

PRÁTICAS LEITORAS E A (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA

Leidiane Monteiro Ferreira (UERN)

leidianemonteiro@alu.uern.br

Francisca Ramos-Lopes (UERN)

franciscaramos@uern.br

RESUMO

Problematizar a temática da diversidade étnico-racial na escola é uma das formas de ampliar a compreensão acerca da história do povo negro em nosso país, como também um grande desafio para parte dos educadores. Posto que, mesmo circulando em âmbito nacional, a Lei nº 10.639/2003 a qual implementa a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro nos currículos escolares, muitos programas de ensino ainda não inseriram no currículo escolar estudos sistematizados a esse respeito. Nesse sentido, este trabalho se propõe a ressignificar práticas de linguagem preconceituosas e discriminatórias que circulam na escola com alunos negros. Metodologicamente, faz-se uso de uma abordagem qualitativa-interpretativista (MOITA-LOPES, 1994). A materialidade para a análise discursiva será a partir de enunciados da obra literária Zaki (PINTO, 2017), a qual tem inspiração nas oficinas e vivências realizadas no âmbito do Projeto Beberibe Multicor: por uma infância sem racismo (LIMA, 2015). A abordagem respalda-se em teorizações sobre leitura e produção de sentidos (PECHEUX, 1997; 2008; ORLANDI, 2008; 2013) e racismo (ALMEIDA, 2018; CAVALLEIRO, 2001; MUNANGA, 2005). Os dados são reveladores de que a personagem Zaki é representativa de muitas crianças que ao longo de sua história procuram silenciar a dor e o sofrimento emergentes do tratamento discriminatório recebido na escola, por meio de habilidades artísticas.

Palavras-chave:

Discurso. Leitura. Diversidade étnico-racial.

ABSTRACT

Problematizing the issue of ethno-racial diversity at school is one way to broaden the understanding about the history of black people in our country, as well as a great challenge for some educators. Even though Law n. 10.639/2003 is in force nationwide, which implements the mandatory study of African history and culture in school curricula, many educational programs have not yet included systematized studies on this subject in the school curriculum. In this sense, this work aims to give new meaning to prejudiced and discriminatory language practices that circulate in school with black students. Methodologically, we use a qualitative-interpretivist approach (MOITA-LOPES, 1994). The materiality for discourse analysis will be based on statements from the literary work Zaki (PINTO, 2017), which is inspired by the workshops and experiences conducted under the Beberibe Multicor Project: for a childhood without racism (LIMA, 2015). The approach is supported by theories on reading and sense production (PECHEUX, 1997; 2008; ORLANDI, 2008; 2013) and racism (ALMEIDA, 2018; CAVALLEIRO, 2001; MUNANGA, 2005). The data are revealing that the character Zaki is representative of many children who throughout

her story seek to silence the pain and suffering emerging from the discriminatory treatment received at school, through artistic skills.

Keywords:
Discourse. Reading. Ethnic and racial diversity.

1. Introdução

A história e cultura africana ainda enfrentam obstáculos para chegar efetivamente à escola. Abordar as questões étnico-raciais, hoje, no espaço escolar, é fundamental, pois a escola é um lugar privilegiado para a educação da diversidade. Nesse caso, a literatura afro-brasileira é um meio para questionar o racismo e destituir os estereótipos construídos em relação ao negro dentro e fora do ambiente escolar.

Neste texto, pretendemos discutir como um trabalho com a literatura afro-brasileira pode contribuir para a construção da identidade e autoestima de crianças negras. A materialidade para a análise discursiva será a partir de enunciados da obra literária *Zaki* (PINTO, 2017), a qual tem inspirado oficinas e vivências realizadas no âmbito do Projeto Beberibe Multicolor: por uma infância sem racismo (Cf. LIMA, 2015), o qual trabalha a temática étnico-racial com alunos das escolas municipais, do município de Beberibe-CE.

Neste sentido, pretende-se analisar como a obra “*Zaki*” (Cf. PINTO, 2017) pode contribuir através de seus discursos sobre práticas antirracista dentro de salas de aula e sua influência na construção da identidade de crianças e adolescentes negras. A escolha pelo texto se deu pelo fato de ser uma obra que respeita e valoriza a diversidade, identidade e autoestima de crianças, adolescentes e jovens negros.

