

# O processo de construção identitária na escola

Rosely Diniz da Silva Machado<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil

**Resumo:** Este artigo tematiza os dizeres de alunos<sup>2</sup> sobre como se percebem acerca da sua identidade enquanto sujeitos e também sobre o que aprenderam da cultura afro na escola. Sendo este um dos lugares de produção/reprodução de saberes específicos sobre o que se entende por negro/afrodescendente, compartilho, na perspectiva teórica da Análise de Discurso Pecheuxtiana, recortes de cenas do cotidiano escolar, espaço fértil que nos oportuniza pensar para além dos seus muros, enquanto possibilidade de ultrapassá-los quando da necessidade de dizer, *bradar, clamar, vozear*, através da análise de discursos e seus *dilacerantes* efeitos de sentido.

**Palavras-chave:** Discurso; Escola; Cultura; Identidade; Sentido.

**Title:** The identity building process in school

**Abstract:** This article discusses the students' comments on how they perceive themselves as individuals, and also about what they learned regarding African culture while in school. Being (the school) one of the places where there is production/reproduction of specific knowledge regarding what is meant by being a black/afro-descendant person, I share, through the theoretical perspective of the Pecheuxtian Discourse Analysis, some excerpts of scenes taken from school daily routine, a fertile space which allows us to think beyond its very own walls, as a possibility to overcome them when there is the need to say, *to speak out, to say out loud, to cry, to voice*, through the analysis of discourses, and their lacerating effects on the meaning of one's words.

**Keywords:** Speech; School; Culture; Identity; Meaning.

## Situando o tema: O texto em (dis)curso

Minha trajetória docente aliada à minha compreensão discursiva permite conceber que a produção de discursos, de saberes na/sobre sala de aula, conseqüentemente, leva os sujeitos envolvidos com o processo ensino-aprendizagem à mobilização e identificação com determinadas Formações Ideológicas. Há algum tempo, ao observar uma aula de Língua Portuguesa para o 5º

---

<sup>1</sup> Doutora em Teorias do Texto e do Discurso pela UFRGS. E-mail: [roselymachado11@gmail.com](mailto:roselymachado11@gmail.com)

<sup>2</sup> Faço aqui referência à pesquisa realizada pela Professora Stela F. Ieck, na Especialização em Linguagem, Cultura e Educação/2010, a qual contribuiu, sobremaneira, concedendo parte do seu *corpus* de pesquisa para a reflexão aqui encaminhada. Portanto, neste artigo, serão utilizadas as seqüências discursivas dos alunos com quem a referida Professora conviveu durante a realização da sua pesquisa.

ano, deparei-me com o trabalho de uma professora/acadêmica utilizando o texto intitulado “Oração da Menina Preta<sup>3</sup>”. Após a aula, do silenciado ao retumbante, um diálogo com a professora fez-se necessário, já que se tratava de orientá-la a respeito de uma proposta de atividade e solicitar a ela que o tema do texto fosse retomado de modo adequado, dando voz e vez àqueles alunos para que pudessem se manifestar suas interpretações. Sobre esta cena na escola, faz-se oportuno o dizer de Althusser (2000, p. 121) que muito nos faz pensar, pois, na sua concepção, a mesma é entendida como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE) “... certamente, detém o papel dominante, embora quase ninguém dê ouvidos à sua música – ele é tão silencioso! Trata-se da escola”. É, portanto, do desdobramento desta experiência que trago algumas considerações teóricas acerca do modo como nos posicionamos a respeito de práticas de ensino que trazem o texto para sala de aula como pretexto para ensinar a gramática, desconsiderando os efeitos de sentido produzidos nos discursos ali apresentados. Exponho, a seguir, o texto “A oração da menina preta” juntamente com a atividade dele oriunda, solicitada aos alunos pela referida professora.

