a negritude” raramente é uma postura política refletida no dia a dia. Quando é mencionada, é tratada como suspeita, perigosa e ameaçadora. A cultura negra de resistência que surgiu no contexto do *apartheid* e da segregação foi um dos poucos lugares que abriu espaço para o tipo de descolonização que torna possível o amor pela negritude (Hooks, 2019, p. 40).

A supremacia da branquitude provoca graves injustiças da dominação racista e a negação da negritude, de forma que pessoas negras preferem investir tempo discutindo sobre tudo que fazem para parecerem brancas a terem que refletir sobre aprenderem a amar a negritude. Por isso, é necessário quebrar as paredes da autonegação e estimular o amor entre negros, como diz Bell Hooks (2019, p. 53):

Coletivamente, pessoas negras e nossos aliados somos empoderados quando praticamos o auto-amor como uma intervenção revolucionária que mina as práticas de dominação. Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras.

Pessoas negras precisam se desprender de toda negatividade que aprenderam sobre ser negro por meio do discurso da branquitude sobre a negritude, e encontrar um caminho de cura e aceitação que é possível através do amor negro.

## 2.4 REFLEXÕES SOBRE RACISMO

Após realizar um apanhado histórico para constituir as condições de produção do dizer, agora nos debruçaremos sobre o racismo, enquanto sistema ideológico de exclusão de pessoas negras. Segundo Trindade (2023, p.6):

O racismo é uma ferramenta sistemática que altera a saúde mental das pessoas negras, através de processos de rejeição e desumanização, os quais retalham sistematicamente a subjetividade e a individualidade do sujeito, alterando a autopercepção positiva de si.

O termo racismo diz respeito à exclusão de uma raça em favor de outra. Biologicamente, o termo racismo é invalidado quando aplicado aos grupos humanos, uma vez que, nos agrupamentos humanos, “Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças.” (Munanga, 2003). Assim, segundo a biologia, a diferenciação genética entre os

humanos não permite dividi-los em raças, já que um senegalês pode ser geneticamente muito semelhante a um sueco, o que indica que não existem diferenças genéticas que justifiquem a divisão dos agrupamentos humanos em raças.

Apesar disso, esse conceito é usado socialmente para fazer circular uma ideologia de inferioridade de um povo sobre outro, subjugando uns povos a outros, a partir de uma relação entre elementos físicos (fenótipos) e elementos morais, o que justificaria a subjugação e a inferiorização de um povo. O racismo é, pois, um sistema simbólico e ideológico, baseado na ideia de inferioridade racial, produzindo práticas de exclusão e discriminação social que geram consequências negativas até hoje. Nesse sentido, Munanga (2003, p. 5) diz que:

O maior problema não está nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX.

Nesse contexto, entendemos que o problema central não reside na tentativa de descrever diferenças físicas entre grupos humanos, mas no uso ideológico

dessas distinções para legitimar relações de dominação. Ao transformar características corporais em critérios de valor, o pensamento racializante produziu uma leitura hierarquizada da humanidade, na qual certos grupos foram associados à racionalidade, à moralidade e ao progresso, enquanto outros foram vinculados à inferioridade e à incapacidade. Essa articulação entre aspectos biológicos e atributos sociais não apenas extrapolou os limites do conhecimento científico, como também serviu de base para a naturalização das desigualdades raciais. Desse modo, a construção de uma suposta superioridade branca operou como fundamento simbólico para práticas de exploração, exclusão e violência, cujos efeitos ultrapassaram o campo das teorias e se materializaram nas estruturas sociais, políticas e econômicas das sociedades modernas.

Para compreender como o racismo se estrutura na sociedade brasileira, é preciso retomar o conceito de raça. Segundo Almeida (2018, p.24), ele se constitui da seguinte forma:

1. como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele
2. como característica étnico-cultural em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, a uma certa forma de existir

Desse modo, o racismo na sociedade brasileira baseia-se principalmente na noção de raça atribuída a partir de traços físicos (cor da pele, estrutura do cabelo) que constituem a população negra. No entanto, a noção de raça não é apenas uma questão biológica, já que, biologicamente, a diferença genética é infinitamente pequena entre negros e brancos e não justifica a existência de raças humanas diferentes. Assim, o conceito de raça é antes de tudo uma construção social e histórica, que toma como base traços fenotípicos dos sujeitos para dividi-los, hierarquizar-los, subjugar-los. Desse modo, concordamos como Almeida (2018, p, 24) quando ele afirma que raça é um elemento essencialmente político.

Com base no conceito de raça, aplicado a agrupamentos humanos, foi que se constituiu o conceito de racismo. Segundo Almeida (2018, p. 25), 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 a qual pertençam.

Desse modo, é importante entender a diferença entre racismo e preconceito.

A distinção entre preconceito e racismo é fundamental para compreender a profundidade das desigualdades raciais nas sociedades contemporâneas. O preconceito refere-se a atitudes, juízos ou avaliações prévias dirigidas a indivíduos ou grupos, baseadas em estereótipos e generalizações que operam no plano das relações interpessoais. Trata-se de uma disposição subjetiva que pode ou não se converter em práticas concretas de discriminação, dependendo das condições sociais em que se manifesta (Almeida, 2018).

O racismo, por sua vez, ultrapassa o âmbito das opiniões ou dos comportamentos individuais. Ele se constitui como um sistema de poder que organiza a sociedade, produzindo hierarquias raciais que se expressam nas instituições, nas normas, nas políticas públicas e na distribuição desigual de direitos e oportunidades. Nesse sentido, mesmo na ausência de intenções explícitas ou atitudes preconceituosas, o racismo continua operando por meio de estruturas que reproduzem privilégios para determinados grupos e desvantagens sistemáticas para outros (Almeida, 2018).

Almeida (2018) sustenta, ainda, que o racismo é sempre estrutural, ou seja, é elemento que integra a organização econômica e política da sociedade brasileira, não sendo algo casual ou individual.

Nesse sentido, enquanto o preconceito pode ser combatido no plano das consciências individuais, o enfrentamento do racismo exige a análise das formas pelas quais a desigualdade racial é produzida e mantida socialmente. Reduzir o racismo a atitudes pessoais implica desconsiderar seu caráter histórico e estrutural, invisibilizando os mecanismos que sustentam a exclusão racial mesmo em contextos que se afirmam formalmente igualitários.

Com isso, o racismo define o que seria aceitável enquanto existência, gerando a percepção de que tudo o que é positivo reflete um mundo branco e, ao contrário, tudo o que é negativo se refere ao mundo negro. Ao mesmo tempo, o racismo produz práticas que tendem a excluir e desprezar tudo o que não se encaixa nesse modelo que foi imposto, através da ideologia de superioridade racial dos brancos, como se a branquitude fosse universal, natural.

Como já afirmado anteriormente, a partir da citação de Munanga (2003), o discurso de raça não é algo natural-biológico e sim histórico, como pensa Stuart Hall (1995), enfatizando que raça se assemelha mais a uma linguagem do que à biologia. Ele argumenta que o conceito de raça ganha sentido por ser relacional, e não por

ser essencial, não podendo ser fixado definitivamente, uma vez que está sujeito a um processo constante de redefinição, sinalizando coisas diferentes em diferentes culturas, formações históricas e momentos.

Hall (1995) contribuiu para o estudo da negritude também com o pensamento de desnaturalizar e historicizar o conceito de raça, entendendo-o como uma categoria produzida social e culturalmente, em momentos históricos específicos e de acordo com as lutas políticas encetadas pelos diferentes movimentos sociais. Assim, o conceito de raça é muito mais social do que biológico, não havendo sustentação de tal conceito nas diferenças genéticas entre os povos.

Desse modo, concordamos que o conceito de raça, quando aplicado aos agrupamentos humanos, tem um funcionamento essencialmente discursivo, uma vez que faz disseminar ideologias de superioridade e inferioridade de um povo em detrimento de outro. A ideologia racista carrega sentidos que pretendem justificar a subjugação de povos, materializando-se em práticas de exclusão social.

Antes de serem discursivizados pelo processo colonial como povos inferiores pela ideologia racista, os povos negros existiam em suas diversas etnias e idiomas. Portanto, historicamente, pode-se dizer que o racismo foi inventado pelo branco. De acordo com Djamila Ribeiro (2019, p. 36):

Tal categoria (“o negro”) foi criada em um processo de discriminação, que visava ao tratamento de seres humanos como mercadoria. Portanto, o racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação.

A autora reforça ainda que é crucial desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo e criar espaços em lugares a que pessoas negras não costumam acessar.

O racismo consiste, então, em um conjunto de práticas realizadas por um grupo racial ou étnico que, estando em uma posição de privilégio social, coloca outro(s) grupo(s) em desvantagem, enquanto exalta, de forma direta ou indireta, a própria raça ou etnia. Essas práticas podem ser propositais ou não, e ocorrer de maneira consciente ou inconsciente. Segundo Moreira (2020, p.38):

Uma análise da literatura brasileira sobre racismo demonstra que muitos o compreendem como um ato ou uma fala de caráter discriminatório baseados no pressuposto de que todos os membros de uma minoria racial

possuem os mesmos traços. Esses traços, classificados como inferiores, são transmitidos biologicamente, o que os torna imutáveis. Haveria, assim, uma relação entre características fenotípicas e a qualidade moral das pessoas. Além disso, uma leitura da legislação nacional sobre esse tema também sugere que esse termo tem um significado estático. Ele aparece como um ato intencional e arbitrário de um indivíduo em relação a outro, ação baseada em julgamentos negativos sobre os membros de outro grupo racial.

Essa é a maneira como o racismo se manifestou ao longo da história nas sociedades, e a ideologia racista materializa-se em práticas que se baseiam em já-ditos historicamente constituídos, como, por exemplo, os de que há uma relação direta entre características físicas e morais que consubstanciaram teorias raciais na história. Desse modo, retomando Munanga (2012) e Hall (1995), a associação entre elementos fenotípicos e características morais não ficou no passado, mas gera práticas excludentes que validam o racismo nos dias atuais.

#### **2.4.1 Racismo Estrutural**

O racismo estrutural é constituído a partir da estrutura social que é permeada por conflitos históricos como luta de classe, além de elementos raciais e sexuais, tendo como pano de fundo os princípios estruturais da sociedade, como nas esferas de ordem política, econômica e jurídica. (Almeida, 2018).

Percebemos que a manifestação estrutural pode ser considerada o modo como o racismo se revela de forma mais complexa, pela maneira como se naturaliza algo que, na verdade, é uma construção histórica. O sistema da branquitude apresenta-se como algo universal e tudo que se oponha a esse padrão é tido como anormal e perigoso, e por isso deve ser eliminado.

Segundo Almeida (2018, pág.35): “O racismo, sob a perspectiva estrutural, pode ser desdobrado em processo político e processo histórico”.

O autor aponta para a necessidade de compreender o racismo como um funcionamento ideológico que organiza sentidos, posições e relações sociais, sustentando hierarquias que se mantêm mesmo diante da produção de conhecimentos que as desmentem.

Segundo os pressupostos da Análise do Discurso (AD), a ideologia naturaliza os sentidos e, desse modo, a naturalização da ideia de que o belo, o bom, o desejável estão ligados à branquitude é um modo de funcionamento da ideologia racista, de forma que o sujeito não se dê conta de que seu olhar está moldado pelo

racismo, como se as ideias da ligação entre o branco, o belo e o bem fossem dadas universalmente e naturalmente e não fossem construtos históricos.

De acordo com Lima (2023), o passado colonial do Brasil teve forte impacto na formação do Estado Nacional. A subordinação do país aos países capitalistas centrais manteve o Brasil como uma economia dependente e periférica. Além disso, a sociedade brasileira foi marcada pela divisão social do trabalho, baseada na discriminação racial e na superexploração da mão de obra. “Essa dinâmica de divisão social e racial do trabalho reflete na atualidade, visto que nunca houve uma luta de classes concreta, conseqüentemente, nunca houve uma ruptura com o passado burguês colonial fundante do Estado Nacional” (Lima, 2023, p. 20).

Entendemos que a análise do racismo a partir de sua dimensão estrutural não exclui os sujeitos racializados, ao contrário, reconhece-os como agentes ativos dentro de um sistema que, ao mesmo tempo em que condiciona suas ações, é constantemente produzido e reproduzido por eles. Compreender o racismo como elemento estrutural não isenta ninguém de responsabilidade individual por práticas racistas, tampouco serve como desculpa para os racistas. Pelo contrário, essa compreensão amplia nossa responsabilidade no enfrentamento do racismo e de seus agentes. Quando se reconhece que o racismo está entranhado na estrutura social (manifestando-se muitas vezes sem necessidade de intenção), torna-se evidente que, mesmo que o silêncio diante do racismo não configure, necessariamente, culpa moral ou jurídica, ele representa uma responsabilidade ética e política na sua perpetuação.

Pode-se dizer que o sistema político-econômico impetrado no Brasil pelas elites econômicas e classes dirigentes conservadoras levou à perpetuação das estruturas de opressão e de segregação racial, que fazem com que pessoas negras, pretos e pardos, sejam mais sujeitas a situações mais degradantes por conta do racismo enraizado em todas as instâncias sociais. O racismo estrutural faz parte da cultura da população e promove desigualdades por estar presente nas estruturas política e econômica da sociedade e de suas instituições desde o período colonial, como resume Almeida (2018, p.33):

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.

Ou seja, as atitudes individuais e os mecanismos das instituições refletem uma sociedade em que o racismo estrutural está enraizado como regra, e não como algo fora do comum.

#### **2.4.2 Racismo Institucional**

O conceito de Racismo Institucional foi definido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton, em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições. Para os autores, “[...] trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (Carmichael; Hamilton, 1967, p. 4).

Mais recentemente, Jurema Werneck definiu o racismo institucional como “[...] um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros inexistam ou existam de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação desse último”. (Werneck, 2013, p. 18). Seu impacto na vida da população negra no Brasil pode ser percebido tanto na sua relação direta com os serviços e as instituições que deveriam garantir seus direitos fundamentais, quanto no cotidiano de suas vidas.

Werneck (2013) diz que o racismo institucional é também conhecido como racismo sistêmico, e opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial.

O racismo institucional-sistêmico manifesta-se tanto no setor público quanto no privado, fazendo com que pessoas negras e grupos racialmente subalternizados como indígenas, ciganos e estrangeiros não-brancos sejam negligenciados em relação à saúde, bem como à educação, e no tocante à segurança.

#### **2.4.3 Racismo recreativo**

O racismo recreativo acontece quando falas e atitudes racistas surgem disfarçadas de brincadeira ou piada de forma que parecem inofensivas quando na verdade só reforçam preconceito e naturalizam a discriminação racial.

Moreira (2020, p. 148) afirma que:

O racismo recreativo desdobra-se de uma competição entre grupos raciais por estima social; funciona como uma estratégia do grupo racial dominante para manter a respeitabilidade pública como privilégio exclusivo de pessoas brancas; e contribui para a manutenção da soberania branca, permitindo que a desigualdade de *status* cultural e de *status* material seja encoberta pela ideia de que o humor racista possui uma natureza benigna.

De acordo com o pensamento de Moreira (2020), pode-se dizer que o racismo recreativo se sustenta por meio de diversos fatores que merecem uma análise cuidadosa, tais como:

- Não se trata apenas de um comportamento individual, fruto da insensibilidade de uma pessoa em relação à outra. Nesse contexto, o racismo recreativo é um sistema de dominação, no qual os atos racistas seguem uma lógica e um propósito que vão além das motivações pessoais.
- Tem como objetivo proporcionar uma gratificação psicológica aos membros do grupo racial dominante, reforçando a suposta inferioridade de minorias raciais.
- Manifesta-se como uma forma de violência simbólica, o que dificulta o sentimento de pertencimento social por parte dos negros. O humor racista prejudica a reputação das minorias raciais, legitimando assim formas de exclusão.
- Funciona como uma pedagogia da subordinação racial, ensinando às pessoas negras que elas não podem aspirar à mesma respeitabilidade reservada às pessoas brancas.

Dessa forma, entendemos que o racismo recreativo dificulta muito a proteção legal das minorias raciais, pois pessoas do setor público e privado se juntam para espalhar uma ideia que tenta esconder o racismo presente nas instituições brasileiras.

Vale ressaltar que toda forma de racismo pode ser considerada crime previsto na Lei 14.532, de 2023, que alterou a Lei 7.716/1989, tipificando a injúria racial como uma forma de racismo e crime. A pena para a injúria racial passou a ser de dois a cinco anos de reclusão, além de multa. (Brasil, 2023).

Injúria racial é quando alguém ofende ou xinga outra pessoa por causa de sua raça, cor, etnia, origem ou religião, ferindo sua dignidade. Já o racismo é um crime

que afeta a coletividade, envolve atitudes ou ações que promovem discriminação, criam vantagens para um grupo e prejudicam outros de forma sistemática (Brasil, 2023).

Ao pensar no racismo enquanto uma ideologia de exclusão, percebemos que essa discriminação é ainda mais patente para as mulheres negras, o que é pertinente mencionar, já que a obra estudada nesta pesquisa é de autoria de duas mulheres negras: Geni Guimarães (texto) e Saritah Barboza (ilustrações). Gonzales (1984), quando articula racismo e sexismo, evidencia que seus efeitos incidem com intensidade particular sobre a mulher negra, cujos corpo, trabalho e subjetividade foram historicamente produzidos em condições de exploração, violência e silenciamento. Conforme Gonzales (1984, p.225):

O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva sócio-econômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. Exatamente a partir das noções de mulata, doméstica e mãe preta que estavam ali, nos martelando com sua insistência...

Para compreender esse processo, ela resgata a figura histórica da “mucama” — representada como mulata e doméstica — a fim de analisar as posições de sujeição impostas à mulher negra.

A mulata aparece como objeto sexual do homem branco, coisificada e animalizada, com destaque para sua hipersexualização no carnaval brasileiro. Já a doméstica representa a mulher negra selecionada como “de confiança” para sustentar, simultaneamente, sua própria família e a família dos dominadores. Essa mulher cuidava dos filhos brancos, realizava os serviços domésticos e atendia aos desejos sexuais do patrão, além de cuidar de seu marido e de seus próprios filhos. A autora demonstra que essa dupla figura — mulata e doméstica — constitui um dispositivo ideológico capaz de naturalizar a exploração histórica da mulher negra, reduzindo-a ora a corpo sexual disponível, ora a força de trabalho incansável.

Nesse ponto, a Análise do Discurso de orientação pecheutiana oferece uma chave interpretativa fundamental. Para Pêcheux (1997), o discurso não é mero conjunto de palavras, mas materialidade histórica que constitui sujeitos e sentidos. O sujeito não fala a partir de si mesmo, mas a partir de posições determinadas pelas

formações discursivas e ideológicas que o antecedem. Assim, quando a autora discute “consciência” e “memória”, ela se aproxima da distinção entre formações imaginárias e materialidades discursivas: a consciência, definida como “o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber” (Gonzales,1984), corresponde ao espaço onde o discurso se instala e produz evidências do tipo “é assim porque sempre foi” (Gonzales,1984).

Nesse sentido, compreender o racismo como sintoma do que Gonzales denomina Neurose Cultural brasileira implica reconhecer que a ideologia racista atua precisamente nos pontos em que o sujeito acredita agir de maneira espontânea. O mito da democracia racial, denunciado pela autora, exemplifica esse processo: trata-se de uma ideia que oculta as condições materiais da dominação racial, produzindo um efeito imaginário de igualdade em um contexto atravessado por desigualdades estruturais.

