



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS - ILUFBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ELIENE GABRIEL DE SOUZA SANTOS

**EMPODERAR É PRECISO: PANTERA NEGRA E AS HQ'S COMO
RECURSOS PARA O APRIMORAMENTO DOS LETRAMENTOS DISCURSIVOS**

Salvador

2021

ELIENE GABRIEL DE SOUZA SANTOS

**EMPODERAR É PRECISO: PANTERA NEGRA E AS HQ'S COMO
RECURSOS PARA O APRIMORAMENTO DOS LETRAMENTOS DISCURSIVOS**

Memorial acadêmico apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Menezes Santos

Salvador
2021

Santos, Eliene Gabriel de Souza.

Empoderar é preciso: Pantera Negra e as HQ's como recursos para o aprimoramento dos letramentos discursivos / Eliene Gabriel de Souza Santos. - 2021.

139 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Menezes Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Leitura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 3. Letramento. 4. Ensino - Meios auxiliares. 5. Histórias em quadrinhos na educação. 6. Pantera Negra (História em quadrinhos). 7. Identidade racial. I. Santos, Mônica de Menezes. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 469.07

CDU - 811.134.3:37

ELIENE GABRIEL DE SOUZA SANTOS

**EMPODERAR É PRECISO: PANTERA NEGRA E AS HQ'S COMO RECURSOS
PARA O APRIMORAMENTO DOS LETRAMENTOS DISCURSIVOS**

Memorial de Formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Mônica de Menezes Santos (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia

Professora Doutora Raquel Nery Lima Bezerra (Examinadora do Programa)
Universidade Federal da Bahia

Professora Doutora Rosinês de Jesus Duarte
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 30 de setembro de 2021

Para Mainha e Painho (in memoriam)

Para Dine e Mari, Duda e Mel

Para Arinho

AGRADECIMENTOS

Ao modo Cris Pizziment, sou feita de retalhos, pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas que me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade, que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. Penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também, e a melhor parte disso é que nunca estaremos prontos, finalizados. Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma, por isso, aproveito esse momento tão significativo da minha vida para agradecer e reverenciar a Deus por cada uma dessas vidas, pedacinhos coloridos, costurados a minha vida, a Santa Sara Kali, a Deusa Negra do Povo Cigano, pela proteção; ao Céu, meu teto; a Terra, minha pátria; a Liberdade, minha religião.

E agradecer a painho e a mainha, mestres em letramento familiar, estrelinhas no céu;

Aos meus irmãos e minhas irmãs, companheiros e companheiras nos desafios impostos pela vida;

A Dine e Mari, coração fora do peito, por ter me escolhido como a mãe;

A Duda e Mel, presentes de Deus, por te me escolhido como avó;

A Arinho, pela parceria na vida;

Às colegas e aos colegas do Profletras, pela parceria e solidariedade;

A Professora Doutora Mônica Menezes, pela condução e paciência aos estudos necessários na preparação do meu trabalho;

As Professoras Doutoras Raquel Nery, Ana Lucia e Rosinês Duarte, pelas contribuições que possibilitaram o enriquecimento do meu trabalho;

A gestão da Escola Nova Sussuarana, pelo incentivo, paciência e portas abertas a todo e qualquer aprendizado;

A Ana Paula Neves, a querida parceira do labor docente, pela contribuição tão necessária no abstract desse memorial;

Às (aos) meus alunos e minhas alunas, por me ensinarem a ensinar;

Todos e todas, pedacinhos de retalhos coloridos, engrandecem minha história. Oxalá eu também seja um pedacinho de retalho colorido na história de todos/as e que, de retalho em retalho coloridos, possamos nos tornar, um dia, uma imensa colcha de ‘nós’.

Estendo o agradecimento e exponho a minha admiração aos (às) Professores e Professoras do Proletras, por compartilharem conhecimentos e orientações tão valiosas;

Aos (às) estudiosos/as da língua e da educação, por me fazerem entender melhor a minha profissão e o ensino;

Aos (às) cartunistas, por me levarem a caminhos inimagináveis da fantasia.