2. Diversidade étnico-racial na escola e desafios docentes

A história da educação no Brasil sempre foi fundamentada em tendências eurocêntricas que contribuíram para a solidificação do preconceito, discriminações raciais, exclusões sociais e construção de barreiras que impediram e ainda impedem muitos brasileiros de gozarem direitos plenos de cidadania. Tais tendências são perceptíveis, além das relações interpessoais, podendo ser identificadas em currículos acadêmicos e em materiais didáticos-pedagógicos que ainda utilizam a figura do negro e do índio como seres inferiores, salientando a suposta supremacia da raça dominante.

Na perspectiva exposta, Gomes (2005, p. 53) esclarece: “O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente”. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial.

O pensamento descrito foi enraizado em segmentos da sociedade, especialmente nas instituições escolares, desde os tempos mais remotos, resultando em inúmeras lutas de movimentos negros que levantaram a bandeira da justiça e de reparações, cobrando ações afirmativas. Uma das vitórias conquistadas pelos movimentos foi a Lei nº 10.639/2003.

Estudos de Cunha Jr (2009) promulgam que o racismo brasileiro não se restringe apenas a um problema de classe social clássico, da relação entre possuidores de capitais e despossuídos. Ele se executa de forma e aparência silenciosa, sem as sistemáticas explicitadas de outros países com rígidos padrões raciais. É concreto nas situações históricas impostas aos africanos e aos seus descendentes, fazendo parte de uma constante imposição de dominação econômica, cultural, social e política.

Em sua tese de doutoramento, Ramos-Lopes (2010) comenta:

[...] as práticas racistas se estendem ao universo escolar, espaço no qual ainda se propaga uma versão alienada do escravismo. Esse é discutido em muitas práticas docentes como um fato natural, sem apresentar nenhum indício de condenação ética e moral. (RAMOS-LOPES, 2010, p.14)

A esse respeito, Cunha Jr. (2006) evidencia que muitas posições construídas na escola atribuem a população africana a predestinação do escravismo por, supostamente, ser intelectualmente inferior ou culturalmente menos evoluída. Fato que contribui para a instituição escolar introduzir de forma negativa discursos que produzem sentidos em torno da discussão étnico-racial.

A escola ainda repete outras experiências que os discentes já tiveram fora dela, onde conviveram ou convivem com formas variadas de como desqualificar socialmente a figura dos negros. O racismo é um problema social que se aprende na rua e na escola.

Discutir sobre práticas racistas no ambiente escolar, torna-se, muitas vezes, complexo. Muitos docentes sentem-se constrangidos sem saber como direcionar a discussão. Tal constrangimento pode estar relacionado ao fato de muitos cursos de licenciatura, não manterem um currículo acadêmico que

contemple a discussão. Além disso, nossa sensibilidade docente e humana, muitas vezes, não atenta para o fato de que essa é uma problemática social que vem perpassando os séculos e que precisa circular na escola, na perspectiva de desmistificação.

Cavalleiro (2001); Munanga e Gomes (2006); Guimarães (2004 e 2008), ao buscarem compreender a dinâmica das relações plurirraciais e multirraciais na educação, revelam a existência de muitos conflitos nas relações cotidianas e por esse motivo asseveram que é necessário um enfrentamento contra as práticas discriminatórias que surgem nos ambientes sociais, o qual desperte a consciência e possibilite o empoderamento da população negra.

2.1. Discurso, leitura e produção de sentidos

Quando falamos em discurso, falamos em construção de ideologia, esta que está intrinsecamente ligada ao sujeito. Como observa Pêcheux (1975), citado por Orlandi (2007):

O discurso é efeito de sentidos entre locutores. Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas. (ORLANDI, 2007, p. 20)

Os discursos produzem sentidos a partir dos fatos, das vivências entre os sujeitos, dos acontecimentos históricos e sociais. Desse modo, o sentido não é fixo, mesmo com determinados conhecimentos partilhados entre os interlocutores os efeitos de sentido advindos, por exemplo, da letra de uma música, de uma pintura, de um poema, dentre outros gêneros discursivos, podem ser diferenciados, posto que cada sujeito se inscreve em uma história, em uma formação discursiva. Não há discurso unívoco, fechado em si. Existe um processo discurso por meio do qual os discursos podem ser analisados em contextos diferentes, produzindo assim, os mais variados efeitos de sentido.