### Oração da Menina Preta

Penso, Senhor, que no meu primeiro dia  
Dispunha o meu Deus só de tinta preta  
E assim me coloriu toda, inteira...  
Ah, Senhor, que grande lapso  
Nunca mais pude ser igual às minhas irmãs:  
Meu cabelo de estopa, meu lábio pendurado...  
Meu nariz chato...  
A cor preta em tudo em mim.  
Escuridão é rejeição, Senhor.  
É cara virada  
É porta fechada  
É conversa apressada  
É carícia negada  
É ter de falar baixo  
Para que vozes sobressaíam  
É ter de sorrir depois,  
Para que os outros riam primeiro

---

<sup>3</sup> Texto que esteve presente na cartilha produzida pela Comissão moral de civismo (1988) em comemoração ao centenário da Abolição da Escravatura. Foi reivindicado seu recolhimento pela secretaria da educação de Minas Gerais.

É ter de chorar pouco, para que  
O choro dos outros seja mais forte  
É ter de viver depressa, para incomodar menos.  
Os brancos, Senhor, me lançam  
Um olhar negro  
Vêm negra minha alma  
Vêm negra minha palavra  
Vêm negro meu gesto.  
Irremediavelmente eu enegreço.  
O mundo deles...  
Um dia eu me vou daqui, Senhor.  
E o que vos peço é que não repita o ato.  
O fato, é que não quero ir para o céu dos brancos.  
Não, Senhor, duas vezes, não.  
Me pinte com o rosa da nuvem poente.  
Ou com o azul das marés altas.  
Ou com o louro do milharal de ouro  
Ou com outra cor qualquer, em que vós,  
Na vossa imensa bondade, determinar  
Que seja para todo o sempre a cor  
Da paz  
Da graça  
Do amor  
Maior.

(Autora: Maria Célia Bueno)

Atividade proposta:

1- Qual era a cor da menina do texto?

Resposta: Preta.

2-Como era o cabelo da menina?

Resposta: De estopa.

3-Como era o nariz dela?

Resposta: Chato.

4- A menina do texto está feliz? Por quê?

Resposta: Não. Porque ela é preta e é feia.

6- Retira do texto todos os adjetivos e pinta de azul.

7- Retira do texto todos os substantivos e pinta de amarelo.

## No (dis)curso da escola: quem sou eu?

O campo das evidências, do “senso comum”, das transparências da linguagem, da identidade do sujeito, é o campo do imaginário, dos efeitos necessários produzidos pelo funcionamento do discurso na relação que o sujeito estabelece com as suas condições de existência. É, no discurso, então, que o sujeito produz a “realidade”, enquanto relação imaginária que ele estabelece com as determinações históricas que constituem as condições de produção materiais de sua existência (FONTANA, 1998, p. 51).

As dificuldades envolvidas em representar os outros e a si mesmo envolve a intensidade da identidade subjetiva. Uma série de fatores norteia a visão do indivíduo enquanto inserido em um determinado espaço social, os valores, os significados e todas as bases que fazem parte de sua constituição, tanto no âmbito familiar quanto no social. As representações que o sujeito faz do outro são discursos moldados na estrutura social. Para Indursky (2001), a representação já traz implícita a presença do outro, uma vez que o sujeito do discurso fala de um lugar em determinada situação: “O trabalho discursivo mobiliza, pois, um discurso que é em sua própria constituição heterogêneo”. Poderíamos dizer, ainda segundo a autora, juntamente com Courtine e Marandin (1981), que os discursos se repetem, ou melhor, há repetições que fazem discurso. Assim, podemos dizer que a construção social e relacional da imagem que temos do que se denomina negro/afrodescendente ajustada ao molde pelas estruturas sociais de existência permite traçar um cenário bastante específico: uma realidade marcada por contradições e transformações. Em determinadas condições de produção, especificamente, na escola, os discursos apresentados contemplam o efeito de refletir sobre as possíveis imagens que acionamos sobre nós na relação que temos com o outro: quem sou eu<sup>4</sup>, que imagem tenho de mim diante do outro, que imagem tenho do outro e que imagem o outro tem de mim?