O mais forte nunca é suficientemente forte para ser sempre o senhor, senão transformando sua força em direito e a obediência em dever. Daí o direito do mais forte – direito aparentemente tomado com ironia e na realidade estabelecido como princípio [...]. A força é um poder físico; não imagino que moralidade possa resultar de seus efeitos. Ceder à força constitui ato de necessidade, não de vontade; quando muito, ato de prudência. (ROUSSEAU, 1983, p. 25)

SANTOS, Eliene Gabriel de Souza. *Empoderar é preciso: Pantera Negra e as HQ'S como recursos para o aprimoramento dos letramentos discursivos*. Orientadora: Mônica de Menezes Santos, 139 fls. 2021. Memorial (Mestrado Profissional em Letras) – ProfLetras/Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

Apresento neste memorial uma proposta de ensino, no formato de oficina pedagógica, denominada *Empoderar é preciso: Pantera Negra e as HQ'S como recursos para o aprimoramento dos letramentos discursivos*, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras. Para tanto, visando empreender um trabalho de autorreflexão e de formação enquanto docente, resgato minha trajetória no mundo das letras, o caminho percorrido na docência, os fatos e feitos marcantes da minha vida e as transformações advindas das experiências que culminaram na minha participação no ProfLetras. Para proposição da oficina, tomou-se como fundamento o aprimoramento da competência textual discursiva como fator primordial para o desenvolvimento de habilidades que oportunizem aos/às estudantes dos anos finais do ensino fundamental, em particular, alunos/as do 9º ano: possibilidades de aquisição de outros letramentos também importantes para o enfrentamento dos desafios impostos pela mundialização; habilidades para solucionar questões próprias da vida moderna; aquisição da autoestima, da autoconfiança e do/a, respeito ao/a outro/a para a extinção de posturas racistas e xenofóbicas tão presentes na sala de aula. A prática da oficina baseia-se na premência do aprimoramento/aquisição das competências leitora e escritora bem como em questões incitadoras que despertem a vontade de encontrar solução para segregação racial e a vontade de conhecer a história e a cultura dos /as negros/as e afrodescendentes, conforme preconiza a Lei 10639/03. Assim, são propostas atividades de leitura de HQ'S da personagem Pantera Negra; produção de HQ'S de personagens com superpoderes; leitura e reflexão de textos que tratem da história e da cultura dos negros/as; rodas de conversas; apreciação de vídeos e de filme de mesma temática; estudo da linguagem utilizada no gênero; produção de roteiro; organização das produções em coletânea; divulgação e exposição na biblioteca escolar para acesso de toda a comunidade escolar. Para a elaboração da proposta levou-se em conta os pressupostos e posicionamentos de vários estudiosos sobre: a competência textual discursiva: Kleiman, Soares, Tfouni; a posição social de pessoas negras ao longo da história do Brasil: Gomes, Gonzales, Nascimento, Silva, Munanga, Cavalleiro; o papel da educação na sociedade: Freire; gêneros textuais: Bazerman, Casali, Geraldi, Possenti, Marcuschi; gênero discursivo: Rojo, Bronckart, Bakhtin, Dolz, Schneuwly; gênero textual HQ'S: Ramos, Vergueiro, Eisner, Manguel e estratégias de ensino - oficinas pedagógicas: Anastasiou, Moita, Andrade, Moraes, Varela, além de muitos/as estudiosos também renomados/as.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos discursivos. Empoderamento. Pantera Negra. HQ'S.