Assim entendemos que é no confronto com a memória — Interdiscurso, no sentido da AD pecheutiana, — que se torna possível reinscrever novas formas de existir, falar e significar a experiência da representatividade negra no Brasil.

## 2.5 REPRESENTATIVIDADE NEGRA

Ao longo do tempo, foi sendo possível compreender que, historicamente, a população negra foi marginalizada e sub-representada em diversas áreas, sendo retratada de forma estereotipada ou relegada a papéis subalternos. Isso resultou em uma percepção limitada e distorcida das pessoas negras, tanto em nível cultural quanto social. A falta de representatividade pode impedir a divulgação de histórias diversificadas, chegando a perpetuar um ciclo de exclusão que afeta o acesso a oportunidades.

De acordo com Borges (2019), cada período histórico tem seus desafios e características próprias. O século XIX, por exemplo, foi marcado por um momento em que o homem ocidental se destacou como alguém que conhece e reflete sobre o mundo. Esse tempo colheu os frutos da Revolução Tecnológica e Científica, e havia uma grande crença no progresso e no poder da filosofia da consciência.

Já o século XX é lembrado tanto pela descoberta do átomo e pela exploração do espaço quanto pela importância da linguagem. Nesse período, as promessas de

modernidade do século anterior foram profundamente reavaliadas. Em vez de um progresso e contínuo linear, o século XX mostrou que o avanço da modernidade e do capitalismo trouxe também crises constantes, afetando duramente aqueles que foram excluídos dessa ideia de humanidade: negros, indígenas, asiáticos e africanos. (Borges, 2019).

Ainda segundo a autora, podemos afirmar que o século XXI vem sendo caracterizado por uma disputa intensa no campo das imagens e dos signos, por uma sede de representação e visibilidade. Borges (2019, p.8) diz que:

As discussões em torno das novas ordens de representação e novos regimes de visibilidade habitam o coração da política global contemporânea, que tem como um de seus principais fundamentos a indissociabilidade entre política e representação. Nessa chave, é preciso defender uma ação transformadora capaz de encontrar maneiras de (re)inventar um mundo possível, numa perspectiva estética, ética e política.

Pode-se dizer que as antigas formas de representar o mundo, que agora estão em crise, não permitem mais englobar a diversidade de maneiras de entender o que é ser humano. Isso demanda a elaboração de um outro modo de conceber a política, desvinculado de concepções ultrapassadas e já esgotadas. O problema não pode ser reduzido a uma oposição entre universalismo e particularismo, como frequentemente se procura enquadrá-lo.

A representatividade é uma forma de combater a sub-representação. Nesse sentido, é necessário repensar a representação social do negro. E, de acordo com Silva (2011, p. 30),

Na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior.

Com base nisso, compreendemos que ser negro, em determinado contexto, é fazer parte de um grupo cuja presença é tanto vigiada no sentido de controle social quanto ignorada, devido à negação cognitiva.

A representação social é diferente da imagem, esta vista como um reflexo na consciência individual ou coletiva de um objeto ou feixe de ideias que lhes são

exteriores, uma fotografia captada e alojada no cérebro, enquanto a representação social é ativa, porque modela e reconstrói o dado do exterior (Moscovici, 1978).

Ainda segundo Silva (2011, p. 31):

Se a representação fosse apenas uma imagem, fixaria na consciência individual ou coletiva a imagem da diversidade de papéis e funções do negro na sociedade, a riqueza da sua cultura e religiosidade, entre outras imagens do cotidiano do povo negro, que os objetos recalcadores internalizados na nossa consciência invisibilizam ou modelam negativamente.

A autora relata que, quando um indivíduo pensa na pessoa negra, os estereótipos e preconceitos que ele já tem podem moldar essa imagem, de forma que, mesmo que uma pessoa negra não esteja presente, esses conceitos fazem com que ela seja vista de forma estigmatizada, em papéis negativos e subordinados. Quando uma pessoa negra é vista, esses preconceitos são ativados, levando à discriminação e à exclusão. Isso mostra que a imagem que fazemos de alguém pode não ser baseada na pessoa real, mas sim em uma ideia construída a partir de preconceitos. (Silva, 2011).

As representações sociais são formadas pelo senso comum das pessoas, criadas a partir de imagens, crenças, mitos e ideologias. Souza (2021, p. 60), em sua obra "*Torna-se negro*", quando reflete sobre o que chama de 'mito negro', diz que "O negro acreditou no conto, no mito, e passou a ver-se com os olhos e a falar a linguagem do dominador" (Souza 2021). Ou seja, o negro aprendeu a ver-se pelos olhos dos brancos e não pela essência da sua própria existência. Por isso, representatividade negra é também assumir o compromisso de recuperar a própria história e construir novas possibilidades para si. Ser negro não é algo que já vem pronto. É um processo. "Ser negro é tornar-se negro" (Souza 2021). Daí a urgência de ações para transformações de universos socialmente construídos em prol da revisão da representatividade negra para atender às exigências de uma sociedade plural no contexto econômico, político, moral e social, convertendo a subalternização a uma participação em lugar de privilégio.

A estigmatização das pessoas negras em lugares e papéis de baixo prestígio social contribui para sua exclusão e sua discriminação (Silva, 2001).

Segundo o pensamento de Silva (2001, p.14):

O estereótipo do negro estigmatizado em papéis de baixo prestígio social, contribui, em grande parte, para que as pessoas de pele clara tenham adquirido o senso comum de que os negros não têm papéis e funções diversificadas e que esse é o 'seu lugar' na sociedade, bem como para que muitos negros no passado interiorizassem essa representação e aceitassem como natural a estigmatização, como o 'seu lugar' na sociedade.

Assim como a estigmatização da pessoa negra, a ausência ou a pouca representatividade também é questionada. Isso se torna mais evidente na infância e na adolescência, quando muitas crianças e muitos adolescentes negras/os não se identificam com os brinquedos, filmes, desenhos e personagens das literaturas infantil e juvenil.

A ausência de recursos que promovam a representatividade na infância e na adolescência leva as crianças e os adolescentes negros a iniciarem um processo de autorrejeição de suas características físicas ainda na educação infantil, enquanto demais crianças e adolescentes começam a rejeitar o que é diferente devido à internalização de estereótipos inferiorizantes. (Silva, 2001).

### 3. REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA JUVENIL

Entendemos a literatura como uma arte que representa, entre outros aspectos, comunicação, sendo fundamental na construção do homem como sujeito e cidadão. Segundo Cândido (2002), a literatura é um direito humano fundamental e um dos mais importantes e relevantes instrumentos de instrução, de formação humana, e, por isso, o acesso à literatura deveria ser garantido a todos igualmente. Uma das bases da formação do ser humano encontra-se na literatura juvenil, que é um dos caminhos para o jovem desenvolver imaginação, emoções e sentimentos de forma significativa.

Segundo Silva (2017, p. 16):

É consenso entre diversos estudiosos que as literaturas infantis e infanto-juvenis têm um papel relevante no desenvolvimento intelectual de crianças e jovens, porém, nem sempre isso foi seriamente considerado. Antes do século XVIII, a literatura infantil era restrita a poucos.

Assim como o olhar sobre a infância e a adolescência e suas formações intelectuais, o conceito de Literatura Infantil e juvenil evoluiu com o tempo. Coelho (1997, p.24) define a Literatura Infantil do seguinte modo:

A Literatura Infantil, é antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível /impossível realização...

A autora relata também acerca da essência da Literatura Infantil e Juvenil que compartilha a mesma natureza da literatura destinada ao público adulto. O que as distingue são as particularidades do leitor a que se dirigem: a criança e o adolescente, cujas características influenciam diretamente a forma e o conteúdo das obras.

A constituição histórica da literatura para as infâncias (infantil) e para a juventude (juvenil) pode ser compreendida a partir do século XVII. Importante salientar que entendemos que o gênero Literatura Juvenil surgiu após o Infantil por

questões etárias diferentes do desenvolvimento humano como uma derivação e, por isso, suas raízes históricas são indissociáveis. Segundo Silva (2009, p.137)

A literatura infantil surgiu no século XVII com Fenélon (1651-1715), justamente com a função de educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. A maioria dos contos de fadas, fábulas e mesmo muitos textos contemporâneos incluem-se nessa tradição.

Dessa forma, a Literatura Infantojuvenil (LJ), hoje chamada apenas de Literatura Infantil e Juvenil, “surge num contexto de utilidade educacional como veículo de expressão das classes dominantes com intuito de moldar as crianças” (Zilberman *et. al.*, 1986, p,5).

Surgiu, portanto, com objetivo de produzir um efeito moral e pedagógico, para ser usada em ambientes educacionais. A marca de efeito moral para crianças e jovens já se fazia presente desde os primórdios da literatura para a infância e a juventude em obras publicadas por escritores como Charles Perrault e os irmãos Grimm, que, inicialmente, colheram narrativas da cultura popular que eram passadas oralmente, transformando-as em livros. Perrault e Grimm amenizam essas narrativas, que, em suas versões originais, traziam diversos trechos de canibalismo, violência e expressão sexual. Ao amenizá-los, pretendiam trazer um tom pedagógico para elas, constituindo-as como coletâneas de histórias para crianças (Silva, 2009). Perrault faz adaptações de histórias que já circulavam popularmente, conforme afirma Cademartori (1987):

O trabalho de Perrault é o de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. [...] observem-se os seguintes aspectos que não poderiam provir do povo: referências à vida na corte, como em *A Bela Adormecida*; à moda feminina, em *Cinderela*; ao mobiliário, em *O Barba Azul*. (Cademartori, 1987, p. 36-37)

No mesmo período de Perrault, outro estudioso francês buscou, nas fábulas, formas de constituir ensinamentos morais. La Fontaine colhia histórias de cunho popular adaptando-as como fábulas, com uma lição de moral ao final.

Jean de La Fontaine se dedicou a resgatar antigas histórias moralistas de cunho popular, conhecidas como fábulas. Ele utilizou antigos documentos como *Fábulas de Esopo*, na Grécia, e *Fábulas de Fedro*, em Roma, parábolas bíblicas e coletâneas orientais e medievais para reelaborar de forma literária, publicando sua conhecida coletânea *Fábulas de La Fontaine*.

O conteúdo denunciava aspectos negativos que ocorriam na sociedade da época, e foi fundamentado na natureza humana e princípios de sabedoria. (Cademartori, 1987, p.31)

Outra contribuição importante nesse sentido foi a dos irmãos Grimm e a de Hans Andersen. Os primeiros porque, durante uma pesquisa linguística, selecionaram, entre um apanhado de histórias, lendas e sagas, uma coleção de Histórias maravilhosas que constituíram os clássicos da Literatura Infantil (*João e Maria; Cinderela, A bela adormecida*), hoje chamadas de os contos dos irmãos Grimm. Já o segundo, Andersen, contribuiu para a ampliação da literatura clássica infantil com seus contos de autoria própria, entre eles: *O Patinho Feio; Soldadinho de Chumbo; A Roupas Nova do Imperador e A Rainha de Neve* (Souza, 2016).

Na mesma linha de raciocínio de Silva e Cademartori, Coelho (1997, p.26) resume que

Ligada desde a origem à *diversão* ou a ao *aprendizado* das crianças, obviamente sua matéria deveria ser adequada ao nível da compreensão e interesse desse peculiar destinatário. E como a criança era vista como um “adulto em miniatura”, os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos. Expurgadas as dificuldades de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam acima da compreensão infantil; retiradas as situações ou conflitos não-exemplares e realçando principalmente as ações ou peripécias de caráter aventureiro ou exemplar... as obras literárias eram *reduzidas* em seu valor intrínseco, mas atingiam o novo objetivo: atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, ao nível do Real ou do Maravilhoso.

Entende-se, portanto, que até recentemente, no século XX, a Literatura Infantil era tratada pela crítica como um gênero de menor importância e era percebida pelos adultos ora como algo ingênuo, comparável a um brinquedo, ora como um instrumento útil para estimular a aprendizagem ou para manter a criança entretida e em silêncio.

Segundo Silva (2009, p.137): “Pode-se dizer que a literatura infantil brasileira teve início com Monteiro Lobato, com uma literatura centralizada em algumas personagens em especial”.

Entendemos que no Brasil, não diferindo de outros países, a Literatura Infantil começou com livros educativos, principalmente adaptações de obras portuguesas, refletindo a influência das colônias. Devido à sua forte ligação com a pedagogia, o seu caráter didático sobressaiu ao artístico, ou seja, a literatura para as infâncias e para as juventudes não era valorizada enquanto arte, mas se constituía como parte

de uma estrutura pedagógica que tinha como objetivo ensinar o que era bom, ruim, o certo e o errado.

Para contextualizar a Literatura Infantil e Juvenil, é necessário pensar em seus leitores: a criança e o adolescente. O desenvolvimento da LIJ se deu conforme o avanço da concepção de criança que se tinha a cada época e, a partir da idade moderna,

a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, havendo então o distanciamento da vida “adulta” e recebendo uma educação diferenciada, que a preparasse para essa vida. Nesse momento, a criança é vista como um indivíduo que precisa de atenção especial que é demarcada pela idade. (Silva, 2009, p.136).

Com isso, a criança passa a ser idealizada como um ser inocente e inexperiente, como uma tábula rasa, destituída de conhecimentos. Porém, com o avanço de ciências como a Psicologia da aprendizagem, uma nova visão sobre a infância começou a ser defendida, trazendo consigo uma abordagem diferente para a Literatura Infantil. Essa perspectiva enfatiza a importância de reconhecer que a criança também vivencia conflitos, medos, dúvidas e contradições, não por falta de conhecimento da realidade, mas por carregar em si a imagem projetada do adulto e por ser um sujeito social em construção.

A Literatura Infantil e Juvenil foi usada pela escola como um meio para transmitir as doutrinas morais defendidas pela burguesia, o que fortalece a ligação entre a Literatura Infantil/Juvenil e a pedagogia. Ao conceber que a escola foi vista como parte dos Aparelhos Ideológicos de Estado, segundo o que postula Althusser (1970), essa instituição termina também difundindo a ideologia dominante e a literatura para infâncias e juventudes acaba sendo usada no ambiente escolar com o tom educativo, explicitamente reproduzindo ensinamentos morais que, por sua vez, subestimavam a capacidade crítica das crianças e dos jovens. Seguindo a linha de pensamento de Santos (2016), a Literatura Infantil e Juvenil surgiu no Ocidente, com base nos contos de fadas, que se tornaram um importante segmento literário. A LIJ passou a ser um gênero que foi sendo redescoberto ao longo do tempo, como sinaliza Coelho (1997, p. 26):

O caminho para a redescoberta da Literatura Infantil [...], foi aberto pela Psicologia experimental, que, revelando a Inteligência como o *elemento estruturador* do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes estágios de *seu desenvolvimento* (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. Revelou, ainda, que cada *estágio* corresponde a uma *certa fase de idade*. A sucessão das fases evolutivas da

Inteligência (ou estruturas mentais) é constante e igual para todos. As “idades” correspondentes a cada uma delas podem mudar, dependendo da criança ou do meio em que ela vive. A partir desse conhecimento do ser humano, a noção de “criança” muda e nesse sentido torna-se decisivo para a Literatura Infantil / Juvenil adequar-se ou conseguir “falar”, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários.

Desse modo, entendemos que o reconhecimento da Literatura Infantil e Juvenil como um fenômeno relevante e de grande impacto na formação das mentes infantis e juvenis, assim como da sua contribuição para a vida cultural das sociedades, é uma conquista relativamente recente.

Mesmo após mais de três séculos desde sua primeira publicação, esses contos continuam sendo uma referência marcante nas histórias para crianças e são analisados sob diferentes perspectivas, como psicológicas, filosóficas, históricas e estéticas.

A Literatura Infantil e Juvenil foi se moldando ao longo do tempo conforme as novas transformações sociais, a partir da reconfiguração dos conceitos de infância, família e educação. Hoje em dia, surgem constantemente novos contos para crianças e adolescentes. Além de transmitirem sentidos diversos sobre diferentes temas, essas histórias também valorizam aspectos como o intelecto, as emoções, a identidade nacional e o psicológico das crianças e dos adolescentes (Santos, 2016).

A literatura juvenil (LIJ) é singular por ser uma das poucas categorias textuais definidas pelo seu público-alvo, ou seja, as crianças e os jovens. Mas qual é a função da literatura?

Segundo Silva (2023, p.139):

Refletir sobre as funções da literatura requer que se faça, a princípio, três perguntas fundamentais para a elaboração de uma perspectiva mais específica, a saber: (i) Qual literatura estamos nos referindo? (literatura digital, literatura de cordel, literatura infanto-juvenil, best sellers?); (ii) Para quem? (escritores, editores, críticos literários, estudantes, leitores em geral?); (iii) Em qual contexto sociocultural? (na França do século XIX, durante as Ditaduras Militares na América Latina, nas comunidades quilombolas, nas escolas brasileiras de Ensino Médio do século XXI?).

Tais perguntas são essenciais, porque, por exemplo, a função memorialística que a literatura de testemunho tem para a comunidade judaica, após a vivência dos campos de concentração da Segunda Guerra Mundial, como espaço de elaboração do trauma e, ao mesmo tempo, de denúncia crítica, não é a mesma função que a literatura tem para os donos de jornais do século XIX, que publicavam, em seus periódicos, capítulos de romances de folhetim, como forma de atrair mais leitores e, assim, aumentar as vendas.

A função da literatura depende do gênero, ou seja, do tipo de literatura (Literatura digital, Literatura para as infâncias, Literatura juvenil etc.). Depende ainda do público-alvo (estudantes, crianças, editores, jovens etc.), bem como do contexto sociocultural.

Neste sentido, constatamos que a função relativa ao entretenimento é, sim, a que promove prazer, estimula a criatividade, nos envolve, nos afeta e, através das palavras, se une ao audiovisual com as produções e os ambientes virtuais e digitais, utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação. Porém, também é de interesse econômico.

Entendemos que a literatura faz parte da sociedade e sofre influência de interesses econômicos e disputas de ideias. No entanto, isso não quer dizer que, hoje em dia, ela exista apenas para servir ao capitalismo, que busca lucro contínuo e a vida em geral para esse fim. A função transformadora da literatura, que leva à reflexão sobre a realidade, denunciando mazelas sócio-históricas, desloca a ideia de que a linguagem literária deve servir apenas para divertir. Mais do que isso, a literatura tem como função fazer refletir sobre as estruturas sociais, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Podemos dizer que a literatura é importante para o processo de formação humana e, conforme o pensamento de Silva (2023, p.141):

Vale enfatizar também que, em última instância, o reconhecimento das importâncias da literatura realiza-se quando nos atentamos para o processo de leitura literária, isto é, afirmar que a literatura é importante significa ressaltar a relevância das obras literárias para os leitores.

O valor da literatura não está diretamente ligado a quem escreveu uma obra literária e nem a quem a lê, e sim reside na interação entre estes e a própria obra em um contexto social. Isso contribui para a formação humana.

Ao pensar na função e no valor da literatura para a formação de jovens, é inevitável associar esses valores com a escola. Como a escola mobiliza o uso da Literatura Infantil para a formação de leitores críticos e cidadãos conscientes?