Para Orlandi (2007), “(...) o sentido é uma relação determinada do sujeito - afetado pela língua - com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos”. Desse modo, a forma-sujeito<sup>5</sup> contém indicações de lugares com os quais os sujeitos se identificam no interior da FD. Com base nisso, podemos pensar sobre o tema da autorrepresentação dos alunos na escola, situando seus discursos, apoiados na análise discursiva sobre o modo como tematizam a questão racial no âmbito escolar. Assim, necessariamente, o tema aqui abordado convoca a noção de formações imaginárias elaborada

---

<sup>4</sup> Esta é uma pergunta que tem sido mobilizada ao longo de diferentes trabalhos que estiveram sob minha orientação na FURG, enquanto professora universitária/mulher/negra. Penso que, por se tratar de um tema tão importante, sobretudo no âmbito escolar, faz-se necessário, sempre que possível, a ele retornar, de modo a promover contínua reflexão sobre a questão da identidade e do ensino na escola.

<sup>5</sup> Em AD, entende-se por forma-sujeito o modo como o sujeito do discurso se identifica com a Formação discursiva que o constitui, havendo com isso, portanto, uma identificação com saberes do interdiscurso.

por Pêcheux (1997), e é através delas que os lugares são representados nos processos discursivos de A em relação a B.

Na concepção discursiva, a identidade pode ser entendida enquanto construção simbólica e imaginária, pois ela é da ordem da constituição tanto do sujeito quanto do discurso. Por conseguinte, manifestam-se na formulação do dizer movimentos identificatórios entre o eu e o outro, os quais resultam de ações subjetivas inconscientes do sujeito. Inclusas, nessa construção imaginária, estão tanto a escrita quanto a leitura, pois, conforme afirma Orlandi (1988, p. 101), não é só quem escreve que produz sentido, mas também aquele que lê; tudo isso envolve as condições de produção, cuja especificidade está em serem determinadas sócio historicamente: “Quando lemos estamos produzindo sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os”.

Avançando nessa incursão pela noção de identidade, convoco Orlandi (2002) para quem as diferenças se organizam significativamente com base na unidade e no movimento de identidade, visto que o sujeito se desloca em diferentes posições. Logo, há uma articulação entre unidade e dispersão que é feita como um percurso na história, com suas determinações e seus deslocamentos. Assim, a identidade é entendida como “(...) um movimento na história, porque todo processo de significação é uma mexida (deslize) na rede de filiações (na relação entre formações discursivas, no conjunto da memória) de tal modo que o sujeito se produz ao mesmo tempo como repetição e deslocamento” (p. 207).

Aqui é oportuno mencionar a questão da pontuação, especificamente sobre a interrogação e as reticências, uma vez que tais sinais estão presentes tanto nas questões da professora endereçadas aos alunos como no texto por ela utilizado. Entende-se que a interrogação não se trata de um lugar vazio, mas representa uma lacuna significativa que remete tanto ao trabalho do sujeito-autor quanto a um trabalho do sujeito-leitor. Por conseguinte, a interrogação, como as reticências, sinaliza um espaço que não parece pertencer mais ao sujeito que a produz. Ou seja: ao sinalizar seu discurso com o ponto de interrogação, o sujeito – assim como nas reticências – também deixa de dizer algo, mas, ao mesmo tempo, indica que esse espaço não é mais dele, e sim do seu interlocutor. Segundo Grantham (2002, p. 154), “a diferença é que, na interrogação, essa indicação do espaço do outro é mais forte, isto é, a interpelação do outro é mais contundente”. Assim, a autora concebe a interrogação como um discurso de injunção que instaura uma forma de silêncio através da qual o sujeito-autor abdica do direito de preencher esse espaço, mas ao mesmo tempo tal espaço continua a lhe pertencer, já que parece aí haver uma forma de integração, de convite, promovida pelo autor entre o seu espaço enunciativo e o do seu leitor, que dará sequência à enunciação. Eis a ilusão de controle estabelecida por meio de sinais de pontuação, que sinalizam a incompletude do sujeito, do seu discurso e mobiliza o dizer do leitor que se ancora no interdiscurso. Portanto, não se trata de preencher uma lacuna com qualquer sentido, mas com gestos de interpretação e movimentos de leitura realizados a partir de sua inscrição em uma determinada FD e assumindo uma

determinada posição-sujeito. Então, discursivamente, com base nessas considerações discursivas, podemos (des)confiar das/nas perguntas feitas pela professora do 5º ano para as quais já se previam respostas certas.