Para Orlandi (2007),

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito - afetado pela língua - com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever. (ORLANDI, 2007, p. 47)

A discussão de Orlandi direciona-nos a entender que os sentidos

de um texto não estão, necessariamente, explícitos nele, mas podem ser construídos a partir da relação de exterioridade entre a língua os sujeitos, estes constituídos ideologicamente e inseridos em uma formação discursiva.

As formações discursivas são compreendidas como “as diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes” (PECHEUX, 1975). Ou ainda, nas palavras de Orlandi (2012, p. 55) “a formação discursiva é a projeção da ideologia do dizer”.

Em se tratando de ideologia, Orlandi (1994, p. 56) a define “como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existências” sendo ela “constitutiva da relação do mundo com a linguagem” e condição para esta relação. Ou seja, não há discurso neutro, posto que ele é visto como objeto histórico-social permeado e revelador de ideologias.

Para Orlandi (2007),

O sentido é assim 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. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever. (ORLANDI, 2007, p. 47)

A discussão de Orlandi direciona-nos a entender que os sentidos de um texto não estão, necessariamente, explícitos nele, mas podem ser construídos a partir da relação com outros textos.

No concernente a leitura, seja verbal ou não verbal, Leffa (1996) afirma que a leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermédio de outros elementos da realidade. O autor compara o processo da leitura com um jogo de espelhos que captam a realidade e são processadas. Diferentes posições e angulações desses espelhos, refletirão em diferentes segmentos da realidade. Ou seja, a visualização de um objeto em diferentes ângulos trará ao leitor diferentes percepções e possibilidades de leitura para aquilo que está sendo observado.

Lajolo (1982) amplia essa esteira discursiva quando afirma:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura.

ra, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”. (LAJOLO, 1982, p. 59)

O aceitar ou rebelar-se contra a leitura relaciona-se as múltiplas formações discursivas do sujeito, as condições de produção, historicidade do texto e da própria ação da leitura. A esse respeito, Orlandi (1993) comenta:

É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. (ORLANDI, 1993, p. 10)

Dessa forma, em um processo interacional, os efeitos de sentidos de um texto aludem as diversas possibilidades de compreensão e interpretação assumidas pelos sujeitos, a partir dos elementos envolvidos: o texto, o autor e o próprio leitor. Observando-se que essa construção ocorre via relações sócio-históricas, em diferentes contextos e com diferentes objetivos (Cf. ORLANDI, 2008).

A esse respeito, Orlandi (1989) concebe a leitura como:

O momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. Em outras palavras: é na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção. Os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo da leitura. (ORLANDI, 1989, p. 193)

Nessa perspectiva, ler é um entrelace de constituição de sentidos em que por meio da interação verbal, os interlocutores por meio de um confronto histórico, social, cultural, instauram o espaço discursivo e constroem as mais variadas possibilidades de leitura. Ou ainda:

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas sociais – jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante dele. (BRASIL, 2008, p. 71)

É imprescindível que nas práticas cotidianas de ensino e aprendizagem, os discentes se familiarizem com os mais variados gêneros discursivos, como também sejam envolvidos com diferentes situações de uso da língua. É significativo que por meio das práticas leitoras eles possam viver experiências que os conduza a um mundo ora imaginário, ora real, lendo não só para se informar, mas também para descobrir, planejar, propor, argumentar, reivindicar, viajar, criar um mundo de sonhos. Ler para se envolver, para selecionar, fazer escolhas, se posicionar

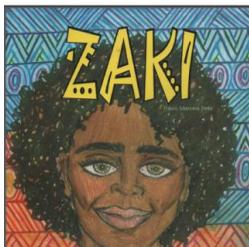
criticamente, construindo, descobrindo múltiplos sentidos para os objetos que circulam ao seu entorno.

3. Práticas leitoras e a resignificação de práticas racistas

Nesta seção, a partir de uma metodologia qualitativa-interpretativa (Cf. MOITA-LOPES, 1996), em seu caráter intervencionista (Cf. THIOLENT, 2008), apresentamos algumas das possibilidades de leitura, em que práticas de linguagem, preconceituosas e discriminatórias, produzem múltiplos sentidos e serem resignificadas em salas de aulas da educação básica, contribuindo para o aumento da autoestima de crianças negras.

3.1. Situando a obra

Figura 1.