A resposta é que a escola que não é libertadora pode perpetuar a educação eurocêntrica, discriminatória e racista, reproduzindo a ideologia colonizadora, dominante. Por isso, é preciso que as instituições escolares se comprometam a desconstruir a ideologia racista e a literatura é uma excelente ferramenta para isso. De acordo com o pensamento de Althusser (1970), podemos dizer que o Estado é

uma ferramenta usada na luta de classes, funcionando como arma da burguesia contra a classe trabalhadora. O autor fala sobre o poder do Estado exemplificando dois tipos de aparelhos – o Aparelho Repressivo de Estado (ARE) e o Aparelho Ideológico de Estado (AIE). O primeiro refere-se a instituições públicas como exército, polícia, prisões e tribunais, que funcionam pela força e pela violência, exercendo a repressão dos sujeitos que não se adequam à ordem social. Já o segundo é composto por instituições, em sua maioria, privadas, como escolas, igrejas, famílias, bem como órgãos culturais e sindicais, e elas funcionam pela disseminação e pela manutenção da ideologia dominante, de forma a conservar a estrutura social inalterada.

Segundo o autor, um dos Aparelhos ideológicos de maior relevância nas sociedades é a escola, pois é nela que o sujeito passa a maior parte de sua vida no processo formativo. Assim, o referido autor argumenta que a escola tem sido usada para manter a ordem social e não para transformá-la. Ao inserir conteúdos que abordam as questões ligadas ao racismo e a diversos outros temas de cunho social, fazendo os alunos refletirem sobre eles, percebe-se que a escola pode tanto servir à reprodução dos privilégios da classe dominante quanto agir como instituição libertadora, crítica, questionadora. Mesmo que isso possa parecer contraditório — uma vez que a classe dominante busca se apresentar como apoiada pelo sistema democrático e político —, é a escola que exerce a função fundamental de difundir e perpetuar a ideologia dominante (Althusser, 1970). No entanto, da mesma forma que a escola pode reproduzir acriticamente a ideologia dominante, também pode colocá-la em xeque.

Podemos visualizar isso quando notamos a diferenciação entre escolas públicas e particulares no Brasil. As primeiras formam os trabalhadores, as segundas, os líderes. Essa diferenciação, baseada em questões econômicas, reproduz a diferenciação da sociedade de classes. No Brasil, muitas crianças deixam a escola cedo e vão direto para o mercado de trabalho, ocupando empregos mal pagos. Outras continuam estudando, fazem o ensino médio e acabam em empregos de nível médio, ou até operários com formação técnica. Um pequeno grupo vai para o ensino superior e se torna proletariado especializado ou gerentes, que têm o papel de comandar outros trabalhadores. Cada grupo que deixa o caminho da escola e entra no mundo do trabalho já está carregado da ideologia necessária para cumprir o papel que lhe foi designado na sociedade – ou seja, o

papel de explorador ou explorado, mas com valores como "consciência profissional", moral, civismo e patriotismo bastante desenvolvidos.

Althusser (1970, p.66) afirma,

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados.

Quando a escola é libertadora, ela busca questionar as ideologias dominantes, desconstruir as situações de diferenciação naturalizadas entre os sujeitos, oportunizar reflexões sobre a realidade social concreta. E a literatura, como elemento de discurso, pode também auxiliar nesse processo, promovendo reflexões sobre as estruturas sociais opressoras, racistas, excludentes.

Enquanto os aparelhos repressivos (ARE) agem primordialmente pela força e secundariamente pela ideologia, os AIE funcionam primordialmente pela ideologia, ou seja, eles constituem ideias, representações, que formam indivíduos em sujeitos. Assim, essa separação classificatória não é total: os aparelhos repressivos também usam ideologia, como a polícia que impõe certas normas sociais; e os AIE, como a escola, também usam punições e exclusões para controlar comportamentos.

Ainda em concordância com Althusser (1970), podemos dizer que o sistema capitalista se perpetua tanto pela força (ARE) quanto pela ideologia (AIE). Assim as relações de produção capitalistas garantem que o sistema de exploração perpetue-se através da criação de políticas favoráveis para que os AIE façam a sua parte, tornando os AIE os principais responsáveis por manter as ideias que sustentam a ideologia dominante.

### 3.1 O NEGRO NO LIVRO INFANTIL E JUVENIL

A forma como o personagem negro é apresentado no livro infantil e juvenil tem grande importância para a construção de sentidos sobre identidade e pertencimento. Durante muito tempo, esses personagens apareceram de maneira estereotipada ou com pouca visibilidade, o que reforça ideias negativas e limita a diversidade de histórias.

Segundo Guimarães (2014, p.19), sobre a Literatura Infantil e Juvenil no século XIX:

Os negros só aparecem nas obras a partir do final da década de 20 e início da década de 30, em um contexto histórico de uma sociedade que tinha passado por um longo período de escravidão. Nesse sentido, as histórias dessa época mostravam as condições de subordinação e inferioridade dos negros. Além de serem quase ausentes, os negros não apareciam nas histórias de forma positiva, eram somente referidos ocasionalmente como parte da cena doméstica. Eram personagens mudos, desprovidos de uma caracterização que fosse além da referência racial.

Guimarães (2014) relata que as crianças negras eram retratadas por estereótipos negativos, sendo descritas como “burras, feias e malvadas”, e frequentemente humilhadas. É perceptível a ausência de crianças negras em papéis de heróis, princesas, fadas e outros personagens importantes. Nas literaturas, os negros, em muitos casos, são estigmatizados por meio de padrões que prejudicam sua imagem, sua cultura e seus costumes. No contexto escolar/social, isso se torna um problema grave para a valorização da diversidade. A identidade negra afeta a autoestima das crianças e dos jovens, sendo essencial que as crianças e os jovens negros, assim como todos, tenham exemplos positivos de sua própria imagem.

Coelho (1997), ao escrever sobre a formação de uma nova mentalidade em relação ao estudo/ensino da LIJ, cita alguns valores consolidados pela sociedade necessários para a compreensão. Esses valores foram descritos no contexto que a autora chama de “Tradicional” e no contexto que ela chama de “Novo”. Entre esses valores (sistema social, moral dogmática, sociedade sexófoba), trazemos aqui o que a autora relata sobre o racismo no contexto tradicional:

Racismo marca a sociedade tradicional, como prolongamento de uma “instituição” que vem do início dos tempos: a escravização *de uma raça pela outra*, resultante das conquistas, sangrentas ou não, de territórios ambicionados por suas riquezas. E, como consequência, a escravização da força-trabalho dos vencidos, - força indispensável ao progresso de qualquer grupo social. Nessa imensa luta pelo poder [...], a “raça branca” foi a vencedora; e com isso instaurou no mundo ocidental um processo de Injustiça Humana e Social que até os nossos tempos não pôde ser totalmente extinta. A literatura tradicional procurou denunciar essa aviltante injustiça contra as raças consideradas “inferiores” pela raça vencedora, mas se limitou aos aspectos sentimentais e puramente humanos, deixando de lado suas fundas raízes político-econômicas. Na Literatura Infantil, a separação entre “brancos” e “negros” é notória: reflete uma situação social concreta. (Coelho, 1997, p.20).

Um exemplo da separação entre brancos e negros na Literatura Infantil e Juvenil é a obra de Monteiro Lobato, que foi um escritor brasileiro considerado como precursor da Literatura Infantil no Brasil, autor da famosa série “Sítio do Pica-Pau Amarelo”. A obra do referido autor é marcada por algumas personagens “fixas” como

Narizinho, Pedrinho, dona Benta e Anastácia. Esta última é uma mulher negra que trabalha na casa de uma família branca como empregada doméstica.

Na escrita de Monteiro Lobato, Anastácia é inferiorizada pela função que ocupa e ridicularizada como incapaz pelas outras personagens. A seguir citaremos um trecho da Fábula *“A pele do urso”*, escrita pelo autor, os quais se referem à personagem Anastácia.

O trecho destacado representa um exemplo de racismo recreativo a partir de alguns mecanismos apontados por Moreira (2020, p.151): “O racismo recreativo almeja preservar um sistema de representações culturais que legitima a dominação branca por meio da desqualificação sistemática de minorias raciais”.

Ainda de acordo com Moreira (2020), podemos dizer que o racismo recreativo é um tipo de racismo estratégico, pois permite que pessoas mantenham uma representação positiva de si mesmas por meio do humor.

Essas construções culturais determinam a vida material de pessoas negras por estarem fundamentadas em estereótipos decorrentes do poder de pessoas brancas de criarem estigmas que estabelecem diferenças de status cultural entre vários seguimentos raciais.

***“A boa negra ainda ficou mais atrapalhada”***

Lobato (2008, p. 116).

No trecho acima, a expressão “boa negra” sugere uma exceção ao fato de que os negros eram considerados ruins, no entanto, a personagem Tia Anastácia era a exceção, considerada boa. A expressão “boa negra”, assim, insere no dito um pré-construído historicamente marcado sobre os negros (o de que eles são naturalmente maus), fazendo ecoar as ideias preconceituosas e racistas da época. A expressão **“a pobre preta não entendeu nada”** também pode retomar sentidos que ligam o intelecto à raça. Se, por uma operação de substituição, trocássemos o termo preta por branca no referido enunciado, haveria um estranhamento, pois os brancos, considerados como sujeitos universais, não são denominados pela sua cor, ao contrário dos negros.

Dessa forma, o racismo recreativo contribui para a supremacia branca porque permite que os privilégios culturais e materiais sejam maquiados pela ideia de que o humor racista pode ser tido como benigno ou como inofensivo.

Diante de todas as diversidades e especificidades de nossa sociedade com demandas de pluralidade cultural por vezes silenciadas nas páginas dos livros, a

pouca representatividade e o baixo protagonismo negro ocupando lugar de poder e honra causam impactos negativos para a formação do sujeito diante de sua vida em sociedade.

Esse contexto nos leva a compreender que a questão não é que na literatura para a infância e para a juventude não possa haver reis, heróis e princesas, e sim que essas personagens sejam representadas também por negros, valorizando sua cultura e seus costumes, pois a representatividade é importante para a consolidação da identidade da criança e do adolescente (Guimarães, 2014).

Após as transformações sociais, na contemporaneidade, a Literatura Infantil e Juvenil passou a incorporar elementos como denúncia social, identidade, memória e a mistura entre o real e o imaginário, refletindo as demandas e os valores dos jovens da sociedade atual. Assim, ela utiliza recursos para abordar uma variedade de temas, indo além do comum ou tratando-os de forma mais aberta, com o auxílio de imagens e inserindo personagens negros em outras posições, inclusive nas de protagonismo, como é o caso da literatura afrocentrada produzida por diversos autores baianos de literatura para as infâncias (Santos, 2016).

O livro Infantil e juvenil como recurso tem a função de introduzir e resgatar conhecimentos, bem como trazer uma reflexão sobre o contexto social. É um recurso que tem um detalhe muito relevante, que é a ilustração, que dá corpo e movimento à história. Mas, apesar da consolidação da Literatura Infantil e Juvenil com toda evolução e transformação do seu significado social, ainda no século XX, o negro não era representado em lugar de prestígio social. É nesse contexto que o livro "*A cor da ternura*", da autora Geni Guimarães, insere-se e será analisado aqui.

#### 4 MERGULHANDO NOS DADOS: METODOLOGIA E ANÁLISE

Ao falarmos de metodologia, cabe salientarmos que nosso trabalho está inserido dentro dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso pecheutiana, que considera os efeitos de sentido dos enunciados e das imagens como construções históricas e ideológicas. Assim, a Análise do Discurso busca observar o não-dito a partir do dito, o não mostrado, a partir do mostrado, procurando refletir sobre o funcionamento da ideologia na constituição de sentidos do discurso. Desse modo, no percurso metodológico de análise de dados, o pesquisador precisa sair da superfície linguística, daquilo que está explícito, para ir até o não-dito, até o que não está explícito. A seguir colocamos um esquema que reflete e indica o caminho de análise que deve ser seguido segundo Gomes (2007):

**Figura 06 - Esquema 1**



**FIGURA 1:** Etapas do processo de realização da análise de discurso e suas correlações (adaptação<sup>3</sup>).]

**Fonte:** Gomes, 2007, p.557

Na primeira etapa, é fundamental realizar um tratamento prévio do material a ser analisado, extrapolando o que está explícito, desconfiando dos sentidos já prontos. Assim, ao sairmos da superfície linguística, chegamos ao objeto discursivo, em que vamos observar o funcionamento das formações discursivas na constituição dos sentidos. Posteriormente, ao extrapolarmos o objeto discursivo, chegamos ao processo discursivo, no qual podemos analisar o funcionamento da ideologia na constituição dos sentidos. Para isso, o primeiro passo consiste em realizar o processo de transcrição das sequências discursivas e imagéticas, ou seja, dos trechos e imagens a serem analisados a partir do *corpus* escolhido, respeitando

tanto as palavras utilizadas pelos sujeitos quanto os recursos linguísticos empregados, de modo a preservar o momento da enunciação.

Dessa forma faremos a análise da materialidade linguística e imagética de alguns trechos do texto do livro “*A cor da ternura*”, de autoria de Geni Guimarães, observando os enunciados verbais e não-verbais, já que entendemos a imagem como discurso e não podemos desconsiderá-la, uma vez que constitui o livro a ser analisado, considerando-a elemento de discurso, ao colocar o dito em relação ao não-dito, procurando perceber o silêncio e a ideologia que atravessam as materialidades escolhidas.

Após trazer os enunciados verbais e não-verbais para análise, chegaremos a uma etapa que a Análise do Discurso chama de dessuperficialização do *corpus*, na qual saímos do plano linguístico para o objeto discursivo, “onde os mecanismos de produção de sentido utilizados começam a ficar expostos” (Gomes, 2007). Assim, não vamos apenas observar o que está explícito na superfície do enunciado nem da imagem, mas sim o que está constituído a partir da relação entre dito e não-dito.

Nessa etapa, deve-se considerar que

O dito produzido poderia sempre ser estruturado de uma outra maneira, embora não o tenha sido, desfazendo o que se define como esquecimento número 2, ou seja, da instância da enunciação no qual tem-se a impressão de que o que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira.[...] De modo paralelo à determinação de como este esquecimento interferiu no dizer, a utilização dos dispositivos analíticos da AD apresenta-se como fundamental para a apreensão das formações discursivas na produção verbal engendrada. (Gomes, 2007, p.558-558).

O dito, o não-dito, o atravessamento da ideologia e o silêncio são categorias importantes para a análise do texto verbal e imagético, assim como a paráfrase (repetição) e a polissemia (ruptura). A paráfrase é quando algo se repete e se mantém no dizer, “o dizível e a memória”. Já a polissemia provoca o rompimento do processo de significação considerando sempre o equívoco (Gomes, 2007). Após realizar a dessuperficialização dos enunciados verbais e das imagens, seguiremos para a próxima etapa.

Nela, deve-se reconhecer a presença de ideologia, identificando-a e compreendendo seu funcionamento na estruturação do sentido, analisando o funcionamento ideológico do discurso e como este se apresenta como pano de fundo para o desenvolvimento das formações discursivas observadas no *corpus*. Essa é a segunda etapa, que a AD chama de Passagem do Objeto Discursivo para o Processo Discursivo, conforme esquema 1.

A terceira e última etapa é a que se refere aos resultados obtidos em uma síntese que deve dispor os elementos que constituem a AD: Ideologia, Formações discursivas, Sujeitos. É nesse momento em que se deve analisar para além do que está na superficialidade, o processo discursivo.

O livro “*A cor da ternura*”, escrito por Geni Guimarães (1989) e ilustrado por Saritah Barbosa, é uma obra instigante, e será considerado como materialidade discursiva, ou seja, será observado a partir de seus elementos verbais e imagéticos como parte do funcionamento discursivo. Trata-se de uma obra escrita na década de 1980, em determinadas condições de produção que sustentavam os debates sobre raça e racismo. Nesse período, as ideias sobre a representatividade negra na literatura ainda não eram tão fortes quanto são hoje e era comum notar, com muita força, a invisibilidade de personagens negros representados positivamente, fosse no texto verbal, fosse nas imagens.

A narrativa é dividida em dez capítulos, nos quais Geni entrelaça vivências do cotidiano em dois momentos principais de sua vida: a infância, em destaque, e a juventude, quando já é uma mulher prestes a concluir o ginásio e iniciar o curso de magistério. Além do núcleo familiar (composto por oito irmãos e os pais), o livro apresenta outros personagens negros que enriquecem a trama, como Nhá Rosária, uma anciã contadora de histórias que vivia com uma família de fazendeiros e cuja origem permanece envolta em mistério, inclusive quanto à sua idade.

Para analisar a estrutura verbal do livro, resolvemos recortar, como mostra o quadro abaixo, alguns enunciados de 8 dos 10 capítulos da obra a fim de analisá-los à luz da AD pecheutiana.

Figura 07 – Quadro de enunciados da materialidade verbal

CAPÍTULO	ENUNCIADO
Cap. 1 - Primeiras lembranças	<p>- Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta?</p> <p>- Credo-em-cruz! Tinta de gente não sai. Se saísse, mas se saísse mesmo, sabe o que ia acontecer? – Perguntou-me e, fazendo cócegas na minha barriga, foi dizendo: - Você ficava branca e eu preta, você ficava branca e eu preta, você branca e eu preta...</p> <p>Repentinamente paramos o riso e a brincadeira. Pairou entre nós um silêncio esquisito. Achei que ela estava triste, então falei:</p> <p>- Mentira, boba. Vou ficar com essa tinta mesmo. Acha que eu ia deixar você sozinha? Eu não. Nunca, nunquinha mesmo, tá?</p> <p>Daí ela fingiu umas palmadinhas na minha bunda, saiu correndo pelo quintal afora.</p>
Cap. 3 - Afinidades: olhos de dentro	<p>“[...] Acontece que, lá chegando, encontrei uma fila enorme de formigas, que carregavam uma barata morta. Fiquei terrivelmente amargurada. Dói a dor dos seus familiares e amigos. Como estariam os filhos, a mãe, o esposo ou esposa?</p> <p>Achei que seria o cúmulo não mostrar minha dor e solidariedade. Aderi ao ato fúnebre. Amarga e cabisbaixa, acompanhei-a até a última morada.</p> <p>Não sei quanto tempo eu perdi, mas quando cheguei em casa já escurecia e a família estava preocupadíssima com minha demora. Diante do clima de apreensão, fui logo explicando, naturalmente:</p> <p>-Não aconteceu nada. É que eu fui acompanhar o enterro da barata.</p> <p>Foi um silêncio geral. Percebi pelos olhares que havia alguma coisa pior que o atraso. Ou não havia explicado direito?</p> <p>Pensei então em me fazer compreender. Pus-me a latir desesperadamente. Ao contrário do que eu previa, minha mãe começou a chorar. Foi assim que nesse mesmo dia, à noite, levaram-me à casa da dona Chica Espanhola. Depois de fazer várias gesticulações estranhas, sentenciou:</p> <p>-Tem que trazer a menina aqui nove dias seguidos. Está com acompanhamento. O espírito de Zumbi está do lado direito dela. Vou fazer um trabalho especial. [...]. a partir de então camuflei meus latidos. Engoli todos os miados para não denunciar a insistência da doença.</p> <p>[...] Peguei uma folhinha de calendário que mostrava a figura de um cão com língua de fora e pelos macios. Através dele enviei um recado aos outros amigos:</p> <p>- Olha, faz favor de dizer para todo mundo que eu estou muito, mas muito feliz mesmo. Peguei um lindo bicho-de-pé. Fala que eu não estou de mal de ninguém. É que o espírito de Zumbi – fiz o sinal da cruz – está me perseguindo e pode até pegar neles. Juro que nunca, nunca me esqueci de ninguém. Quando o espírito mau for embora e a Santa Izildinha chegar, eu aviso. Por enquanto tchau. Dorme com Deus.”</p>