Interessante apontar que outras identidades<sup>6</sup> são mobilizadas e se atravessam nesse gesto discursivo de interpretação que podemos acionar sobre esta aula específica, sobre língua, gramática, interpretação, enfim, sobre ser professor/a, conforme abordei em outro estudo:

Acionar a linha teórica da Análise do Discurso, a fim de pensar sobre os discursos produzidos pelos sujeitos que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, contribui para que nos posicionemos criticamente sobre as significações imaginárias, construídas a partir do *modo pelo qual uma sociedade pensa e trata a instituição escola e os que nela atuam*. Os valores precisam ser revistos, repensados, pois é longo o caminho a ser percorrido, para que a família, a escola e a sociedade se conscientizem de que a (pre)tensa homogeneidade da língua, do ensino, dos professores e dos alunos é algo ser debatido, analisado. Contra essa insistente pretensão de instaurá-la (a homogeneidade) devemos nos posicionar, sob pena de promovermos a manutenção de práticas de ensino que ainda disseminam o preconceito sob diferentes formas de manifestações (MACHADO, 2016, p. 126-127).

A partir desta prática gramaticista, no meu entender equivocada, retomo a questão da identidade, para aqui não perder de vista a proposta de pensar a escola como espaço propício para analisar o que os alunos pensam sobre sua identidade enquanto sujeitos que podem ser designados como negros/afrodescendentes ou não. Dessa temática, surgiu a oportunidade de se pesquisarem os discursos de alunos de uma escola riograndina, os quais foram colocados em contato com saberes sobre a história da África<sup>7</sup>, a história dos negros, na forma de documentários, filmes e mesmo através de perguntas feitas a eles sobre a importância desses conhecimentos na escola.

Tomando por base o dispositivo teórico-analítico da Análise do Discurso, apresento, aqui, exemplos de algumas sequências discursivas (Sd) oriundas dessa coleta de dados realizada pela professora Stela Maris, durante a Especialização em Linguagem, Cultura e Educação, sob minha

---

<sup>6</sup> Aqui não aprofundarei tais pontos. Importa dizer que nesta referida aula, algumas *vozes se calaram, outras se sobrepuseram*, pois naquele dia importava aprender apenas duas classes de palavras: substantivo e adjetivo.

<sup>7</sup> Aqui, refiro o trabalho investigativo feito pela autora Stela Furtado (2010) com turmas de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, cujas atividades propostas, na época, estavam relacionadas ao ensino da cultura negra na escola e à representação cultural do aluno afrodescendente na construção de sua identidade. Por se tratar de uma ampla pesquisa, tomo apenas uma parte do *corpus* que aqui (re)significa.

orientação na área do Discurso. A fim de obter o perfil étnico-racial dos alunos, foram encaminhadas a eles as seguintes perguntas:

- a) Você considera o importante o ensino da Cultura negra na escola?
- b) Por quê? Como você se caracteriza fisicamente?
- c) Você gostaria de ser ou ter uma vida diferente?
- d) Na escola, como é seu relacionamento com os colegas e com os professores?
- e) Você tem apelido? Consideras que existe esse tipo de discriminação nas escolas?

Então, advindas dessas condições específicas de produção, apresento algumas das sequências discursivas<sup>8</sup> (Sd) desses sujeitos que mobilizaram identificações com determinadas Formações Discursivas (FD).

Sd1: “Sim. Porque muitas pessoas sofrem de discriminação racial principalmente na escola e é muito importante o ensino para mostrar que todo mundo é igual ninguém é diferente”.

Sd2: “Sim. Por que tem gente que faz discriminação racial. E na escola o ensino sobre isso é importante que ensina que são todos iguais”.

Sd3: “Sim, Na minha opinião se os professores derem ensino da cultura negra diminuirá muito o racismo”.