O livro foi publicado no ano de 2017. Escrito por Flávio Marcelo Pinto e ilustrado pelo próprio autor. A obra apresentada tem inspiração nas oficinas e vivências realizadas no âmbito do Movimento por uma infância sem racismo, iniciado em 2015, no município de Beberibe, CE, que objetiva contribuir com a valorização do patrimônio histórico e cultural dos afrodescendentes, na reeducação das relações étnico-raciais na inclusão de novos saberes no currículo escolar, por meio da literatura e de outras linguagens artísticas (Cf. LIMA, 2015).

A obra, em seus muitos discursos, aborda a beleza da estética negra, desconstruindo o padrão dos cabelos lisos, como já é possível observar na capa do livro. A valorização da cultura negra é um assunto que deve ser destacado em sala de aula a fim de desconstruir preconceitos e discriminação.

Nesse caso, a capa do livro nos deixa claro que a obra é sobre o negro, isso é percebido diante dos muitos elementos apresentados. O título da obra, que faz referência ao nome da personagem, coloca-o em um lugar de honra. Representa nossas raízes étnica de forma destacável, com traços de negritude realçados na cor, cabelos, traços do rosto.

O livro traz Zaki, uma personagem que fez parte da vida do autor na infância e, uma história real. O centro dos discursos é voltado para as questões raciais, discutindo a importância do respeito às diferenças, o pensar no negro como ser que merece ser respeitado. Pode-se observar através das imagens a valorização da cultura negra, bem como suas representações.

3.1.1. Apresentação da personagem

Figura 2.



Pode-se observar na primeira parte do texto que a personagem se apresenta como negro, como um menino outro qualquer. Faz referência à sua educação, como um garoto que gosta de ir à escola e estudar. Assim como um menino negro, dá ênfase ao significado de seu nome, coração puro.

Na escola é comum que o aluno negro perca seu principal elemento de identidade: o nome (Cf. CUNHA JR. 2006). No geral, são tratados por aquele menino negro ou aquela menina negra. Isso, quando respeitosa. Em outras circunstâncias por apelidos que produzem sentidos negativos, na vida de quem os recebe.

3.1.2. Processos de identificação

Figura 3.

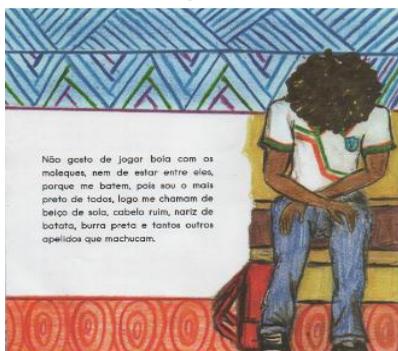


A personagem faz uma reflexão de si e do outro e se posiciona de forma efetiva sobre seus gostos e interesses. Disserta sobre a valorização da estética negra quando destaca seus processos de identificação. Zaki tem interesse em cultivar amizades com meninas, além de gostar dos cabelos crespos delas e a forma como elas os arrumam. Além disso, Zaki disserta sobre a questão de não seguir os padrões estéticos pré-estabelecidos pela sociedade.

Compreendemos, a partir de Orlandi (2007) que as marcas de subjetivação, o traço da relação da língua com a exterioridade produz uma arena de conflitos em que as relações entre sujeitos se dão em uma arena de conflitos marcada pela relação língua, pela história e pelos sentidos.

3.1.3 Prática racista

Figura 4.



Aqui, práticas racistas são abordadas e percebe-se o quanto isso afeta a personagem. Nesse discurso, é notória a falta de empatia pelo menino, enfatizando que ser preto é coisa ruim. A escola deve encontrar meios que possibilitem referências positivas sobre os traços da negritude, sobre a questão étnico-racial da criança.

Retomamos a posição de Cunha Jr. (2006) quando destaca que muitas posições construídas na escola atribuem a população africana a predestinação do escravismo por, supostamente, ser intelectualmente inferior ou culturalmente menos evoluída. Torna-se necessário que por meio das práticas de linguagem e das múltiplas interações, a escola introduza de forma positiva a discussão étnico-racial em âmbito educacional.

3.1.3. Reconhecimento da identidade negra

Figura 5.

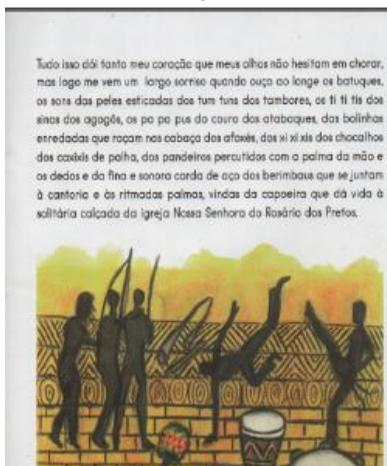


Figura 6.