CAPÍTULO	ENUNCIADO
Cap. 4 – Viagens	<p>“No balançar, eu ia para lugares que elas nem podiam conhecer. Quantas e quantas vezes fui para São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Minas etc. Mas eu ia e voltava logo, dentro do limite das balançadas propostas. Fazia tempo que eu queria ir para Santos. [...] Difícil, porém, esta viagem, porque viajar nas vinte balançadas não ia dar quase nada. [...] Mas um dia, quando eu menos esperava, veio a solução.</p> <p>— Quem deixar eu balançar hoje as minhas vinte e as vinte dele, amanhã, depois e depois balança todas as minhas. Fico três dias sem balançar, e quem topar balança um montão.</p> <p>Várias crianças aceitaram o negócio. Nunca haviam trocado nada com tanto lucro. Fechei com a Neide. Sentei-me no balanço e iniciei a caminhada. Fechei os olhos para poder ver melhor o trajeto.</p> <p>Num instante, estava no centro da cidade. [...] Descansei um pouco e rumei para a praia. Já ia botar o pé na água, quando lembrei que não se pode entrar nos rios com barriga cheia. Sentei-me então.</p> <p>Respirei profundamente para chamar o mar. Ele olhou – me rressabiado. Pensou, pensou, decidiu atender ao meu pedido. Andou de cobra, preguiçoso e pesado. Senti certo medo. Tanto mistério na sua enormidade, tanta magia nas suas lendas! Tanta perfeição e sapiência no seu devolver aterra o que dela leva! Mas ele se chegou, humilde e fortedoce.</p> <p>De afinidades fiquei plena e tomei liberdades.</p> <p>— Muito prazer. Estou te amando.</p> <p>— O prazer é...</p> <p>Nisso um empurrão me jogou longe da praia.</p> <p>— Ladrona! Você deu vinte, mais vinte, e mais uma. Boneca de piche, cabelo de bom-bril! Pode ir embora!</p> <p>— era a Neide cobrando meu desrespeito ao trato.</p> <p>Todos começaram a me xingar impiedosamente, exigindo que eu me retirasse. Pus-me a chorar desesperadamente. Boneca de piche, cabelo de bom-bril eram ofensas de rotina. Tudo bem. Mas e o mar esperando de boca escancarada? E as palavras suspensas na garganta do mestre?</p> <p>De nada adiantaria eu argumentar. Não me deixariam voltar à praia, e, caso deixassem, eu nem saberia pedir desculpas ao mar pela falta de educação das minhas amigas”.</p>
Cap. 5 - Tempos escolares	<p>“Minha mãe trançava meu cabelo. Ela, sentada num banquinho [...], e eu, de cócoras na sua frente, ouvindo silenciosamente.</p> <p>- Amanhã, seu cabelo já estará pronto. Hoje você dorme com lenço na cabeça pra não desmanchar. Não se esqueça de colocar o lenço novo no bernal. Pelo amor de Deus, não vai esquecer o nariz escorrendo. Lava o olho antes de sair.</p> <p>-Se a gente for de qualquer jeito, a professora faz o quê? – perguntei.</p> <p>-Põe de castigo em cima de dois grãos de milho – respondeu ela.</p>

CAPÍTULO	ENUNCIADO
Cap. 5 - Tempos escolares (continuação)	<p>-Mas a Janete do seu Cardoso vai de ramela no olho e até muco no nariz e...</p> <p>-Mas a Janete é branca – respondeu minha mãe, antes que eu completasse a frase”.</p>
Cap. 6 – Metamorfose	<p>“Mas assim que entramos na classe, ela pôs a falar sobre a data:  — Hoje comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar, e pelos serviços prestados nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados às vezes até a morte.  Quando....E foi ela discursando por uns quinze minutos.  Vi que sua narrativa não batia com a que nos fizera a Vó rosária. Aqueles eram bons, simples, humanos, religiosos. Eram bobos, covardes, imbecis, estes me apresentados então. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos.  Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo!  [...] quando cheguei em casa, minha mãe falou: — Seu almoço está em cima do fogão. Depois você leva o prato lá no tanque que eu já estou indo lavar os trens.  [...] Depois atirei a comida no quintal e fui levar o prato, como minha mãe havia recomendado.  Até então, as mulheres da zona rural não conheciam “s mil e uma utilidades do bom-bril” e, para fazer brilharem os alumínios, elas trituravam tijolos e com o resultante faziam a limpeza dos utensílios. A idéia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirara da panela o carvão grudado no fundo.  Assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirara todo o negro da pele.  Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente e com ele comecei a escrever pornografias no muro do tange d’água. Quando cheguei em casa, minha mãe, ao me ver toda esfolada, deixou os afazeres, foi para o fundo do quintal, apanhou um punhado de rubim e, com a erva, preparou um unguento para minhas feridas”.</p>
Cap.7 – Alicerce	<p>— Pai, o que mulher pode estudar?  — Pode ser costureira, professora... — Deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto. — Deixemos de sonho.  — Vou ser professora — falei num sopro.</p>


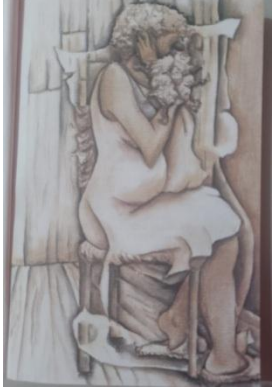
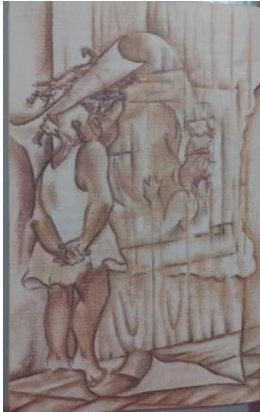

CAPÍTULO	ENUNCIADO
Cap.7 – Alicerce (continuação)	<p>Meu pai olhou-me como se tivesse ouvido blasfêmias.  — Ah! Se desse certo...Nem que fosse pra eu morrer no cabo da enxada. — Olhou-me com ar de consolo.  — Bem que inteligência não te falta.  — É, pai. Eu vou ser professora.  Queria que ele se esquecesse das durezas da vida.  [...] Quando atravessávamos a fazendinha e falávamos sobre meu estudo [...] Nisso ia passando por nós o administrador, que, ao parar para dar meia dúzia de proza, cumprimentou meu pai e lhe falou:  — Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...a primeira besteira ficou sem resposta, mas a segunda mereceu uma afirmação categórica e maravilhosa que quase me fez desfalecer de ternura e amor.  — É que eu não estou estudando ela pra mim — disse meu pai. — É pra ela mesmo.  O homem deu de ombros e saiu tão lentamente que quase ouviu ainda meu pai me segredando:  — Ele pode até ser branco. Mas mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.  Sorriu, tomou minha mão e continuamos a caminhada”.</p>
Cap. 9 - Momento cristalino	<p>[...] As formalidades todas terminaram. Fui até eles para voltarmos juntos.  Eu, princesa, entreguei meu certificado ao rei, que o embrulhou no lenço de bolso e passou a carregá-lo como se fosse um vaso de cristal.  Em casa, tomados de euforia, começamos a lembrar os acontecimentos da festa. Rimos das palmas fora de hora, das mãos do meu pai segurando as orelhas, da cara do diretor ao vê-los donos do ambiente.  Determinada hora, minha mãe interrompeu nossa sadia algazarra e disse:  — Agora é que vocês vão dar risada de verdade. — Cutucou meu pai.  — Mostra pra eles, Mariano.  Ele, fingindo brincar de mágico, retirou os sapatos dos pés e nos mostrou: duas bexigas enormes desfiguravam seus calcanhares e algumas escoriações marcavam toda a região nos peitos dos pés.  Fiquei extática. Tudo aquilo por mim, para mim. Toda aquela dor para me ver receber o certificado. Não me contive.  — Perdão pai.  — Perdão do quê? Eu é que peço perdão. Imagine só...Esquecer de usar a meia. Já pensou se um dos seus amigos visse? Deus me livre de te envergonhar!</p>




CAPÍTULO	ENUNCIADO
Cap. 10 - Força flutuante.	<p>“Com o certificado na bolsa, saí para procurar emprego. Consegui numa escola substituição para o ano todo.[...]</p> <p>No pátio do estabelecimento, tentando engolir o coração para fazê-lo voltar ao peito, suportei o olhar duvidoso da diretora e das mães, que, incrédulas, cochichavam e me despiam em intenções veladas. Só faltaram pedir-me o certificado “para simples conferência”.</p> <p>Soou o sinal de entrada e meus pequerruchos entraram barulhentos, agitados.</p> <p>Só uma menina clara, linda, terna, empacou na porta e se pôs a chorar baixinho. Corri para ver se conseguia colocá-la na sala de aula.</p> <p>- Eu tenho medo de professora preta – disse-me ela, simples e puramente.</p> <p>Tanto medo e doce misturados desarmaram-me. Procurei argumentos.</p> <p>- Vou contar pra você histórias de fadas e...</p> <p>- O que aconteceu? – era a diretora, que, devido ao policiamento, chegou na hora H.</p> <p>Contei-lhe o ocorrido e ela prontamente achou a solução.</p> <p>- Não faz mal. Eu a coloco na classe da outra professora de primeira.</p> <p>Reagi imediatamente. Acalmei-me e socorri-me.</p> <p>-Por favor. Deixe que possamos nos conhecer. Se até a hora da saída ela não entrar, amanhã a senhora pode levá-la.</p> <p>A diretora aceitou minha proposta e saiu apressada.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.



Além da estrutura verbal, há também as imagens que recortam a obra. São um total de 24 imagens além da capa — que seguem apresentadas no quadro abaixo — das quais 8 serão analisadas neste capítulo.

**Figura 08** – Quadro de imagens da materialidade não verbal

<b>CAPÍTULO</b>	<b>IMAGENS</b>	
Cap. 1 - Primeiras lembranças		
Cap. 2 - Solidão de vozes		

CAPÍTULO	IMAGENS
Cap. 3 - Afinidades: olhos de dentro	 Three pieces of embroidery. The first shows a figure in a dynamic, almost abstract pose with flowing fabric. The second shows a nude figure sitting, surrounded by draped fabric. The third shows a figure sitting on a wooden floor, holding a large, textured object.
Cap. 4 - Viagens	 Two pieces of embroidery. The first shows a complex, abstract scene with many figures and intricate patterns. The second shows a similar scene with a more prominent, central figure and a background of soft, pinkish colors.
Cap. 5 - Tempos escolares	 Two pieces of embroidery. The first shows a figure in a dynamic pose, possibly a child, with a textured, almost abstract background. The second shows a figure in a more relaxed pose, with a background of soft, brownish tones.

CAPÍTULO	IMAGENS	
Cap. 6 - Metamorfose	 Three illustrations from Chapter 6 of 'Metamorphose'. The first shows a man with a fish head and a woman with a bird head. The second shows a man with a bird head and a woman with a fish head. The third shows a man with a fish head and a woman with a bird head.	
Cap. 7 - Alicerce	 An illustration of a man with a bird head sitting on a bench, looking towards the right.	 An illustration of a man with a bird head sitting on a stack of books, looking towards the right.
Cap. 8 - Mulher	 An illustration of a man with a bird head sitting on a bench, looking towards the right.	 An illustration of a man with a bird head sitting on a bench, looking towards the right.

CAPÍTULO	IMAGENS	
Cap. 9 - Momento cristalino		
Cap. 10 - Força Flutuante		

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

#### 4.1 ANÁLISE DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA - TEXTO VERBAL

Pensar a materialidade linguística nos leva a refletir sobre a historicidade da língua. Dentro da AD, vemos a imagem como elemento de sentido, pois ela pode ser estudada como materialidade visual, e é opaca, atravessada por ideologias e por silêncios.

Segundo Fernandes (2017), alguns teóricos criticam o termo não verbal porque o não verbal diz respeito a uma oposição ao verbal, sendo que a imagem nem sempre é uma oposição ao verbal. Neste trabalho, usamos o termo não verbal para nos referirmos à materialidade imagética com suas características próprias sem oposição ao verbal. Compreendemos que às vezes a imagem pode ter ou não relação com o verbal, ela significa por ela mesma.

Para Michel Pêcheux, o sentido tem relação com a interpretação feita por um sujeito que está marcado e constituído ideologicamente. O sujeito é levado a interpretar constantemente o mundo que o cerca. Portanto, se a interpretação só existe a partir de um olhar, ela também é derivada de um posicionamento ideológico. Pêcheux diz que a língua serve para comunicar, bem como para não comunicar, e que o não comunicar é muito importante também, pois o que não se diz também é cheio de sentidos. A língua não é só um instrumento de comunicação.

A seguir apresentaremos um resumo da obra “*A cor da ternura*” e da biografia de sua autora, Geni Guimarães, uma vez que essa contextualização é importante para compreender os sentidos sobre ser negro no livro.

“*A cor da ternura*” é uma obra autobiográfica. É a escrevivência de Geni Guimarães. O termo escrevivência foi criado por Conceição Evaristo. Apesar de criado no século XX, o termo foi conhecido e consolidado no século XXI, quando a autora passou a ser reconhecida e homenageada, mas, ainda assim, seu propósito principal permanece o mesmo: dar voz e fortalecer a emancipação das mulheres negras, assim como esta pesquisa se constitui como uma escrita feminista negra, pois a autora e coautora (ilustradora) do objeto estudado bem como a autora da presente pesquisa são mulheres negras. Em concordância com Nunes (2020), entendemos que a escrevivência, em sua origem, manifesta-se como um ato de escrita protagonizado por mulheres negras, uma ação que busca apagar e reconstruir imagens do passado, nas quais o corpo e a voz das mulheres negras escravizadas eram submetidos ao controle dos senhores, fossem eles homens, mulheres ou até crianças. Se antes até a voz delas era negada, hoje a palavra escrita também delas pertence. Pertence porque houve a apropriação dos signos da escrita e de seu poder simbólico, sem que se perdesse a força vital da oralidade herdada de nossos e nossas ancestrais.

Ao analisar o livro “*A cor da ternura*” (1989), de Geni Guimarães, percebemos, em diversos trechos, a presença marcante da discriminação racial que afeta a vida das pessoas negras — uma realidade também vivida pela protagonista da narrativa, que leva o mesmo nome da autora: Geni.

No que diz respeito à escritora, é relevante destacar aspectos de sua trajetória, pois eles contribuem para uma melhor compreensão de sua produção literária. Geni Mariano Guimarães nasceu em 1947, sendo de origem negra e humilde. Desde a infância demonstrou gosto por poemas e histórias, o que

favoreceu o desenvolvimento de seu hábito de leitura. Na adolescência, deu início à sua carreira literária, publicando contos, poemas e crônicas nos jornais Debate Regional e Jornal da Barra.

Segundo Capelin (2015), Geni Guimarães tornou-se professora, poeta e ficcionista. Em 1979, lançou seu primeiro livro de poemas, "*Terceiro filho*", que reúne versos inspirados na infância e na adolescência. Essa publicação marcou sua estreia no universo literário, rendendo-lhe reconhecimento, críticas de intelectuais negros e o contato com outros escritores afrodescendentes.

A autora participou de diversas antologias e eventos culturais, entre eles a antologia "*Schwarze Poesie*", publicada pela Edition Diá, na Alemanha Ocidental, e a *IV Bienal Nestlé de Literatura*. Esta, realizada em 1988 e dedicada ao Centenário da Abolição, foi também o contexto em que a Fundação Nestlé publicou seu livro de contos "*Leite do peito*". No ano seguinte, em 1989, Geni lançou a "*A cor da ternura*".

A produção literária de Geni Guimarães aborda majoritariamente a temática negra, buscando valorizar a cultura afrodescendente. Seu conjunto de obras inclui poesias, contos e textos voltados ao público juvenil.

O livro "*A cor da ternura*" narra o conflito vivido por uma menina negra e pobre que lida com dúvidas, inseguranças e o preconceito de outras crianças em sua comunidade e na escola. Ao longo da narrativa, a protagonista constrói sua identidade por meio das experiências que vivencia desde a infância até a vida adulta.

Apesar de o enredo de "*A cor da ternura*" propor uma representação positiva da pessoa negra através da forma como a menina idealiza a mãe como figura marcada por respeito, admiração e amor recíproco, bem como da relação com seu pai e todo núcleo familiar de afeto, incentivo e acolhimento, o que fica mais evidente na abordagem tanto linguística quanto imagética são as dificuldades enfrentadas por pessoas negras diante do racismo e do preconceito.

O livro é composto por 10 capítulos (Primeiras lembranças; Solidão de vozes; Afinidades: olhos de dentro; Viagens; Tempos escolares; Metamorfose; Alicerce; Mulher; Momento cristalino e Força flutuante), distribuídos em 93 páginas, e conta com ilustrações de Saritah Barboza. Dos 10 capítulos, oito serão analisados como materialidade verbal.

Feito o resumo da obra, para apresentá-la aos leitores deste trabalho, procederemos agora à análise dos oito enunciados selecionados como *corpus*

verbal de nossa pesquisa, a partir da observação das materialidades verbais retiradas da obra, conforme apresentado no quadro 1.

### **Capítulo 1:**

O primeiro capítulo, intitulado ***“Primeiras lembranças”***, relata o momento em que a protagonista (representada aí como a vivência da própria escritora em sua infância) “perde o colo” para seu irmão caçula que está para nascer. A menina vive um misto de sentimentos que vão dos ciúmes ao medo de o irmão nascer branco como o menino Jesus.

- Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta?  
 - Credo-em-cruz! Tinta de gente não sai. Se saísse, mas se saísse mesmo, sabe o que ia acontecer? – Perguntou-me e, fazendo cócegas na minha barriga, foi dizendo: - Você ficava branca e eu preta, você ficava branca e eu preta, você branca e eu preta...  
 Repentinamente paramos o riso e a brincadeira. Pairou entre nós um silêncio esquisito. Achei que ela estava triste, então falei:  
 - Mentira, boba. Vou ficar com essa tinta mesmo. Acha que eu ia deixar você sozinha? Eu não. Nunca, nunquinha mesmo, tá?  
 Daí ela fingiu umas palmadinhas na minha bunda, saiu correndo pelo quintal afora.  
 (Guimarães, 1989, p.10)

Neste trecho, podemos observar, através do olhar infantil, a constituição identitária que atravessa os corpos de uma criança negra. O fato de perceber e temer que a sua cor, tal como uma tinta, saia com a água, não apenas remete a uma interpretação infantil em relação às diferenças que constituem e demarcam fenotipicamente a ideia raça (a cor negra e a branca), mas desenha também, a partir do olhar da personagem, uma reflexão sobre a diferença que atravessa e marca o corpo dos negros e brancos, diferença esta forjada socialmente, pelo racismo estrutural. Assim, desde muito cedo a personagem percebe-se negra, questiona-se sobre sua cor e insere-se no sentido do que é ser uma criança negra. Quando a criança pergunta para a mãe sobre a possibilidade de sair a tinta da sua pele, percebemos o funcionamento da ideologia que constitui a ideia de raça como algo fortuito, como uma escolha, uma tinta que pode ser retirada com um banho ou uma chuva. Com o olhar infantil constituindo o atravessamento da construção da ideia de

negritude, há aí o silenciamento em relação ao fato de que ser negro não é apenas ter a pele escura, mas é ser atravessado por toda a historicidade que constitui o povo negro no Brasil, desde o sequestro do povo negro da África, até a chegada ao Brasil, passando pela época da colonização, tal como da abolição, e pela necessidade de reparação. Como diz Orlandi (2007), o silêncio significa, e, neste caso, a reposta da mãe, que entra na ideia de que a tinta pode sair, faz com que o silenciamento sobre a ancestralidade do povo negro signifique, de forma a não se reconhecer como parte de uma historicidade.