Sd4: “Sim, por quê a gente acaba conhecendo a cultura das pessoas e cada vez mais vai diminuindo a discriminação nas escolas”.

Sd5: “Eu n... não me car... não me caracterizo branca nem negra porque o meu pai é negro e a minha mãe é branca então... eu acho que eu saí... assim... clara. Eu só não gosto do meu cabelo porque eu queria ter o cabelo liso”.

Sd6: “Baixa, morena ham... pele... meia branca meia preta que eu sou com duas misturas ham... eu tenho os cabelos pretos... Ham... índia e negro... ham tenho os olhos pretos... sou bem baixinha...”.

Sd7: “Ah! Porque hoje em dia ninguém quer se relacionar com as outras pessoas... negras, eu não relaciono com os outros porque? porque ele é pobre não se veste bem. Eu tenho a minha irmã... a minha irmã é mais preta que eu, eu era morena né... eu era bem branquinha quando nasci, agora eu escureci, mas agora tô clareando de novo né...”.

---

<sup>8</sup> Tais sequências estão grafadas conforme o original.

## Os sujeitos e seus discursos em análise

Na Sd1, o sujeito do discurso introduz o termo “sofrem”, informando que esse fato acontece habitualmente, ou seja, existem casos de discriminação racial nas escolas. No nível intradiscursivo, podemos analisar o sujeito sintático que é reforçado pelo intensificador “muitas” e tal ênfase sinaliza que um grande número de indivíduos padece de um mesmo problema. No processo de significação, há um caso em específico que aponta para saturação do nome, não se trata de quaisquer casos, mas de discriminação (aqui os adjuntos adnominais, um em forma de locução e outro em forma de adjetivo) apontam para um pré-construído, ou seja, um saber advindo de saberes preconceituosos em relação ao negro e o que dele advém, a saber, sua cultura, sua religiosidade. Eis que temos saberes acionados por um sujeito, cuja posição reconhece a prática discriminatória no ambiente escolar, sobretudo, ao negar que ninguém é diferente, traz em seu discurso a marca da diferença entre pessoas. Daí dizer que existe uma FD que aciona saberes referentes à discriminação racial. É, pois, na articulação do intra com o interdiscurso que resgatamos o saber de uma FD dominante em relação à discriminação racial, neste caso específico, na escola brasileira.

Portanto, na FD em questão, os conceitos difundidos sobre o racismo biológico são formulados na escola. Segundo Orlandi (2007, p. 39), o lugar de onde o sujeito fala é que o constitui, ou seja, como vivemos numa sociedade hierárquica constituída de relações, são essas relações sustentadas no poder desses diferentes lugares que se fazem valer na “comunicação”. Pressupõe-se que, na FD em análise, as diferenças são construídas nas relações sociais e a escola preconiza essas divergências. Conforme Orlandi (op. cit.), é nesse sentido que a marca de subjetivação revela os traços da relação da língua com a exterioridade, pois não existe discurso sem sujeito. Tais inferências sugerem que as caracterizações negativas sobre o negro são a base de uma hierarquia dominante presente no contexto escolar.

Na Sd2, o sujeito do discurso introduz um verbo de ação “faz” para manifestar-se sobre o dito. Nesse sentido, podemos interpretar que a forma explicitada no texto indica que alguém atua com a finalidade de executar alguma coisa, nesse caso, “discriminação racial”. Segundo Orlandi (2001)

É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito de literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade. (p. 22)

Nessa FD, o ato discriminatório “faz discriminação racial”, tomado em sentido amplo aponta não se tratar de um sentimento de rejeição, mas de atitude/prática. Intradiscursivamente, o termo “porque”, associado ao enunciado “tem gente”, faz referência a um grupo de modo genérico e não a alguém em específico. Nessa produção de sentidos, o sujeito do discurso se isenta da responsabilidade sobre o dito atribuindo a “outros” o ato discriminatório. Segundo esse aluno, o ensino da cultura negra na escola pode desconstruir as relações de divergências entre grupos sociais distintos. Há, portanto, uma retomada de saberes de que a escola atuaria sobremaneira como solução para acabar ou diminuir a discriminação racial na sociedade brasileira.