Nessas duas figuras acima, aspectos da cultura afro é destacada, como a capoeira, a dança, a religiosidade. Zaki é um garoto que se reconhece e encontra na sua cultura formas de superar preconceitos por causa de sua cor. O discurso, nesse momento, viabiliza uma reflexão do negro e seu povo, nosso povo, nós, um povo com cultura, com diferenças, religiosidade, hábitos, como qualquer outro.

3.1.4. *Identidade negra e autoestima*

Figura 7.



Ao final, Zaki reconhece seus traços e diz gostar de quem é. Esse discurso foge dos padrões pré-estabelecidos. Discute que a criança negra precisa, inicialmente, gostar do que vê, reconhecer-se e ocupar o seu lugar na sociedade e que seja um lugar de destaque. Tudo isso contribui para a construção positiva da criança negra dentro de sala de aulas.

No entanto, ladeados pelo etnocentrismo, os colegas agiam com Zaki de forma negativa, pois suas ações defendiam seus valores e a sua cultura como os melhores, os mais corretos e isso lhes era suficiente. Eles não alimentavam o desejo de aniquilar Zaki, mas sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois agiam por meio da recusa da diferença e cultivavam um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial (Cf. GOMES, 1995).

4. *Conclusão*

A pesquisa realizada se propôs por meio das múltiplas possibilidades de leitura a ressignificar práticas de linguagem preconceituosas e discriminatórias que circulam na escola com alunos negros. Para esse empreendimento, a materialidade linguística analisada, em caráter exploratório, apresenta recortes da obra literária Zaki (PINTO, 2017) um menino negro que passa por isolamento e dores em seu espaço escolar, por não ser aceito pelos colegas em decorrência de seu pertencimento étnico-racial.

A obra produz variados efeitos de sentidos apresentando a imagem de uma criança que em meio as práticas racistas, a dor, a desvalorização, ele não nega seu pertencimento, mesmo sofrendo, é dono de uma acentuada autoesti-

ma, além de evidenciar a beleza da cultura africana, destacando no decorrer da narrativa a música, as danças, os instrumentos musicais africanos que provocam momentos de alegria em sua vida.

Consideramos relevante o docente atentar ao fato de discutir as dores causadas a Zaki, pela atitude negativa dos colegas. Questionar se é comum a pessoa ser excluída e mesmo assim ter uma autoestima tão elevada quanto a de Zaki. Além disso, oportunizar espaços interacionais em que os alunos reflitam sobre os efeitos negativos que se pode causar na vida de uma pessoa que não é aceita, não é valorizada.

A escola não pode fechar os olhos, silenciar, no tocante a ações que acontecem cotidianamente no espaço escolar desqualificando socialmente a figura dos negros. O racismo é um problema social que se aprende na família, na rua e na escola. Por isso precisa ser discutido, enfrentado.

A Lei nº 10.639/2003 precisa de fato ser implantada no dia a dia escolar. Entendemos que as práticas de leitura, por meio de obras literárias que empoderem a imagem do negro, são uma opção positiva para ressignificar a imagem negativa do negro que circula em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL/ Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental*. MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro 01>.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: _____. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA JR. Henrique. *Os negros não se deixaram escravizar: temas para as aulas de história dos afrodescendentes*. Ano VI. 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em 10.10.2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortes, 2008.

_____. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual de negros no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2004

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999 (Série Educação em Ação)

LEFFA, Vilson Jota. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística., 1996. Sagra: DC Luzzatto, Porto Alegre, 1996.

LIMA, L. H. *O Circo Multicor*. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e editora, 2015. v. 2000. 16p.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.

_____; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

ORLANDI, Eni P. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

_____. Discurso, imaginário, social e acontecimento. *Em Aberto*. Brasília, 14, n. 61, p. 52-9, jan./mar., 1994.

_____.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Vozes e contrastes: Discurso na Cidade e no Campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1995. 317p. (Edição original: 1975)

PINTO, Flávio Marcelo. *Zaki*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.

RAMOS-LOPES, Francisca Mariade Souza. *A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re) significadas*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, UFRN, Natal, 2010. 321f.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.