A AD pecheutiana diz que os sujeitos e sentidos são constituídos mutuamente, de modo que os sujeitos, interpelados pela ideologia, produzem o dizer. O fato de a menina comparar a cor da pele com “tinta” nos remete a algo que pode ser retirado não como uma identificação ancestral, não como resistência, mas como algo passageiro, que pode ser removido, como se a cor negra fosse algo indesejado. Apesar de a obra se destacar por trazer a personagem negra como protagonista, há a repetição de sentidos sobre o que é ser negro e branco, e essa repetição, a partir da paráfrase, constitui-se através do olhar infantil, apontando uma contradição entre a valorização do negro e o questionamento de sua identidade. Partindo do princípio de que o discurso não é neutro, podemos dizer que a fala da criança, que constitui o discurso que atravessa a personagem infantil na obra, não é neutra, porque ela fala a partir de já-ditos e também a partir de uma memória discursiva racista, que já afeta a constituição de sua identidade como criança negra, através da ideia de que a cor é uma tinta que pode ser retirada, e não algo compreendido como símbolo de ancestralidade, o que faz circular a ideia de que o negro é associado a algo que poderia ser apagado.

Pensar em apagamento nos faz retomar o silêncio como elemento constitutivo do dizer. Neste trecho está presente o silenciamento da reflexão sobre a ideia de que a cor da pele não é algo a ser retirado. Esse silêncio aparece principalmente na resposta da mãe: “– você ficava branca e eu preta”, pois esse silêncio traz um apagamento da ideia de cor como ancestralidade, resistência, história, silenciando os já-ditos sobre a escravidão, o racismo e a ideologia de hierarquia racial.

Esse trecho revela como o racismo muitas vezes pode não estar explícito, mas causar conflitos existenciais e de construção da identidade do sujeito negro, principalmente para uma criança negra.

### Capítulo 3

O capítulo 3, intitulado “**Afinidades: olhos de dentro**”, narra o momento em que a protagonista consegue estreitar os laços de afeto com seu irmão Zezinho a perceber os animais (aranhas, baratas, cães, gatos e até bicho-de-pé) de maneira empática e passa a conversar com eles e a imitá-los. Nessa fase de muita imaginação, a menina aprende a ver o mundo com o coração, ou melhor, com os “olhos de dentro”.

[...] Achei que seria o cúmulo não mostrar minha dor e solidariedade. Aderi ao ato fúnebre. Amarga e cabisbaixa, acompanhei-a até a última morada.

Não sei quanto tempo eu perdi, mas quando cheguei em casa já escurecia e a família estava preocupadíssima com minha demora. Diante do clima de apreensão, fui logo explicando, naturalmente:

-Não aconteceu nada. É que eu fui acompanhar o enterro da barata.

Foi um silêncio geral. Percebi pelos olhares que havia alguma coisa pior que o atraso. Ou não havia explicado direito?

Pensei então em me fazer compreender. Pus-me a latir desesperadamente. Ao contrário do que eu previa, minha mãe começou a chorar. Foi assim que nesse mesmo dia, à noite, levaram-me à casa da dona Chica Espanhola. Depois de fazer várias gesticulações estranhas, sentenciou:

-Tem que trazer a menina aqui nove dias seguidos. Está com acompanhamento. O espírito de Zumbi está do lado direito dela. Vou fazer um trabalho especial. [...] a partir de então camuflei meus latidos. Engoli todos os miados para não denunciar a insistência da doença.

[...] Peguei uma folhinha de calendário que mostrava a figura de um cão com língua de fora e pelos macios. Através dele enviei um recado aos outros amigos:

- Olha, faz favor de dizer para todo mundo que eu estou muito, mas muito feliz mesmo. Peguei um lindo bicho-de-pé. Fala que eu não estou de mal de ninguém. É que o espírito de Zumbi – fiz o sinal da cruz – está me perseguindo e pode até pegar neles. Juro que nunca, nunca me esqueci de ninguém. Quando o espírito mau for embora e a Santa Izildinha chegar, eu aviso. Por enquanto tchau. Dorme com Deus. (Guimarães, 1989, p.36 - 39).

Neste capítulo, identificamos que a criança negra tem acesso a dizeres provenientes da sabedoria popular em relação ao seu comportamento de imitar animais e ir ao enterro de uma barata. O comportamento da menina é alvo de estranhamento e ela é levada em uma rezadeira, que se constitui nesse trecho como representante da sabedoria popular.

Ao ser examinada pela rezadeira, é atribuída à menina a ideia de que ela está tomada pelo espírito de Zumbi. Isso pode ser visto no seguinte trecho: “— O espírito de Zumbi está do lado direito dela. Vou fazer um trabalho especial”, no qual

identificamos uma constituição de sentido negativa de Zumbi, contrária à ideia de Zumbi dos Palmares como herói guerreiro, e sim com um sentido que associa a pessoa negra ao mau.

Identificamos também que a menina negra se constitui entre o afeto e a imaginação, negando a objetificação do sujeito negro que foi repetida durante toda a história. Entendemos que isso ocorre por conta de uma memória discursiva do negro como bruto e ruim. Essa imagem afetiva do negro rompe tal memória.

Em AD, entendemos que essa memória do negro como ruim se constitui a partir de um conjunto de discursos já-ditos (interdiscurso) e também nos remete à memória discursiva, como já dito anteriormente segundo o pensamento de Indursk (2009). Segundo a autora, a Memória Discursiva promove o esquecimento por determinar o que pode e deve ser dito, o que deve ser rejeitado e o que deve ser esquecido em um determinado contexto dentro de uma formação discursiva, de modo que, quando um sentido é negado, é porque a memória discursiva indica que ele não pode ser dito dentro daquela FD. Assim, ao associar Zumbi a um espírito ruim, há uma memória discursiva ligada a uma formação discursiva racista, que é constituída por já-ditos negativos sobre os sujeitos negros.

## Capítulo 4

No Capítulo 4, intitulado “*Viagens*”, retrata-se a fase em que Geni faz amizades com as outras crianças da comunidade em que vivia, deixando de lado a interação com os animais para obedecer às regras de aceitação. Uma das principais brincadeiras era a de balanço, sendo que cada criança tinha sua vez e o tempo pré-estabelecido pra ficar no balanço. A protagonista aproveitava a sua vez para sonhar com viagens pelo mundo com base em seus desejos, a exemplo da viagem imaginária que fez para ver o mar pela primeira vez.

No balançar, eu ia para lugares que elas nem podiam conhecer. Quantas e quantas vezes fui para São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Minas etc. Mas eu ia e voltava logo, dentro do limite das balançadas propostas. Fazia tempo que eu queria ir para Santos. [...] Difícil, porém, esta viagem, porque viajar nas vinte balançadas não ia dar quase nada. [...] Mas um dia, quando eu menos esperava, veio a solução.

— Quem deixar eu balançar hoje as minhas vinte e as vinte dele, amanhã, depois e depois balança todas as minhas. Fico três dias sem balançar, e quem topa balança um montão.

Várias crianças aceitaram o negócio. Nunca haviam trocado nada com tanto lucro. Fechei com a Neide. Sentei-me no balanço e iniciei a caminhada. Fechei os olhos para poder ver melhor o trajeto.

Num instante, estava no centro da cidade. [...] Descansei um pouco e rumei para a praia. Já ia botar o pé na água, quando lembrei que não se pode entrar nos rios com barriga cheia. Sentei-me então.

Respirei profundamente para chamar o mar. Ele olhou – me ressabiado. Pensou, pensou, decidiu atender ao meu pedido. Andou de cobra, preguiçoso e pesado. Senti certo medo. Tanto mistério na sua enormidade, tanta magia nas suas lendas! Tanta perfeição e sapiência no seu devolver a terra o que dela leva! Mas ele se chegou, humilde e fortedoce.

De afinidades fiquei plena e tomei liberdades.

— Muito prazer. Estou te amando.

— O prazer é...

Nisso um empurrão me jogou longe da praia.

— Ladrona! Você deu vinte, mais vinte, e mais uma. Boneca de piche, cabelo de bom-bril! Pode ir embora! — era a Neide cobrando meu desrespeito ao trato.

Todos começaram a me xingar impiedosamente, exigindo que eu me retirasse. Pus-me a chorar desesperadamente. Boneca de piche, cabelo de bom-bril eram ofensas de rotina. Tudo bem. Mas e o mar esperando de boca escancarada? E as palavras suspensas na garganta do mestre?

De nada adiantaria eu argumentar. Não me deixariam voltar à praia, e, caso deixassem, eu nem saberia pedir desculpas ao mar pela falta de educação das minhas amigas.

(Guimarães, 1989, p.42 – 46)

A menina negra usa a imaginação para fugir da realidade repleta de impossibilidades devido à falta de recursos da sua família. O desejo de viajar pelo mundo para conhecer lugares e coisas como o mar constrói sentidos de fantasia, memória e sonho, por exemplo.

Aqui identificamos também o racismo recreativo, que é quando ocorrem comentários ou insultos racistas em forma de brincadeira, mas que na verdade promovem humilhação, invalidação e exclusão do sujeito negro, como nas expressões do referido trecho: “boneca de piche” e “cabelo de bom-bril”. Neste caso, o discurso racista constitui-se a partir da negação das características físicas, configurando-se a partir dos já-ditos de negatização dos negros quanto ao seu cabelo, à cor de sua pele e a demais características que constituem a identidade negra.

O fato de a protagonista relatar que já está acostumada com essas ofensas, que já fazem parte do seu dia a dia, indica que a ideologia racista se constitui a partir da negação e do apagamento, produzindo práticas de normalização e naturalização do racismo. Tal naturalização indica o funcionamento do racismo estrutural que naturaliza esse tipo de agressão e faz com que seja aceita como algo comum. A ideologia racista, portanto, age para produzir práticas de exclusão que são

naturalizadas, de modo que os sujeitos que são alvo do racismo não ofereçam resistência a esse discurso, porque ele é normalizado. A menina negra é expulsa da brincadeira sem direito de argumentação. Esse silenciamento retoma o que Orlandi (2007) chama de silêncio local, ou seja, o silêncio da interdição, da censura, quando um sentido não pode ser constituído. Tal silêncio remete ao apagamento do dizer e está relacionado à ideologia do racismo, que define quem pode falar e quem deve se calar.

### Capítulo 5

No capítulo 5, intitulado **“Tempos escolares”**, a protagonista relata a sua rotina escolar. O trecho a seguir foi selecionado para análise:

“Minha mãe trançava meu cabelo. Ela, sentada num banquinho [...], e eu, de cócoras na sua frente, ouvindo silenciosamente.

- Amanhã, seu cabelo já estará pronto. Hoje você dorme com lenço na cabeça pra não desmanchar. Não se esqueça de colocar o lenço novo no bornal. Pelo amor de Deus, não vai esquecer o nariz escorrendo. Lava o olho antes de sair.

-Se a gente for de qualquer jeito, a professora faz o quê? – perguntei.

-Põe de castigo em cima de dois grãos de milho – respondeu ela.

-Mas a Janete do seu Cardoso vai de ramela no olho e até muco no nariz e...

-Mas a Janete é branca – respondeu minha mãe, antes que eu completasse a frase”.

(Guimarães, 1989, p.48)

Esses trechos nos remetem, através da memória discursiva, ou seja, da historicidade constitutiva do dizer, à discriminação contra o cabelo da mulher preta que desde menina lida com o racismo. Assim, seu cabelo, longe de ser apenas um elemento estético, é elemento de discurso, significado historicamente como cabelo ruim, como cabelo que precisa ser corrigido, mudado, contido. Assim, o fato de manter o cabelo preso é, para uma criança negra, uma prática ideológica de exclusão e controle de suas características físicas, indicando práticas racistas que se repetem e são mantidas para assegurar a supremacia da branquitude. A memória discursiva que relaciona as características físicas dos negros a coisas ruins estrutura-se através da repetição dos enunciados (memória do dizer) que, historicamente, anunciam que à pessoa branca tudo é perdoado e aceito, inclusive ir à escola com cabelo despenteado, nariz escorrendo e olhos com remela. Já a

pessoa preta tem que se preocupar exageradamente com a aparência para ser aceito na sociedade, que, neste caso, no seu meio social, é a escola.

O trecho em análise é também mais um exemplo de racismo estrutural, pois a fala da mãe retoma saberes da ideologia de supremacia branca, ao pontuar as diferenças entre as crianças e alertar a filha sobre o cuidado com a estética. Trata-se de uma mulher negra que nasceu e cresceu em uma estrutura social na qual o poder, o privilégio e as permissões são para sujeitos brancos garantidos pelo sistema da branquitude, e que agora transmite as regras desse sistema para a sua filha.

## Capítulo 6

No capítulo 6, intitulado “**Metamorfose**”, a personagem principal elabora um poema para recitar no evento da escola em comemoração à libertação dos escravos, momento em que ela vive expectativas e frustrações.

“Mas assim que entramos na classe, ela pôs a falar sobre a data:  
— Hoje comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar, e pelos serviços prestados nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados às vezes até a morte. Quando....E foi ela discursando por uns quinze minutos.

Vi que sua narrativa não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles eram bons, simples, humanos, religiosos. Eram bobos, covardes, imbecis, estes me apresentados então. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos.

Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo!

[...] quando cheguei em casa, minha mãe falou: — Seu almoço está em cima do fogão. Depois você leva o prato lá no tanque que eu já estou indo lavar os trens.

[...] Depois atirei a comida no quintal e fui levar o prato, como minha mãe havia recomendado.

Até então, as mulheres da zona rural não conheciam “as mil e uma utilidades do bom-bril” e, para fazer brilharem os alumínios, elas trituravam tijolos e com o resultante faziam a limpeza dos utensílios. A idéia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirara da panela o carvão grudado no fundo.

Assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirara todo o negro da pele.

Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente e com ele comecei a escrever pornografias no muro do tange d’água. Quando cheguei em casa, minha mãe, ao me ver toda esfolada, deixou os afazeres, foi para o fundo do quintal, apanhou um punhado de rubim e, com a erva, preparou um unguento para minhas feridas”.

(Guimarães, 1989, p.64-69)

A fala da professora sobre escravidão denota uma imagem única do negro como alguém fraco, passivo e sem dignidade, pois ela os descreve simplesmente

como pessoas trazidas à força e submetidas a castigos físicos. Esse discurso, proveniente da história tradicional, colocava os negros como passivos, afeitos à escravidão, inertes à exploração. Silencia-se, aí, toda a sorte de exploração, objetificação, desumanização e animalização às quais os negros trazidos da África eram submetidos, ao serem raptados do lugar onde viviam e submetidos a um regime econômico que transformava sujeitos em mercadoria. O silêncio nesse ponto, segundo o que pontua Orlandi (2007), é o silêncio constitutivo, aquele que se diz para não deixar dizer. Nesse caso, diz-se que os negros foram escravizados e expostos a castigos para não dizer que os europeus criaram um regime que objetificava seres humanos, destituindo-os de humanidade. O discurso que a menina escuta na escola choca com o que ela escutou em casa através de suas mais velhas, de que os negros eram bons, simples, humanos, religiosos. São formações discursivas diferentes: a da escola é fundamentada por uma ideologia racista e a da família remete a uma visão positiva da negritude.

Podemos entender que o discurso da professora é atravessado pelas condições de produção do seu dizer, que é marcado pelo saber histórico construído pelo racismo estrutural e também institucional, ainda que de forma velada, por ser uma informação veiculada por uma instituição credibilizada pela sociedade, que é a escola.

O discurso escolar presente neste trecho é fundamentado nos já-ditos pela ideologia de supremacia racial e produz práticas que causam prejuízo existencial para a criança e para o adolescente negro (neste capítulo a protagonista está na pré-adolescência), pois reduz o povo negro escravizado à condição de vítimas, apagando toda a sua luta e a sua resistência históricas, produzindo então um sentido de que é natural pensar no negro como menor. A criança negra passa a ser olhada com pena e, ao mesmo tempo, com desprezo, o que a afeta diretamente, gerando um sentido de que pertence a uma raça considerada inferior.

Um exemplo de que o racismo é extremamente violento e adoecedor para a população negra e, sobretudo, para crianças e adolescentes negros é o fato de a protagonista se autoagredir tentando retirar a cor da sua pele com restos de tijolos triturados até sangrar, ao chegar em casa. Aqui podemos identificar o quanto a desvalorização do sujeito negro produz sentidos que afetam a identidade, o corpo e a memória de uma criança e de um adolescente pertencente a esta raça.

## Capítulo 7

No capítulo 7 – “*Alicerce*” –, apresenta-se a fase em que Geni cursava o ginásio e sonhava em ser professora e dar orgulho a seu pai.

- Pai, o que mulher pode estudar?  
 — Pode ser costureira, professora... — Deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto. — Deixemos de sonho.  
 — Vou ser professora — falei num sopro.  
 Meu pai olhou-me como se tivesse ouvido blasfêmias.  
 — Ah! Se desse certo...Nem que fosse pra eu morrer no cabo da enxada. — Olhou-me com ar de consolo. — Bem que inteligência não te falta.  
 — É, pai. Eu vou ser professora.  
 Queria que ele se esquecesse das durezas da vida.  
 [...] Quando atravessávamos a fazendinha e falávamos sobre meu estudo [...]. Nisso ia passando por nós o administrador, que, ao parar para dar meia dúzia de proza, cumprimentou meu pai e lhe falou:  
 — Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...a primeira besteira ficou sem resposta, mas a segunda mereceu uma afirmação categórica e maravilhosa que quase me fez desfalecer de ternura e amor.  
 — É que eu não estou estudando ela pra mim — disse meu pai. — É pra ela mesmo.  
 O homem deu de ombros e saiu tão lentamente que quase ouviu ainda meu pai me segredando:  
 — Ele pode até ser branco. Mas mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.  
 Sorriu, tomou minha mão e continuamos a caminhada”.  
 (Guimarães, 1989, p.72 – 73)

No início do diálogo entre pai e filha, observamos um discurso pautado na memória social do racismo sobre quem pode ou não estudar e também sobre a divisão racial e sexual do trabalho. Há ainda o funcionamento do silêncio local, o da interdição, que interdita sujeitos negros ao impedi-los de ocupar um lugar que desejam na sociedade. Tal interdição age também apagando identidades, fazendo com que a experiência subjetiva da identidade de negros e negras seja pautada pela autonegação, criando práticas excludentes e segregadoras. Trata-se de um discurso fundamentado em uma ideologia sobre o lugar de trabalho da mulher negra, limitando-o ao trabalho pesado e não-intelectual, enquanto o estudo, como trabalho intelectual, é visto como algo distante ou inadequado para uma menina negra, principalmente se for da zona rural.

O discurso produzido a partir da fala do administrador da fazenda representa racismo estrutural, porque naturaliza o sujeito negro como subalterno, e também racismo institucional, porque afirma que sujeitos negros nasceram para o trabalho pesado. É um discurso que se consubstancia em uma prática ideológica de

superioridade racial dos brancos, tentando apagar a ideia de que a desigualdade racial não é natural, é uma construção sócio-histórica que levou o povo negro a ocupar posições de subserviência.

A vontade de ser professora não surge como uma escolha individual, mas como forma de confrontar a memória social racista e abrir espaço para novos significados de existência para a mulher negra.

Este trecho nos remete, portanto para o fato de que a luta da mulher negra enfrenta dois preconceitos desde sempre: por ser mulher e por ser negra.

## Capítulo 9

No capítulo 9, intitulado “*Momento cristalino*”, narra-se o momento em que a personagem principal, Geni, e todos da sua família se preparam para a sua formatura como professora.