Na Sd3, os argumentos explicitam sua posição em relação ao ensino da cultura negra na escola. Nesse caso, o sujeito discursivo retoma saberes interdiscursivos que produzem sentidos relacionados a lugares sociais estabelecidos e entendidos como sendo muito importantes para definir a situação à qual se refere, a saber, compete aos professores tomarem a iniciativa e realizarem transformações capazes de exterminar conceitos construídos em relação à superioridade sobre raças. Na sequência discursiva “diminuirá muito o racismo”, as marcas linguísticas permitem compreender como se constituem os sentidos desse dizer. Nesse caso, com base em Orlandi (*ibidem*), é possível entender que a rede de sentidos e suas relações com a ideologia retoma no nível do interdiscurso uma memória sedimentada, que abriga em seu interior a presença da *segregação racial*.

As práticas de segregação presentes na escola são reconhecidas através do discurso desse sujeito. A ideologia dominante simboliza o que uma sociedade deseja ser e o que ela deseja excluir, nesse caso, na Sd4, o conhecimento de outras culturas possibilita compreender e aceitar o diferente. No dizer mobilizado, considera-se a presença da discriminação nas escolas e isso é demonstrado através do termo “diminuindo”. O sujeito não apresenta uma solução para o fim da discriminação, mas uma solução para a redução do problema “conhecendo a cultura das pessoas”. Nessa produção de efeitos de sentidos, o posicionamento em relação à discriminação o coloca inserido no próprio discurso “a gente”, pois a causa é o desconhecimento da cultura do “outro”. Nesse caso, “as palavras refletem sentidos de discursos realizados, imaginados ou possíveis” (op. cit., p. 71). O reconhecimento da história, dos costumes, das crenças, dos mitos e dos saberes acumulados dos sujeitos possibilitará respeito às vivências e às várias formas que eles têm de conceber o mundo.

Analisando as autorrepresentações na Sd5, em relação às características físicas, existe um discurso paradoxal, uma negação conferida pela não identificação étnica. A herança biológica reflete as duas partes do “eu” descritos nos traços físicos do pai e da mãe “o meu pai é negro e a minha mãe é branca”, entretanto, há uma negação dos sinais hereditários, diante da incerteza, o sinônimo do “branco” procura amparar-se na imagem dominante representada no intradiscorso pelo adjetivo “clara”. Esse posicionamento é confirmado quando interrogada sobre se gostaria

de ser ou ter uma vida diferente, o cabelo “crespo” é um dos argumentos de negação usado como padrão de inferioridade/feitura “eu só não gosto do meu cabelo”. O desejo a seguir vem representado pelo verbo no pretérito “queria”, isso produz o efeito de sentido acionado pela identificação com uma autorrepresentação branca e não negra. Na escola, temos uma reprodução de saberes ideológicos, sedimentados culturalmente, de tal modo que se produz um espelhamento na forma de o sujeito se ver, ou seja, reproduz saberes postos e naturalizados social e culturalmente.

Na Sd6, o símbolo da mescla aparece na forma do “moreno”. Nesse sentido, o sujeito ao representar-se procura amparar-se na imagem do “mestiço” que reflete as duas partes do “eu”. Segundo Orlandi (2007), os sentidos se constituíram ao longo de uma história a que já não temos acesso e que falam em “nós”. Por outro lado, a palavra “morena” remete à história, cujos sentidos retomam a composição originária do povo brasileiro, ou seja, *a mistura de raças*. No processo de significação discursiva, não há evidências da origem, há, pois, a produção do efeito da tentativa de apagamento do que poderia ser entendido, ou melhor, caracterizado ou identificado pelo outro como sendo um sujeito negro. Nesse discurso, podemos perceber que irrompe um sentido na forma de um saber desde já presente, ainda que não-dito: “Não sou negra”; “Sou morena”.