Discutimos o ter que calçar e vestir todo mundo adequadamente, como exigia a ocasião. Fizemos o balanço e, vendo a escassez do dinheiro, concordamos no seguinte: só comprariam tudo novo para mim. Os outros só comprariam aquilo que não tivessem mesmo, de jeito nenhum. Portanto, compramos roupa para um, sapato para outro e assim por diante.

[...] Meu pai, ao lado da minha mãe, estava peno, altivo, sereno. Com olhos, acompanhava todos os meus movimentos, engolindo salivas de prazer. Minha mãe me bebia através dos ares do meu pai, que, embevecido, ajeitava a gola da camisa, propositadamente, me segredando que estava feliz.

Fui chamada para receber o certificado. Eles, meus pais, não se puderam conter só com as palmas. Levantaram e me aplaudiram em pé. Mãos abertas, barulhentas, livres.

[...] Terminada a entrega dos certificados, fui convidada a discursar, por ter sido escolhida oradora da turma. De novo, meu pai ficou de pé, desatou o nó da gravata e assumiu a postura de rei. [...] As formalidades todas terminaram. Fui até eles para voltarmos juntos.

Eu, princesa, entreguei meu certificado ao rei, que o embrulhou no lenço de bolso e passou a carregá-lo como se fosse um vaso de cristal.

Em casa, tomados de euforia, começamos a relembrar os acontecimentos da festa. Rimos das palmas fora de hora, das mãos do meu pai segurando as orelhas, da cara do diretor ao vê-los donos do ambiente.

Determinada hora, minha mãe interrompeu nossa sadia algazarra e disse: — Agora é que vocês vão dar risada de verdade. — Cutucou meu pai.

— Mostra pra eles, Mariano.

Ele, fingindo brincar de mágico, retirou os sapatos dos pés e nos mostrou: duas bexigas enormes desfiguravam seus calcanhares e algumas escoriações marcavam toda a região nos peitos dos pés.

Fiquei extática. Tudo aquilo por mim, para mim. Toda aquela dor para me ver receber o certificado. Não me contive.

— Perdão pai.

— Perdão do quê? Eu é que peço perdão. Imagine só...Esquecer de usar a meia. Já pensou se um dos seus amigos visse? Deus me livre de te envergonhar!

(Guimarães, 1989, p.82 - 85)

Entendemos que, neste trecho, a aquisição do diploma representa muito mais que a conclusão de um curso, e sim o resultado de um esforço familiar para quebrar um ciclo de dificuldades de uma família negra pobre na tentativa de mudança de lugar social. Ao extrapolarmos a superfície linguística, indo até o processo discursivo, é possível interpretar que a formatura da protagonista representa uma mudança de *status quo* da família. Diante de condições financeiras delicadas, a formatura de uma mulher negra, de família humilde, constitui-se aí como um ato de resistência. Tais elementos evidenciam o funcionamento do racismo estrutural porque naturalizam trajetórias desiguais, tornando a conquista de um diploma em algo difícil para o sujeito negro, e algo comum para sujeitos brancos.

O orgulho dos pais da personagem principal ao ver a filha conquistando um diploma e sendo oradora da turma na cerimônia de formatura remete a um sentido de ocupar simbolicamente um lugar de prestígio que lhes foi historicamente negado. O sapato do pai, como elemento de sentido, desloca-se da ideia de ser apenas um objeto de vestimenta, para tornar-se um objeto simbólico que carrega sentidos de escassez e sacrifício, sentidos esses relacionados à família negra em questão. Assim, o uso dos sapatos apertados, que fizeram o pai suportar os pés feridos, denota consequências do racismo estrutural e institucional, que impõe mais esforço dos sujeitos negros para alcançarem espaços de reconhecimento, fazendo com que a conquista seja sempre acompanhada de dor e muita renúncia. A ideologia racista atravessa, portanto, tanto o sapato apertado quanto o diploma, objeto simbólico que indica a saída de uma condição social para a entrada em outra condição. Segundo Althusser (1971), a ideologia constitui práticas e tais práticas são, desde sempre, concretas. A prática do uso do sapato apertado concretiza sentido de escassez e pobreza atrelado à família negra. A prática de obtenção do diploma concretiza o sentido de mudança do *status* social de uma mulher negra, que ocupará um lugar antes estranho a mulheres negras em geral.

## Capítulo 10

No capítulo 10, intitulado **“Força flutuante”**, a protagonista relata momentos do seu primeiro emprego:

“Com o certificado na bolsa, saí para procurar emprego. Consegui numa escola substituição para o ano todo.[...]”

No pátio do estabelecimento, tentando engolir o coração para fazê-lo voltar ao peito, suportei o olhar duvidoso da diretora e das mães, que, incrédulas, cochichavam e me despiam em intenções veladas.

Só faltaram pedir-me o certificado “para simples conferência”.  
 Soou o sinal de entrada e meus pequerruchos entraram barulhentos, agitados.  
 Só uma menina clara, linda, terna, empacou na porta e se pôs a chorar baixinho. Corri para ver se conseguia colocá-la na sala de aula.  
 - Eu tenho medo de professora preta – disse-me ela, simples e puramente.  
 Tanto medo e doce misturados desarmaram-me. Procurei argumentos.  
 - Vou contar pra você histórias de fadas e...  
 - O que aconteceu? – era a diretora, que, devido ao policiamento, chegou na hora H.  
 Contei-lhe o ocorrido e ela prontamente achou a solução.  
 - Não faz mal. Eu a coloco na classe da outra professora de primeira.  
 Reagi imediatamente. Acalmei-me e socorri-me.  
 -Por favor. Deixe que possamos nos conhecer. Se até a hora da saída ela não entrar, amanhã a senhora pode levá-la.  
 A diretora aceitou minha proposta e saiu apressada.  
 Vi, então, que era muito pouco tempo para provar a tão nova gente minha igualdade, competência. Mas um jeito deveria existir.  
 Eu precisava. Precisava por mim e por ela.  
 [...] Na hora do recreio, enquanto os outros professores tomavam o cafezinho e comentavam o andamento das aulas, fiquei no pátio.  
 Talvez ali me viesse alguma ideia.  
 Vi-a entre as outras crianças. Aproximei-me e pedi-lhe um pedaço do lanche. Deu-me indecisa, meio espantada.  
 Resolvi dar mais um passo.  
 - Gostaria que você entrasse na classe depois. Assim você senta na minha cadeira e toma conta da minha bolsa enquanto trabalho.  
 Saí sem esperar resposta. Medo.  
 Logo mais retornamos à sala de aula.  
 Ela sentou na minha cadeira, colocou seu material ao lado do meu. “Precisei” de uma caneta. Pedi-lhe. Abriu minha bolsa como se arrombasse cofre, pegou e entregou-me a caneta solicitada. Meio riso na boca.[...]  
 Ao término da aula, arrumou o material sem pressa. Percebi-a amarrando os passos e tentando ficar afastada das outras crianças.  
 Alguma coisa tinha para dizer-me. [...] segurou na minha saia e pediu:  
 - Amanhã você deixa eu sentar perto da minha prima Gisele? De lá mesmo eu cuido da bolsa da senhora. Amanhã eu vou trazer de lanche pão com manteiga de avião, a senhora gosta de lanche com manteiga de avião na lata?  
 - Adoro.  
 - Vou dar um pedaço grandão pra senhora, tá?  
 - Obrigada.  
 Combinamos.  
 - Até amanhã.  
 - Até amanhã.  
 (Guimarães, 1989, p.87 - 91)

A ideologia racista, que coloca em xeque a capacidade de uma profissional, mesmo que esta tenha um diploma, produz práticas de exclusão e questionamentos, conforme se vê no trecho em análise. Há, neste trecho, diversos elementos simbólicos que constituem as práticas de funcionamento do discurso racista, a partir dos racismos estrutural e institucional.

Esses são identificados quando a protagonista mostra a dificuldade que é, para o sujeito mulher negra, demonstrar sua capacidade no mercado de trabalho. O olhar de desconfiança da diretora não apenas simboliza uma forma de encarar a protagonista, como indica um estranhamento ao fato de uma mulher negra estar ocupando um lugar que não é comum para alguém como ela. Tal olhar se desloca do sentido de um elemento natural e passa a ser revestido de sentidos outros, de memória, de historicidade, de já-ditos. Este olhar que questiona, duvida, põe em xeque a capacidade da protagonista é uma prática derivada da ideologia racista, que considera os negros incapazes, inferiores.

Há ainda uma outra forma de materialização do discurso racista, que ocorre a partir da negativa da criança de entrar na sala por medo da professora negra. Tal negativa está ancorada em já-ditos que consideram os negros sujeitos perigosos, ameaçadores, naturalmente ruins, que derivam mais uma vez da ideologia racista. Essa prática constitui a identidade infantil, subjetivando o sujeito criança dentro do discurso racista, desde a mais tenra idade.

O processo do racismo que começou no período da escravidão ainda surte efeitos negativos na sociedade atual porque promoveu a construção de discursos que colocam sujeitos negros em posições de desigualdade social.

Medo de professora preta?

O que faz com que o sujeito negro seja “rejeitado” ao estar em um lugar de poder ou prestígio são os estigmas enraizados pela ideologia da inferioridade racial, pois o que leva uma criança a dizer que tem medo de professora preta são sentidos marcados pelo racismo estrutural, bem como por uma ideologia racista estabelecida nas mentes de seus pais e/ou responsáveis antes mesmo de ela nascer.

Analisaremos, assim, não apenas os enunciados provenientes das falas e representações da personagem negra do livro em análise, mas também as imagens, entendidas aqui como elementos de discurso.

#### 4.2 ANÁLISE DA MATERIALIDADE VISUAL – TEXTO NÃO VERBAL

Uma imagem não é apenas um elemento lúdico que constitui um livro juvenil. Muito pelo contrário, consideramos a imagem como elemento de discurso, o que significa que ela é atravessada por ideologias, carrega já-ditos, silêncios, repetições

que constituem um lugar de memória. A imagem, assim, muito mais do que um elemento complementar à linguagem verbal, tem significações próprias, indica um lugar de memória, é elemento de discurso. Então, consideramos, como Fernandes (2017, p. 67), “a imagem opaca, imagem-furo, preenchida pela memória discursiva mobilizada de modo singular em cada leitura”.

Para analisar as imagens, também é importante entender os fundamentos do interdiscurso e da intericonicidade que se relacionam com a memória e os já-ditos que atravessam as imagens. Para a AD pecheutiana, os discursos não são neutros, porque estão carregados de ideologia, bem como não são inéditos, pois, para serem formulados, dependem de outros discursos que os antecederam. As imagens também estabelecem essas relações de sentidos com imagens que as antecederam.

A partir desse entendimento, podemos afirmar que os discursos se relacionam com uma memória (de palavras, enunciados, imagens etc.) que é discursiva e que constitui um “corpo-sócio-histórico-cultural”. “Ao falarmos sobre memória, não estamos nos referindo à memória cognitiva, à memorização de conteúdos, mas sim a uma memória histórica, à constituição histórica de sentidos que se repetem formando um espaço de memória. Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos” (Fernandes, 2007, p.46).

Para a Análise do Discurso (AD), a memória não é algo fixo, concluído ou delimitado. Ela se apresenta como um processo dinâmico, em que o esquecimento é parte constitutiva da própria memória discursiva. A todo instante, elementos da memória são retomados. É exatamente por ser instável e estar em constante transformação que:

uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel, de divisões, de disjunções, de deslocamentos e retomadas, de conflitos de regularização... um espaço de deslocamentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (Pêcheux, 1999, p.57).

Podemos, portanto, relacionar a produção de sentidos ao interdiscurso, uma vez que é por meio do funcionamento da memória discursiva que os sentidos socialmente circulantes adquirem significação para os sujeitos. Orlandi (1999, p.64.) define que “A memória – o interdiscurso, como definimos na Análise do Discurso - é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer”.

Já que a Análise do Discurso (AD) aborda o discurso em sua relação com a exterioridade, não se limita aos aspectos puramente linguísticos, compreender o funcionamento da memória é fundamental, uma vez que tal funcionamento assenta-se na ideia de que existe um saber histórico que se repete, podendo gerar sentidos novos ou manter sentidos já existentes. Assim, podemos afirmar que o interdiscurso é compreendido como a memória do dizer, segundo pontua Orlandi (2015), pois se constitui pelo conjunto de já-ditos que servem como base para tudo o que é dito. Por outro lado, Indursky (2009) diferencia memória de interdiscurso. Retomando o pensamento de Indursky,( 2009), podemos dizer que o que o diferencia é o alcance da organização dos sentidos, pois o interdiscurso reúne tudo que já foi dito socialmente, enquanto a memória discursiva se restringe ao que diz respeito apenas aos sentidos que são reconhecidos dentro de uma determinada FD.

A noção de memória também atravessa as materialidades imagéticas, pois existe uma memória vinculada às imagens (materialidades próprias do campo simbólico imagético, visual e da linguagem não verbal) que constitui a interpretação sobre os sujeitos. Esse aspecto é particularmente relevante para nós, já que nosso objeto de análise é constituído também por materialidades imagéticas. Para aprofundar a compreensão da imagem em nossa pesquisa, incorporamos a noção de intericonicidade, pois esse conceito permite explorar as articulações entre imagem, repetição e memória.

Elaborado por Jean-Jacques Courtine a partir de 2003, o conceito de intericonicidade insere-se no campo da Análise do Discurso e tem como fundamento a noção de memória discursiva. Nessa perspectiva, as imagens são portadoras de marcas históricas e culturais. A intericonicidade pode ser compreendida como uma espécie de acervo mental de imagens, que influencia a maneira como vemos e interpretamos novas produções visuais, em um movimento em que uma imagem retoma outras que vieram antes dela e aponta para outras que virão depois. Toda imagem carrega ecos de outras imagens, em uma relação de memória histórica das imagens.

De acordo com Milanez (2013), “A imagem não existe da mesma forma que a língua.” Assim, é necessário compreendê-la a partir de uma perspectiva mais abrangente, capaz de dar conta de uma configuração particular, pois o autor diz também que a imagem tem uma “organização icônica que foge ao linguístico”.

Um pensamento também abrangente sobre a análise da imagem é o de Fernandes (2017), que nos leva a entender que quando a imagem é retirada de um contexto ela se recontextualiza, ou seja, ganha novos sentidos, perdendo o trajeto de leitura e restabelecendo novos trajetos. Perder o trajeto da leitura significa que não existe leitura fixa. Então, quando o leitor está lendo uma imagem, existe um trajeto de leitura que pode ser perdido, ou seja, esta imagem pode estar em outro contexto e gerar outro sentido, e isso pode se repetir, pois o sentido nunca é o mesmo.

Outro aspecto importante na análise de uma imagem é sobre o que é visível e o que é invisível, pois, ao analisar /interpretar uma imagem, é a ideologia que direciona o olhar como uma matriz que regula o visível e o invisível. Esse recorte ideológico é fundamentado também no contexto histórico que faz furo na imagem que norteia o sentido do não verbal (Fernandes, 2017). O que é visível e o que é silenciado em uma imagem também é importante, ao analisarmos o funcionamento discursivo da imagem. O que se mostra? O que não se mostra? Como a imagem está atravessada por silêncios?

Se na língua temos o dito e o não-dito, na imagem temos o visto e o não-visto. O equívoco está em negar o que não se vê. O não ver é anterior ao ver.

No contexto do visto e do não-visto, a AD pecheutiana tem uma forma mais ampla para análise que engloba a materialidade linguística e a materialidade visual, constituindo uma chamada de materialidade significativa, ou seja, uma materialidade cheia de sentidos, ditos, não-ditos, mostrados, não-mostrados. E na análise de imagens sob o viés da AD, temos que considerar o visível e o invisível da imagem compreendendo-a como uma materialidade aberta a interpretações diversas, desvios e até equívocos. Como disse Lacan (2008, p.104), “o olho é feito para não ver”, quando se refere à trapaça da linguagem visual. Portanto, entendemos que há um jogo de engano do olho, pois a memória discursiva ressoa sobre a leitura de uma imagem.

Então, é necessário desprender a análise da imagem de uma perspectiva estritamente semiótica para uma abordagem discursiva, reconhecendo que a produção de sentidos ultrapassa o limite do signo e envolve as condições históricas, ideológicas que o atravessam. Nesse sentido, a crítica ao estruturalismo possibilita ampliar o olhar interpretativo, permitindo compreender a imagem em sua

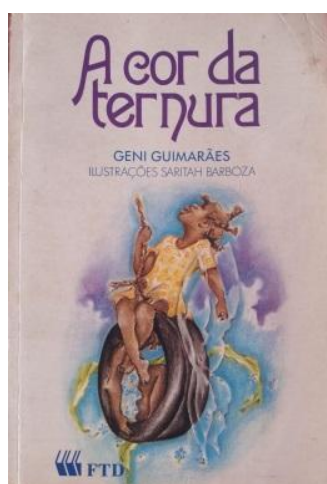
complexidade, como uma materialidade significativa atravessada por múltiplas narrativas, silêncios e efeitos de sentido.

Nesse contexto, entendemos que a imagem não está para o silêncio da palavra. A imagem, assim como a língua, dá acesso ao discurso, e, dessa forma, à ideologia.

Ao colocar o dito em relação ao não-dito, ao observar a imagem como discurso, procuraremos ver que ideologia atravessa a representação dos personagens negros nessas imagens que recortam a obra “*A cor da ternura*”, por nós analisada, e os silêncios que a constituem, para compreender quais os sentidos que circulam a partir dela. Lembrando que, na Análise do Discurso pecheutiana, não se trabalha com a intenção do sujeito produtor da imagem, mas com o modo como essa imagem, inscrita na história, gera sentidos. Assim, ao questionarmos o visível e o invisível da imagem, estamos perguntando sobre o que se mostra e o que não se mostra.

Desse modo, de todas as imagens presentes no livro, apresentadas no quadro 2 colocado na seção anterior, focaremos naquelas que mais atendem aos nossos objetivos de análise: as que apresentam os personagens negros trazidos no livro. Dessa forma, voltamos nosso olhar para analisá-las enquanto elemento de discurso, que fazem circular ideologias e carregam historicidade e silêncios. As imagens, em vez de serem elementos secundários, são fundamentais para compreender o sentido, uma vez que são elementos de discurso. Desse modo, as imagens seguintes foram selecionadas para análise.

**Figura 09** - Capa do livro



**Fonte:** (Guimarães, 1989)

Essa ilustração faz parte de uma série de outras ilustrações em que as personagens negras não aparecem com o rosto para a frente, são sempre representadas de perfil, indicando um atravessamento da ideologia que silencia os rostos negros. Além disso, a imagem também traz a representação da criança negra de forma estereotipada, com lábios grossos e nariz largo, o que indica um sentido baseado em já-ditos que atravessam a imagem: o sentido do negro como exótico, em que o exagero é representado através do não verbal. Inserindo-se dentro do contexto histórico da década de 1980, essa imagem que constitui a capa do livro faz parte de uma série de outras imagens em que o elemento rosto de perfil aparece constituindo a representação dos personagens negros com traços estereotipados. Tal repetição indica um espaço de constituição de memória que retoma discursos do período em que foram produzidas (a invisibilização do rosto negro, tal como a invisibilização dos personagens negros na literatura). Assim, retomamos a ideia de que a imagem não é apenas a complementação do texto escrito, mas uma nova leitura, representando sentidos que podem ser outros. Desse modo, não questionamos aqui qual foi a intenção da ilustradora ao produzir essa imagem, mas como essa imagem funciona na história, quais sentidos ela faz circular, como ela pode significar a partir da conexão com já-ditos que invisibilizam os sujeitos negros. Na imagem, a criança aparece se balançando em um pneu, mas olha para cima, e não é possível ver seu rosto, pois ele está de perfil. Também vemos as características físicas da personagem que remetem a um estereótipo sobre personagens negros em ilustrações: o exagero do traço na representação dos lábios, do nariz, marcando características físicas de um modo estereotipado.

Há aí o atravessamento do silêncio constitutivo ao silenciar o rosto da personagem negra, colocando-o de perfil, além do funcionamento da memória discursiva, que constitui os já-ditos sobre o negro na história, dentre eles, a animalização e a objetificação do corpo negro.

**Figura 10** – recorte com efeito zoom da capa do livro



**Fonte:** (Guimarães, 1989)

Dando uma ênfase maior ao rosto da personagem aí retratado, é possível ver o tamanho e a grossura dos lábios, assim como o tamanho do nariz, elementos que se repetem no conjunto das ilustrações do livro. Essa representação retoma imagens das décadas de 1920 a 1950, período em que os negros eram “delineados de forma caricata, com olhos e bocas exageradas” (Gorberg, 2022, p.80), refletindo o atravessamento do já-mostrado, de imagens anteriores que constituem essa representação, conforme se pode ver na imagem seguinte:

**Figura 11** – O malho (1923)



**Fonte:** (Gorberg, 2022)

Há, aí, portanto, uma memória das imagens, em que uma imagem retoma outra ou outras, em um movimento de intericonicidade, conforme postulado por Courtine (2003). Nesse movimento, os personagens negros são representados com traços exagerados, lábios grandes e olhos desproporcionais, indicando uma representação caricaturizada e estereotipada, pautada na ideologia racista. Era “traço comum a reiteração do estereótipo difamatório, com faces desumanizadas, bocas, dentes e olhos ampliados de forma grosseira” (Gorberg, 2022, p.82) nas histórias em quadrinhos, caricaturas, propagandas, quando apareciam personagens negros, e a imagem do livro faz retomar essa memória.

**Figura 12** – Afinidades: olhos de dentro



**Fonte:** Guimarães, 1989.

A figura 12, acima, ilustra o capítulo em que a protagonista consegue criar laços com seu irmão caçula. Historicamente, a Formação Discursiva dominante tende a racializar a infância negra, associando-a à dureza, à carência, à subalternidade ou à hiper-resistência, a exemplo, da obra de Monteiro Lobato como já dito anteriormente. A imagem, articulada ao capítulo, opera um deslizamento discursivo que reinscreve a criança negra no campo do afeto, da ternura e das sociabilidades íntimas. Produz-se aqui um gesto de interpretação que rompe com discursos hegemônicos desumanizadores. No entanto, ao mesmo tempo em que há um deslizamento (polissemia), há a permanência (paráfrase), pois o fato de o rosto das crianças não aparecerem, mais uma vez, indica um funcionamento do silêncio

que silencia os rostos das personagens negras. Na AD não se trabalha com a intenção do sujeito, por isso não questionamos se foi ou não intenção da ilustradora constituir um conjunto de imagens onde rostos dos personagens são silenciados. O que nos interessa é mostrar que há uma regularidade na apresentação dessas imagens, uma repetição que silencia rostos, que não os viabiliza, não os coloca em destaque. Tal representação retoma já-ditos históricos de invisibilidade social do negro. Há ainda um outro efeito proveniente da forma como os personagens foram retratados: traços difusos, imprecisos, impedem o observador de ver a representação dos personagens de maneira clara. Tal elemento pode levar a retomar já-ditos em que personagens negros, invisibilizados, não podiam ser mostrados diretamente. Inserido em uma sociedade racista, esse traço no desenho pode representar a invisibilidade ou a desumanização da imagem negra, contrastando com a precisão frequentemente aplicada a personagens brancos.

**Figura 13 – Viagens**



**Fonte:** (Guimarães, 1989)

Ilustrando o capítulo “Viagens”, a imagem representada na figura 11 é de uma menina negra sentada sobre uma superfície que se assemelha a um tronco.

No capítulo a personagem fantasia viagens irreais pelo olhar sensível sobre o mundo e pela construção de sentidos que vêm da infância e da oralidade familiar.

Em Pêcheux podemos dizer que a palavra viagem é deslocada de seu sentido literal, uma vez que funciona de forma metaforizada, como a viagem na imaginação da personagem. Pela imagem observamos que “viagem” desliza entre deslocamento físico, sonho, leitura, imaginação e crescimento subjetivo. Esse movimento é

característico do funcionamento discursivo: o sentido nunca é estável, mas produzido nas condições de enunciação.

Aqui mais uma vez a personagem não aparece com o rosto de frente, o que faz serem retomados sentidos historicamente construídos de subalternizado do negro que não tem lugar de prestígio na sociedade, que não tem autorização para ser quem é livremente. Tais sentidos são produtos de uma historicidade e de um conjunto de discursos ancorados em uma ideologia racista, que produzem práticas sociais, ainda que isso não ocorra intencionalmente.

**Figura 14** – Tempos escolares



**Fonte:** Guimarães, 1989.

A figura 14 pertence ao capítulo “Tempos Escolares” e pretende traduzir visualmente um dos momentos mais simbólicos e dolorosos da narrativa: o confronto entre a infância e a adolescência negra e o ambiente escolar marcado por hierarquias, desigualdades e violência simbólica. A ilustração mostra duas crianças: uma criança negra, posicionada na parte inferior, debruçada no chão, com as mãos entre correntes apoiadas ao chão e o corpo curvado; e uma criança branca, colocada acima, aparentemente montando ou usando o corpo da outra como apoio, enquanto mantém os braços erguidos. O efeito de uma espécie de asa atrás da

criança branca faz retomar sentidos dos já-ditos sobre a ideia de que a criança branca é angelical, enquanto a negra liga-se ao mal.

O contraste de posições é evidente: uma está por baixo, sustentando; a outra, por cima, dominando o espaço. Os tons de marrom, comuns às ilustrações do livro, intensificam o efeito de memória, como se fosse um registro emocional gravado pela narradora — uma lembrança que não se apaga.

A imagem retrata visualmente o que, no texto, se manifesta como discurso: a internalização da desigualdade, o impacto do racismo cotidiano e a percepção de que a escola, lugar esperado de acolhimento, também reproduz violências. Sob a perspectiva da AD pecheutiana, pode-se dizer que esta ilustração mostra corporalmente os efeitos da ideologia, inscrevendo o corpo negro na posição historicamente construída como subalterna. Inclusive, a representação da corrente nos braços da criança negra faz retomar a memória histórica da escravidão, que atravessa, constitui e delimita o corpo da criança negra, diferentemente do da criança branca. Nesta ilustração, é possível ver o rosto da criança negra, ainda que não esteja representado completamente de frente, e é possível observar o nariz ampliado e largo e os olhos fechados, de modo a retomar outras imagens na memória histórica.

A escola, então, aparece como aparelho ideológico que organiza posições e sentidos: quem fala, quem cala, quem sobe, quem sustenta. A representação passeia entre a crítica ao discurso racista e a reinscrição dele, uma vez que ainda continua a haver a representação imprecisa dos rostos e dos contornos dos personagens, indicando um atravessamento do silêncio sobre o corpo negro, que se repete e regulariza nas imagens do livro. Há a ideia de hierarquia do branco com o negro e o funcionamento da formação discursiva racista que atravessa a imagem, a partir da contradição entre a crítica e a reafirmação.

**Figura 15 – Metamorfose**

**Fonte:** (Guimarães, 1989)

O capítulo “Metamorfose” é composto por três ilustrações. Uma delas está representada na figura 15 acima e retrata a imagem de uma menina negra com o corpo recolhido, braços cruzados sobre os joelhos e a cabeça apoiada nas mãos. A postura revela introspecção, cansaço ou tristeza.

Neste capítulo a protagonista vivencia um momento de autorrejeição da sua existência como pessoa negra, em um enredo em que é ensinada na escola uma pseudo-história dos povos negros que faz com que a personagem desenvolva o auto-ódio e um estado emocional depressivo, no qual ela perde o apetite e tenta “tirar todo negro da pele” esfregando tijolos triturados, que sua mãe utilizava para limpar panelas, em partes de seu corpo até sangrar.

O corpo curvado da menina demonstra momento de frustração, tristeza e angústia. Sua voz é silenciada pelo sistema racista de opressão, mas seu corpo grita e resiste. Na AD pecheutiana, o silêncio também produz sentido. O recolhimento da personagem sugere um discurso que não é dito, mas está presente — memória, dor, resistência.

O sujeito negro silenciado e afetado pela ideologia de inferioridade racial se recolhe para tentar reconstruir sua identidade e ocupar seu lugar de fala. Mais uma vez, a repetição da representação da personagem de perfil traz a contradição entre a crítica ao racismo e a reinscrição dele nas imagens.

Desse modo, percebemos o quão adoecedor é o racismo, pois faz com que o sujeito negro não consiga existir sem resistir, ou seja, ele vive em uma luta constante, exaustiva e adoecedora para sobreviver apesar das sequelas.

**Figura 16** – Momento cristalino



**Fonte:** (Guimarães, 1989)

Sobre a imagem — representada na figura 16 —, podemos dizer que a coroa que surge destacada sobre os pergaminhos é um elemento importante que se constitui discursivamente, faz circular sentidos. Ela funciona como metáfora da identidade e do valor da pessoa negra, mas também pode fazer retomar já-ditos sobre a ancestralidade negra africana, composta por reis, rainhas e princesas de diversos grupos étnicos africanos. No contexto do capítulo, “momento cristalino” remete ao instante em que a narradora-personagem vive um vislumbre do dia da sua colação de grau. Os rolos de papel remetem a documentos antigos, registros, histórias guardadas — uma alusão à ancestralidade e à história do povo negro, mas também ao próprio ato de narrar. Em “*A cor da ternura*”, a protagonista reconstrói sua trajetória, costurando lembranças que, muitas vezes dolorosas, são também cristalinas no sentido de revelarem verdades profundas sobre si mesma.

Ao considerar a imagem como discurso, questionamos sua neutralidade e ingenuidade, para observá-la como elemento atravessado pela ideologia e por sentidos que nela fazem eco.

**Figura 17** – Força flutuante

**Fonte:** (Guimarães, 1989)

A imagem acima pertence ao capítulo “Força flutuante”, que trata de umas das consequências do racismo estrutural para a pessoa negra. A imagem apresenta uma bolsa parcialmente aberta, de onde se vê um diploma enrolado, preso por uma faixa ou um lacre simples. Sugere uma preparação para um novo momento. O contexto do capítulo Força Flutuante é sobre a fase pós-formatura da protagonista, na qual ela sai em busca de emprego. O contraste entre o objeto pessoal (a bolsa) e o documento formal (o diploma) evidencia expectativas, conquistas e a busca por reconhecimento. O diploma — símbolo de esforço, pertencimento e sonho — torna-se também um objeto de tensão, pois marca o contraste entre a qualificação conquistada e as barreiras raciais que ela encontra no mundo do trabalho.

A protagonista enfrenta o racismo já no início da jornada no trabalho, quando sua competência é questionada de forma velada devido à cor de sua pele: “[...] suportei o olhar duvidoso da diretora e das mães, que, incrédulas, cochichavam e me despiam em intenções veladas”. Mesmo ao conquistar a vaga, ela se depara com a rejeição de alguns alunos, que reproduzem discursos discriminatórios aprendidos socialmente. O capítulo, portanto, explora como a força da personagem precisa “flutuar” entre conquistas e violências simbólicas, entre expectativas e frustrações, e entre o desejo de ensinar e o desafio de existir como mulher negra em espaços que historicamente tentam expulsá-la.

A imagem da bolsa com o diploma dialoga diretamente com essa fase do enredo: carrega não apenas um documento, mas todo o peso emocional da busca por reconhecimento, bem como a resiliência necessária para seguir em um caminho

marcado por preconceito e resistência. Assim, a imagem é discurso, constitui-se entre a paráfrase e a polissemia. O sentido de bolsa desliza para se constituir como elemento simbólico que carrega a oportunidade de um emprego, o sentido de diploma é simbolizado como o passaporte para a nova oportunidade. No entanto, dentro do contexto de produção da obra, o diploma também materializa o sentido de que as oportunidades não são as mesmas para negros e brancos, uma vez que a competência da personagem é colocada em dúvida devido à cor de sua pele. Assim, tanto o diploma quanto a bolsa carregam já-ditos e são atravessados por ideologias de denúncia sobre o racismo.

**Figura 18 - Metamorfose 2**



**Fonte:** (Guimarães, 1989)

Na referida imagem (figura 18), há deformidade na face da criança, retomando a representação caricata de personagens negros. É nítido o tamanho exagerado da boca, do nariz e ainda a imprecisão dos traços, que podem levar a retomar já-ditos racistas. A técnica utilizada pela ilustradora faz com que o corpo negro seja colocado de modo disforme, sem que seja visto de forma destacada, confundindo-se com o cenário ao fundo. Como a imagem é discurso, não podemos deixar de pontuar que essa representação reproduz uma ideologia da invisibilidade social do negro, sem considerá-lo como um sujeito singular. A imagem também é marcada pelo exagero nas representações faciais. A boca e o nariz, grandes e grossos, indicam uma certa reprodução do estereótipo que atravessa os sujeitos negros. Segundo Negrão e Pinto (1990, p.18):

É justamente esta contradição — de um lado, uma representação estereotipada de certas categorias étnico-raciais ou sua omissão e, de outro, uma preocupação em passar uma mensagem de igualdade, de respeito às diferenças — que permite segundo alguns estudiosos, desvendar

o papel que a literatura infantil representa e a própria concepção de criança que a subsidia.

Desse modo, observamos que há uma tensão constitutiva presente na obra em análise: ao mesmo tempo em que se afirma um discurso de valorização da igualdade e do respeito à diversidade, persistem representações marcadas por estereótipos ou pela invisibilização de determinados grupos étnico-raciais. Essa contradição não é meramente estética ou temática, mas revela o modo como a infância é concebida socialmente, muitas vezes como um espaço supostamente neutro, protegido de conflitos históricos e ideológicos. Ao ocultar ou simplificar as diferenças, a Literatura Infantil pode acabar reproduzindo hierarquias simbólicas já consolidadas, mesmo quando se propõe a combatê-las. Assim, em concordância com Negrão e Pinto (1990), podemos apontar para o papel formador desse tipo de produção, mostrando que as escolhas discursivas feitas nos textos destinados às crianças participam da construção de sentidos sobre identidade, alteridade e pertencimento desde os primeiros processos de socialização.

À luz do pensamento de Pestana (2023), observamos também que as imagens na Literatura Infantil e Juvenil desempenham um papel central na construção de sentidos sobre os personagens negros, uma vez que o visual atua como um espaço privilegiado de fixação simbólica. De modo recorrente, essas representações tendem a oscilar entre dois polos: a cristalização de traços físicos associados a estigmas históricos e a tentativa de produzir figuras aparentemente positivas, mas ainda marcadas por simplificações. Elementos como a padronização dos corpos, a ênfase exagerada em determinados atributos fenotípicos e a associação dos personagens negros a papéis secundários ou a contextos restritos revelam a permanência de uma memória discursiva atravessada pelo racismo estrutural. Mesmo quando o objetivo é valorizar, as imagens frequentemente operam por meio de uma lógica compensatória, que exalta a diferença sem deslocar as hierarquias simbólicas subjacentes. Assim, a visualidade, na Literatura Infantil, não apenas ilustra narrativas, mas participa ativamente da produção de sentidos sobre identidade racial, contribuindo para a naturalização ou para o questionamento das formas historicamente construídas de ver e significar o sujeito negro desde a infância.

Apesar de retomar questões importantes, as imagens, como uma série parafrástica, também fazem circular já-ditos sobre o povo negro a partir de uma

regularidade que nelas aparece: a representação dos personagens de perfil, sem rostos aparentes e sem destaque para a face. Esse fato traz um funcionamento ideológico que, no período em que a obra se insere (década de 1980), cujas condições de produção apontam fortemente para um apagamento dos personagens negros na literatura, ou ainda para sua subalternidade e sua secundariedade nas obras literárias, pode significar um funcionamento do silêncio local, o da censura (Orlandi, 2007). Segundo Orlandi (2007), o silêncio local funciona pela proibição do dizer: há sentidos que são proibidos, que não podem ser produzidos, e o silêncio local regula essa interdição. Esse silêncio concretiza-se no apagamento dos rostos das personagens negras, que nunca são mostrados de frente, deslocando-se entre a tentativa de valorização dos sujeitos negros e o silenciamento, como se os rostos negros não pudessem ser vistos, não pudessem ser destacados.

Segundo Orlandi (2007, p.11):

[...] Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. [...]. O estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas “pôr em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do “implícito”.

A autora explica que o silêncio não significa somente o que não está explícito, mas sim “um lugar de recuo necessário para que se possa significar, pra que o sentido faça sentido”. O silêncio abre espaço para outras possibilidades de significação, para o movimento do sujeito, de forma que uma imagem não tenha apenas um significado.

Essa repetição, em AD, produz uma regularidade que nos remete ao funcionamento da memória discursiva. Segundo a AD, a repetição implica a retomada de uma memória que foi regularizada. Em suma, conforme Indursky (2013), o discurso se faz no regime de repetição, e tal repetição se dá no interior de práticas discursivas que são de natureza social. Assim, a repetição indica a regularização de uma memória discursiva e, nesse caso, é uma memória que atravessa as imagens do livro. Não é uma memória cognitiva, mas uma memória sócio-histórica, cujo funcionamento se constitui historicamente. Ao sairmos da superfície das imagens, para observá-las discursivamente, o que nos chama atenção é o invisível dos rostos dos personagens negros. Em nenhuma das imagens

aqui colocadas tais personagens aparecem com os rostos à mostra. Há uma repetição, que gera uma regularidade e que, por sua vez, indica um espaço de memória discursiva.

O fato de os personagens negros em nenhum momento aparecerem de frente, às vezes de perfil, indica o atravessamento de um pré-construído histórico que silencia os rostos dos negros. Como foi informado anteriormente, a Análise do Discurso não trabalha com a intenção do sujeito, então, o que nos interessa na análise dessas imagens não é a intenção do sujeito produtor, mas o modo como, assim produzidas, as imagens geram sentidos e retomam uma memória histórica, fazendo circular ideologias. Há uma memória que atravessa as imagens. Essa memória se baseia nos já-ditos que sustentam a invisibilidade dos rostos negros, podendo gerar o sentido de que tais rostos não devem ou não podem ser mostrados, funcionando dentro de formações discursivas diferentes. Se a ideia de invisibilidade do rosto negro se encontra dentro de uma formação discursiva de denúncia ao racismo, tal invisibilidade pode ter o sentido de denúncia, significando que os rostos dos negros não são visibilizados socialmente, no sentido de uma crítica social. Por outro lado, se essa invisibilidade se encontra dentro de uma formação discursiva racista, pode gerar o sentido de que esses rostos não podem ser mostrados, pois não são rostos dignos de aparecerem em destaque dentro de um livro de literatura. Os rostos das personagens não aparecem e isso nos remete à invisibilidade do negro na sociedade e à invalidação do sujeito negro, bem como à ausência de autoestima, como um sujeito que não encara de frente, não tem vez, não tem voz, não é aceito. Os rostos do negro são anulados.

Nesse contexto, observamos uma contraidentificação da ilustração da obra "*A cor da ternura*" com a formação discursiva racista a partir do que Indursky (2013) esclarece sobre contradição. A autora explica que a contradição se revela no trabalho do sujeito sobre os sentidos nas relações entre diferentes Formações Discursivas, abordando a contradição em um contexto de resistência a antagonismo.