Essas oposições de sentido também são percebidas na Sd7, sinalizando que o ponto de referência ao falar de si é o outro, mas a pausa representada através das reticências, seguida pela expressão “negro” aponta a identificação com uma posição-sujeito que refuta se assumir negra(o) um discurso evasivo que encobre algo que considera negativo. A dissimulação implica em subterfúgios, pois quando procura exemplificar o dizer recorre a problemas sociais “eu não relaciono com os outros por quê? Porque ele é pobre não se veste bem” tentando com esse argumento convencer que a discriminação não seria somente racial, mas também social.

As informações são confusas, porém o enunciado seguinte explicita suas representações diante da identidade étnica “a minha irmã é mais preta que eu, eu era morena né... eu era bem branquinha quando nasci, agora eu escureci, mas agora tô clareando de novo né...”. Os traços genéticos de “preta” são atribuídos à outra irmã e ao sujeito deste discurso são conferidas características de “morena” ressaltando que nasceu “branca”. O “agora” duplamente enfatizado introduz a mudança: o que eu era e no que eu estou me transformando. Essa negação confirmada através da Sd5 (re)vela que as diferenças no tipo físico (cor da pele, por exemplo) são utilizadas para classificar os indivíduos e passam a ser utilizadas para reforçar as diferenças.

Na Sd7, podemos perceber que a linguagem pode produzir estereótipos de descaracterização em relação ao outro, ou propagar ideologias dominantes como forma de subjugar e manter a submissão dos indivíduos. Muitas dessas relações estão arraigadas no discurso do sujeito, a metáfora da mescla permite distinguir os traços físicos externos “pele... meia branca meia preta” e reitera em seu discurso a herança genética dos antepassados “índio e negro”. Na imagem representada, o sujeito do discurso se constrói nos traços hereditários da

miscigenação “morena” revelando as partes que integram o todo. As características físicas ficam divididas entre duas imagens: a do “meia branca e meia preta”.

Com base no que precede, vejamos o que nos dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>9</sup>,

(...) é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. (2004, p. 15)

Em diálogo com o tema aqui exposto e sobre o que dele se diz, destaco o relevante artigo de Ernst-Pereira (2008, p. 4-5) sobre a autodesignação e o preconceito racial, cujas considerações nos mostram que:

Ao longo do tempo, tendo a ciência como aliada da formação ideológica racista, o negro foi sendo considerado negativamente como um ser estranho, fenômeno a ser investigado, e as explicações, via de regra, deram-se em função de sua pretensa inferioridade natural. O sujeito negro foi então interpretado, justificado e reinventado historicamente mediante conceitos de diferentes áreas do conhecimento que foram construindo estigmas e dando legitimidade a preconceitos. Tal processo histórico, enraizado em diferentes práticas discursivas, não será obliterado facilmente através de procedimentos, cujo propósito é substituir o emprego de determinadas designações com vistas à mudança das percepções e das relações humanas. São conceitos fundadores que instituem sítios de significação e estabelecem filiações de memória.

---

<sup>9</sup> Sobre estes e outros documentos oficiais sobre o ensino ainda há muito por analisar. É o que estou encaminhando na forma de pesquisa na FURG.

Soma-se a isso o que afirma Orlandi (2007) sobre a evidência do sentido fazer com que uma palavra designe uma coisa e apague seu material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante. É relevante mencionar que o fato de se pensar que o ensino da cultura negra na escola levaria os afrodescendentes a se reconhecerem dentro de seu pertencimento étnico e a desconstruir no domínio do simbólico as diferenças étnico-raciais, permite-nos apontar a FD acionada pelos sujeitos e demonstrar, dentro dela, o funcionamento de posições-sujeito divergentes, mas que não rompem com a FD em questão. Mobilizam-se identificações com posições-sujeito favoráveis ao ensino da Cultura negra como forma de diminuir o preconceito racial e contribuir para a aceitação de si próprio e do outro enquanto negro/afrodescendente.