Para o contexto de antagonismo, ela utiliza a reescrita de provérbios como exemplo: "Quem cedo madruga fica com sono o dia inteiro", que se inscreve em uma matriz de sentido antagônica à original. Enquanto o original se liga a uma moral

religiosa de esforço, a paródia liga-se a uma crítica à exploração do capital (Indursky, 2013).

Para o contexto de resistência, a autora diz que acontece através da contra-identificação e da desidentificação. A primeira é quando o sujeito resiste a uma posição-sujeito dominante, mantendo uma posição questionadora dentro da mesma FD, dentro dos limites de uma ideologia específica. A segunda é quando o sujeito deixa de se identificar de maneira tão forte que pode migrar o sentido de uma determinada FD para outra, causando ruptura com o sentido anterior (Indursky, 2013).

Podemos entender que a contraidentificação acontece quando o sujeito resiste sem sair de dentro da própria Formação Discursiva. Já a desidentificação ocorre quando ele deixa a Formação Discursiva para se posicionar em outra.

Como se trata de um livro cuja formação discursiva dominante está centrada na denúncia do racismo, tal invisibilidade pode indicar uma denúncia social, o fato de que os negros são impedidos de se constituírem como sujeito de destaque na sociedade. No entanto, as imagens indicam uma contradição: ao mesmo tempo que poderiam trazer de modo claro os rostos das personagens negras, gerando um furo na ideologia racista, invisibilizam-nos, não os mostram claramente, o que indica uma contradição entre o tom de denúncia e a retomada de pré-construídos que constituem a invisibilidade social dos negros.

#### 4.3 OUTRAS REFLEXÕES SOBRE AS IMAGENS COMO ELEMENTOS DE DISCURSO

Quando consideramos a imagem como discurso, precisamos extrapolar o que está mostrado explicitamente e partir para o que não se mostra de forma explícita, entendendo os sentidos da imagem em sua relação com a história, os já-ditos, a ideologia. A imagem da figura 15, por exemplo, não significa simplesmente uma adolescente refletindo sobre suas raízes, mas uma adolescente negra sentindo literalmente na pele a dor de ser quem é, a cor da sua pele, a forma do seu cabelo, seus traços, nariz, lábios, que desde antes de ela nascer já eram odiados pelos seus pais pelo fato de não serem aceitos historicamente pela sociedade. Assim, a

imagem é atravessada por discursos, sentidos que retomam ou fazem deslizar elementos de uma memória histórica. A imagem não é neutra, é opaca, e não reflete a intenção de um sujeito individual, ela faz balançar as representações históricas que a atravessam. Trata-se de uma jovem que, desde cedo, subjetivou-se a partir de discursos marcados pela ideologia de inferioridade racial, a qual ela sente desde a sua existência na comunidade onde mora, em casa, na escola e no mundo.

Isso nos remete novamente ao estudo do silenciamento quando Orlandi (2007) diz que “há silêncio nas palavras”, e podemos entender que ‘há silêncio nas imagens’, pois as imagens também são atravessadas de silêncios e são usadas para silenciar.

O silêncio que permeia as imagens, “aquele que está entre elas, que sugere que o sentido pode sempre ser outro, ou que revela que o essencial jamais se diz” (Orlandi, 2007), manifesta diferentes formas de existência do sentido e do próprio silêncio. Esses modos nos levam a compreender o silêncio como algo fundante, pois ele se constitui como base dos processos de apagamento de sentidos, de silenciamento e de produção do não-sentido, revelando, nesse movimento, aquilo que se apresenta como ameaça (Orlandi, 2007).

Entendemos que, se a política do silêncio está para o silenciamento, podemos dizer que o sistema da branquitude está para o apagamento do negro, a exemplo da figura 17, que faz parte do capítulo “Força flutuante”, no qual a protagonista já é adulta e formada e sai em busca de um emprego. Esse contexto é representado na imagem de uma bolsa aberta com um diploma e um currículo. A mulher negra que está à procura de um emprego não aparece na imagem e isso produz um sentido de apagamento e de discriminação racial que independe da qualificação profissional, ou seja, a dificuldade que existe para o negro ingressar no mercado de trabalho deriva dos racismos estrutural e institucional impregnados na sociedade pelo sistema da branquitude.

Além dessas imagens, chama-nos a atenção uma delas, em que a personagem negra aparece de frente (Figura 18), com traços exagerados, boca grande, traços grossos, indicando um certo funcionamento da ideologia em relação ao negro: o da representação do negro de forma exótica, monstruosa. Assim, explicitamos a contradição entre o verbal e o imagético, pois, enquanto o verbal denuncia o racismo, o imagético parece retomar estereótipos que animalizam os personagens negros.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando li “*A cor da ternura*” pela primeira vez, em minha adolescência, tive uma sensação a que não sabia dar nome, mas hoje sei que a palavra é identificação. Identifiquei-me com a personagem que viveu e sentiu coisas iguais às que eu vivia e sentia, mas ainda assim não discerni, à época, o quão importante esta obra é para o jovem negro.

O estudo da obra “*A cor da ternura*”, de Geni Guimarães, possibilita percorrer caminhos pouco explorados na luta contra práticas discursivas marcadas pelo preconceito e pelo racismo que, durante muito tempo, dominaram o cenário literário brasileiro e reforçaram atitudes sociais de exclusão em relação ao povo negro. Ao mesmo tempo, a obra carrega a contradição entre a denúncia do racismo e o silenciamento dos corpos e personagens negros nas imagens. Buscando romper com os estereótipos reproduzidos pelos discursos hegemônicos na estrutura verbal, há um desdobramento, um gesto de contraidentificação com a formação discursiva racista. Ela aparece ao atravessar as imagens, silenciando rostos, indefinindo personagens negros.

No romance “*A cor da ternura*”, Geni Guimarães constrói uma narrativa que desafia a forma tradicional de contar histórias. Sua escrita não apenas dá voz à mulher negra, mas também provoca o leitor a refletir sobre a importância da luta contra a discriminação e a exclusão social. A autora evidencia como o discurso dominante de desvalorização do negro, profundamente enraizado na sociedade brasileira, afeta a vida das pessoas — especialmente das crianças negras. No entanto, é justamente ao se apropriar da linguagem e do saber que Geni desconstrói essa escrita hegemônica, mostrando que o poder transformador reside na palavra e no conhecimento.

Geni Guimarães representa, assim, a resistência do povo negro por meio de personagens que não aceitam passivamente as condições impostas por uma sociedade excludente. Sua escrita se torna instrumento de denúncia das desigualdades sociais, econômicas e políticas que marcam a experiência do negro brasileiro. Ao desmontar discursos que legitimaram a opressão, a autora oferece visibilidade às vozes silenciadas, convidando o leitor a reconhecer que o preconceito racial e de gênero, ainda presente nas práticas sociais, perpetua hierarquias e desigualdades. Dessa maneira, a obra se afirma como um discurso potente na

desconstrução dos estereótipos de inferioridade atribuídos à população negra, sobretudo às mulheres.

A luta pela ocupação de espaços sociais aparece, portanto, como um eixo central da escrita de resistência de Geni Guimarães, que associa a imagem do negro a personagens conscientes de seu papel transformador. Por meio do conhecimento e da palavra, eles enfrentam a exclusão e os discursos que ainda sustentam uma sociedade desigual, na qual poucos desfrutam de privilégios enquanto muitos permanecem marginalizados.

Nesta pesquisa, buscamos analisar as materialidades verbais e visuais da narrativa, com ênfase na segunda. As ilustrações da obra retratam a imagem do negro apontando a relação entre os discursos e as práticas sociais na realidade da década em que o livro foi publicado.

Importante ressaltar que as narrativas (tanto verbal quanto visual) da referida obra podem refletir várias possibilidades de interpretação. O livro de Geni Guimarães, "*A cor da ternura*", apesar de pretender combater e denunciar o racismo, o reproduz através do silenciamento dos rostos e da indefinição dos personagens através das imagens. Esse processo na AD chama-se de contraidentificação, que é quando um sujeito tenta romper com uma formação discursiva, criticando-a, mas não rompe totalmente, uma vez que esse discurso continua a funcionar, ainda que não seja essa a intenção do sujeito.

Compreendemos, desse modo, como o racismo pode ser difícil de romper de forma completa, pois está presente em todas as esferas sociais, inclusive na maneira de representar através das imagens e dos enunciados, a exemplo da referida obra, que, ao tentar denunciar a desigualdade racial, também mostra como os discursos sobre o negro são marcados historicamente por exclusões e apagamentos.

A análise do texto verbal e das imagens da obra "*A Cor da Ternura*", de Geni Guimarães, permitiu desvelar os complexos mecanismos discursivos e o funcionamento da ideologia racial que constituem as personagens negras. No plano verbal, a narrativa da protagonista evidencia, de forma crua e sensível, a violência do racismo explícito, materializado no medo que a aluna branca sente de uma "professora preta". No entanto, a obra não se limita à paráfrase desses discursos opressores; ela opera uma significativa polissemia ao construir uma protagonista

que, através da resistência, da astúcia e da ternura, subverte esses lugares e ressignifica sua existência, afirmando-se como sujeito de sua história.

No plano imagético, no entanto, a análise revela um silêncio eloquente: a recorrente ausência de rostos das personagens negras, representadas de costas ou de perfil. Essa escolha estética funciona como um poderoso índice discursivo da invisibilidade e da negação da subjetividade impostas ao negro na sociedade.

As ilustrações, portanto, não são meros complementos, mas elementos centrais que dialogam com o texto verbal para compor um discurso. Elas materializam, através do não-dito visual, a violência simbólica de um sistema que historicamente tentou apagar a individualidade e a humanidade das pessoas negras, contrastando com a voz interior forte e questionadora que a narrativa textual constrói para a protagonista.

Por fim, conclui-se que “*A Cor da Ternura*” se configura como uma obra fundamental no cenário da literatura juvenil brasileira por realizar um duplo movimento: denunciar os discursos e as práticas racistas que estruturam a sociedade e, simultaneamente, oferecer uma contranarrativa potente. A obra se constitui a partir do que Pêcheux chamaria de contraidentificação, quando o mau sujeito da formação discursiva questiona os saberes dela provenientes, mas não rompe com eles. Assim, apesar de, na estrutura verbal, a obra se destacar por trazer uma personagem negra forte e que resiste, questionando os saberes da FD racista, ela não rompe totalmente com eles, uma vez que, no plano imagético, termina reforçando estereótipos que invisibilizam a imagem dos personagens negros da história. A obra demonstra que a literatura juvenil pode ser um instrumento crucial de desestabilização de ideologias arraigadas, funcionando como um espaço de resistência, identificação positiva e construção de novas subjetividades para jovens leitores, em especial os negros, mas também pode ser lugar de reprodução de estereótipos limitantes e que fazem retomar já-ditos que subalternizam os personagens negros.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2018. (coleção Feminismos Plurais / Coordenação Djamila Ribeiro).

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Editorial presença, São Paulo: Martins Fontes, 1970.

AMARAL, Sharyse Piroupo. **Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras (CEAO/UFBA)**: módulo 2-história do negro no Brasil. Salvador: UFBA, 2006. Disponível em: [https://ceao.ufba.br/sites/ceao.ufba.br/files/livro2\\_historiadonegro-simples04.08.10.pdf](https://ceao.ufba.br/sites/ceao.ufba.br/files/livro2_historiadonegro-simples04.08.10.pdf). Acesso em: 09 abr. 2025.

AKIPAN, Paula, HARPER, Mireille, LOCKHART, Keith, MADDOX, Tyesha, NJOKU, Raphael, PEREIRA, Luke, SWAINSTON, George, WALKER, Robin, WILSON, Jaime J.; BLYDEN, Nemata (ed.); RODRIGUES, Maria da Anunciação (trad.). **O livro da história negra**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021. (série: As grandes ideias de todos os tempos).

AUDEBERT, Cédric *et al.* Negritude e relações raciais: racismo e antirracismos no espaço atlântico. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 28, n. 63, p. 7- 37, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832022000200001>. Acesso em: 15 set. 2024.

BENEDITO, Deise. Dos navios negreiros aos dias de hoje: a violência e a juventude negra. **Juventude e Raça**. Boletim do Instituto de Saúde. n.44., abr.,2008.

BRASIL. **Lei nº 14532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Brasília, DF: Presidência da República [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm). Acesso em: 02 nov.2024.

BORGES, Rosane. Das perspectivas que inauguram novas visadas. *In*: HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é Literatura Infantil**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. (Coleção primeiros passos).

CÂNDIDO, Antônio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002.

CAPELIN, Luciani. **O reconhecimento da identidade negra em "A cor da ternura"**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/23107>. Acesso em: 30 maio 2025.

- CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C. *Black power: the politics of liberation in America*. New York: Vintage Books, 1967. In: **GELEDÉS** - Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/05/FINAL-WEB-Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.
- CHIAVENATO, Julio José. *O negro no Brasil*. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria - análise - didática**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- COSTA E SILVA, Alberto da. **O legado fundamental dos povos africanos para a cultura brasileira**, 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-legado-fundamental-dos-povos-africanos-para-a-cultura-brasileira/>. Acesso em: 21.abr. 2025.
- COURTINE, J.J. **O deslizamento do espetáculo político**. In: GREGOLIN, M. R. (org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. 1.ed. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 21-34.
- FERNANDES, Carolina. **O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2017.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Atlas histórico do Brasil**, 2023. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/>. Acesso em: 14 out. 2024.
- GEOENSINO. Portal sobre o ensino de geografia, **África - uma história de distorções e preconceitos**, 2012. Disponível em: <http://www.geoensino.net/2012/09/africa-e-uma-historia-de-distorcoes-e.html>. Acesso em: 12 out. 2024.
- GORBERG, Marissa. Entre a negrofilia e a negrofobia: caricaturas dos anos 1920 em perspectiva transnacional. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 42, nº 89, p.61-92, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472022v42n89-05>
- GOMES, Antonio Marcos Tosoli. Do discurso às formações ideológica e imaginária: análise do discurso segundo Pêcheux e Orlandi. **Revista Enfermagem UERJ**. Rio de Janeiro, v.15, n.4,out./dez.2007.
- GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244. 1980.
- GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. 12. ed. Ilustração Saritah Barboza. São Paulo: FTD, 1998. (Coleção Canto Jovem).
- GUIMARÃES, Susana dos Anjos. **Literatura infantil afro-brasileira: Relações Étnicorraciais e Autoestima das crianças negras do Ensino Fundamental**. Monografia (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) -Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2014.

HALL, Stuart. Stuart Hall e as questões étnico-raciais no Brasil: cultura, representações e identidades. Maria Angélica Zubaran (Trad.) **Projeto História**, São Paulo, n. 56, p. 9-38, Mai.-Ago. 2016.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Tradução: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Irmãs do iname**: mulheres negras e autorecuperação. São Paulo: WMF Martinsfontes, 2023.

LACAN, Jaques [1953]. **Escritos**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

INDURSKY, Freda. **Memória, interdiscurso**: limites e contrastes. *In*:IV Seminário de Pesquisa em Análise de Discurso. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista (BA), jun., 2009.

INDURSKY, Freda. **O trabalho discursivo do sujeito entre o memorável e a deriva**. Signo y Señal. N. 24, pp. 91-104, dez.2013. Disponível em:<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>. Acesso em: 20-jan.-2026.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 277-302.

LIMA, Márcia Regina Jesus de. **Trabalho análogo ao de escravo e racismo estrutural**: um retrato dos resgates de trabalhadores baianos. 2023. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) -Faculdade de Economia, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2023.

LOBATO, Monteiro. A pele do urso. *In*: **Fábulas**. São Paulo: Globo, 2008.

MARQUES Junior, Joilson Santana. Racismo no Brasil e racismo à brasileira: traços originários. O Social em Questão. Vol. 24, núm. 50, pp. 63-82, 2021. Disponível em:<https://www.redalyc.org/journal/5522/552266675018/html/>. Acesso em: 20-jan.-2026.

LOPES, Lucas Rodrigues. NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. Intericonicidade e efeitos de sentido na constituição da identidade negra no livro didático. **Revista Caderno Pedagógico – Studies Publicações e Editora Ltda.**, Curitiba, v.22, n.1, p. 01-19. 2025.

MILANEZ, N. **Intericonicidade**: funcionamento discursivo da memória das imagens. Acta Scientiarum. Language and Culture (Online), v. 1, p. 345-355, 2013.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. 223p. (coleção Feminismos Plurais / Coordenação Djamilia Ribeiro).

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB-RJ, 3, 2003. Rio de Janeiro. **Artigo**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

NEGRÃO, Esmeralda V. e PINTO, Regina P. **De olho no preconceito**: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/FCC-Departamento de Políticas Educacionais/ DPE, 1990.

NUNES, Isabella Rosado. Sobre o que nos move, sobre a vida. *In*: **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

ONU. Declaração e Programa e Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Durban, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 1968: os silêncios da memória. *In*: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. José Horta Nunes (trad.) Campinas: Pontes, 1999, p. 59-67.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. **Campinas** (SP): Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni Puccinelli (trad.). **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, (SP): Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. *In*: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3ª ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 61 – 161

PESTANA, Paulo Sérgio. **Estudo de personagens negras na literatura infanto-juvenil**, 2023. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1264199/estudo-de-personagens-negras-na-literatura-infanto>. Acesso em: 23-jan.-2026.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Tainá Amado Basílio dos. **Entre literatura infantil e juvenil e Harry Potter**: uma convocação ao leitor. 2016. Monografia (Graduação em Letras Vernáculas)-Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2016.

SILVA, Ana Célia Da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**. v.2, n.2, jul./dez. 2009. Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM: Marília (SP), 2009. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>. Acesso em: 15. Mar. 2025.

SILVA, Edleuza Aparecida da. **Qual a Importância da Literatura Infanto-Juvenil na Formação de um Leitor Crítico**. 2017. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais do Guarantã do Norte, Guarantã do Norte (MT), 2017. Disponível em: <https://s3-sa-east.amazonaws.com/sophiauta/Letras/TCC+on-line/MONOGRRAFIA+EDILEUSA.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. Funções e importâncias da literatura: uma reflexão fundamental. **Revista de Letras**, vol. 63, no. 1, 2023, pp. 137–48. JSTOR, disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27309726>. Acesso em: maio, 2025.

SOUZA, Damaris Leme de. **Literatura Infantil: origens e contribuições na Educação Infantil**, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3b4d0fb1-0bc0-477a-a229-d8217c65b3cc/content>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade no negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA.T.C.C. Análise do não-verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **RUA**, Campinas, SP, v. 7, n. 1, p. 65–94, 2001. DOI: 10.20396/rua.v7i1.8640721. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640721>. Acesso em: 13. fev. 2026.

TRINDADE. Thaís Ramos. **Minha pele negra em minha segunda pele: o racismo e saúde mental da pessoa policial militar**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania) - Programa de Pós-Graduação em Segurança pública, Justiça e Cidadania, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2023.

TUDO SALA DE AULA. **Mapa de prováveis rotas da migração humana**. Ceará, 2023. 1 mapa (*online*). Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2023/05/atividade-sobre-os-movimentos-migratorios-7ano-8ano.html>. Acesso em: 20 ago. 2024

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional, uma abordagem conceitual**, 2013. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

ZILBERMAN, Regina, SANDRONI, Laura Constância, LAJOLO, Marisa, SILVA, Julio César da, SILVA, Ezequiel Theodoro da, PERROTTI, Edmir, HOHLFELDT, Antonio, BORDINI, Maria da Glória, NÓBREGA, Francisca, PONDÉ, Glória, WERNECK,

Regina Yolanda, CUNHA, Maeia Antonieta; KHÉDE, Sonia Salomão (org.).  
**Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (série Novas perspectivas, v.18).