### Considerações finais

Neste artigo, as *cicatrices* se (re)velaram no *corpo* discursivo de todos/as que participaram deste estudo; desde a *alarmante* abordagem da professora que trabalhou com o texto “Oração da Menina Preta”, com o pretexto de ensinar a gramática da Língua Portuguesa, até o discurso daquela aluna que afirma estar mudando de cor **eu era bem branquinha quando nasci, agora eu escureci, mas agora tô clareando de novo né....** Nos discursos analisados, está presente a visão naturalizada de mundo construída, sobretudo, no contexto familiar, edificando-se na sociedade por meios de seus Aparelhos Ideológicos de Estado, sendo a escola um deles. É fato que as representações de mundo estão sob forte influência dos discursos sobre igualdade, mas as condições de produção dos mesmos, muitas vezes, talvez em sua maioria, reproduzem uma “ilusão” de que somos “todos iguais”, não existem diferenças e vivemos uma eterna “democracia racial”. Os últimos acontecimentos que as mídias nos mostram em muito reforçam o Brasil da **(in)tolerância** em relação ao **diferente**. Contra isso, façamos nossos gestos de interpretação, na busca de compreender o que se passa no entorno de nós, seres humanos, *diferentes naquilo que nos singulariza enquanto sujeitos*.

Numa tentativa de concluir a reflexão aqui pulsante, num momento ímpar em que nós, brasileiros(as)/mulheres/homens/crianças/..., precisamos, com urgência, colocarmo-nos na posição de escuta discursiva, donde vozes ecoam de diferentes formas, deixando marcas, cicatrizes (in)visíveis, por vezes, indelévels, cito Gadet e Pêcheux (2004):

O simbólico faz irrupção diretamente no corpo, as palavras tornam-se peças de órgãos, pedaços do corpo esfacelado que o “logófilo” vai desmontar e transformar para tentar reconstruir ao mesmo tempo a história do seu corpo e

a da língua que nele se inscreve: essa “loucura das palavras”, que pode desembocar na escrita [...], na poesia [...] ou na teoria linguística, persegue sem trégua o laço umbilical que liga o significante ao significado, para rompê-lo, reconstruí-lo ou transfigurá-lo [grifos dos autores]. (p.45)

## Referências

ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos do Estado. In: ZIZEK, Slavio. *Um mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 121.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. 2004.

ERNST-PEREIRA, A. *A Política na palavra: A autodesignação e o preconceito racial*. Trabalho apresentado no XV Congresso Internacional da ALFAL. Montevideo, Uruguay, 2008.

COURTINE, J. J.; MARANDIN, J. M. *Quel objet pour l'analyse du discours?* Materialités discursives, Lille: Presse Universitaires, 1981. p. 28

IECK, E. M. F. *Identidades Étnicas: as autorepresentações dos afrodescendentes no discurso dos alunos de uma escola rio-grandina*. Monografia de Especialização do Curso Linguagem, Cultura e Educação: uma interface teórico-prática na escola. FURG, 2010.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas (RS): EDUCAT, 2001. p. 28.

GADET F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da Linguística*. Trad. Bethania Mariani e Maria E. de Mello. Campinas: Pontes, 2004. p. 45

GRANTHAM, M. R. *Da releitura à escritura: um estudo da leitura pelo viés da pontuação*. Tese de Doutorado; Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Área de Concentração Teorias do texto e do discurso; Porto Alegre: UFRGS, 2002.

MACHADO, R. D. S. *Entrecruzando discursos sobre a prática docente: a língua analisada em sua heterogeneidade constitutiva*. In: BRIZOLARA, L.; CASSOL, D. (Orgs.). Campinas: Pontes, 2016, p. 115-128.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 1988.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

## O processo de construção identitária na escola

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de M. Pêcheux. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997 (original de 1969). p. 82-83.

ZOPPI-FONTANA, M. G. *Cidade e Discurso*: paradoxos do real, do imaginário, do virtual. Revista - Rua, n. 4, p.51, 1998.

Relações Raciais Coleção Centenário da Abolição/Impressos/História. Disponível em [http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arg\\_cultura&pagfis=5312](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arg_cultura&pagfis=5312). Acesso em: 20 mar. de 2018.

Recebido em: 12/03/2018

Aceito em: 25/08/2018