SANTOS, Eliene Gabriel de Souza. Empowerment is necessary: *Black Panther and the Comics as resources for the improvement of discursive literacies*. Advisor: Monica de Menezes Santos, 139 fls. 2021. Memorial (Professional Master's Degree in Letters) – Prophets/Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

I present in this memorial a teaching proposal, in the format of a pedagogical workshop, called *Black Panther and the Comics as resources for the improvement of discursive literacies*, developed during the Master's Degree. Therefore, aiming to undertake a work of self-reflection and qualification as a teacher, I rescue my track in the world of Portuguese language degree, the path taken as a teacher, the remarkable facts and deeds of my life and the transformations gotten from the experiences that culminated in my participation in the Professional Master's Degree Program in language – Profletras. For the workshop proposal, it was taken as a foundation part the improvement of discursive textual competence as a primary factor for the development of skills that provide opportunities for students in the end of elementary school, particularly, 9th grade students: acquisition possibilities of other literacies that are also important for facing the challenges imposed by globalization; skills to solve typical questions of modern life; acquisition of self-esteem, self-confidence, respect for the other for the extinction of racist and xenophobic positions so present in a classroom. The practice of the workshop is based on the urgency of improving/acquiring reading and writing skills, as well as on inciting questions that arouse the desire to find a solution to racial segregation and the desire to know the history and culture of black people and African descendants, as established by Law 10639/03. For this purpose, it is proposed reading comic book activities of the Black Panther character, comic book production of the character with super powers; reading and reflection of texts that deal with the history and culture of black people; conversation wheels; appreciation of videos and films with the same theme; study of the language used in the genre; script production; organization of productions in a collection; dissemination and exhibition in the school library for access by the entire school community. For the elaboration of the proposal, the assumptions and positions of several scholars about: the discursive textual competence were taken into account: Kleiman, Soares, Tfouni; the social position of black people throughout the history of Brazil: Gomes, Gonzales, Nascimento, Silva, Munanga, Cavalleiro; the role of education in society: Freire; textual genres: Bazerman, Casali, Geraldi, Possenti, Marcuschi; discursive genre Rojo, Bronckart, Bakhtin, Dolz, Schneuwly; textual genre HQ'S: Ramos, Vergueiro, Eisner, Manguel and teaching strategies - pedagogical workshops Anastasiou, Moita, Andrade, Moraes, Varela in addition to many renowned scholars.

KEYWORDS: Discursive literacies. Empowerment. Black Panther. HQ'S.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Minha mãe	24
Figura 2- Minha família.....	27
Figura 3 - Entrega prêmio concurso redação sustentabilidade	39
Figura 4 - Entrega do prêmio Concurso Jorge Amado	39
Figura 5 - Turma 6 - Profletras - 1º semestre	42
Figura 6- Turma 6 - Profletras - 2º semestre	47
Figura 7- Bairro de Sussuarana	61
Figura 8- Bairro de Sussuarana	61
Figura 9 - Sarau da Onça	63
Figura 10- Emblema Sarau da Onça.....	64
Figura 11- Fachada da Escola Nova Sussuarana	64
Figura 12- Quadra e biblioteca da Escola Nova Sussuarana	64
Figura 13 - Antiga Fachada da Escola de Nova Sussuarana.....	65
Figura 14 - Demolição do antigo espaço da Escola.....	66
Figura 15 –Exposição A presença negra nas HQ'S	87
Figura 16 - Exposição A presença negra nas HQ'S.....	88
Figura 17- Luluzinha a Caçadora	103
Figura 18- HQ - Fuga	103
Figura 19 - Monstros	104
Figura 20 - Turma da Mônica.....	104
Figura 21 - Onomatopeia.....	104
Figura 22 - Gráfico distribuição da população por cor ou raça- Brasil -2012-2016	110

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CENPAH	Centro de Pastoral Afro Padre Heitor
DOM	Diário Municipal de Salvador
EJA	Educação de jovens e adultos
IPEA	Pesquisa econômica aplicada
PST	Prestação de serviço temporário
SEC	Secretaria do Estado da Bahia
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMED	Secretaria Municipal de educação de Salvador

SUMÁRIO

À GUIA DE PREÂMBULO	12
1 GARIMPANDO AS MEMÓRIAS E A FORMAÇÃO	21
1.1 O MAR VAGUEIA SOBRE MEUS PENSAMENTOS	21
1.2 FOI DE MÃE TODO O MEU TESOURO	24
1.3 DO VELHO AO JOVEM.....	27
1.4 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA	31
1.5 PEDRA, PAU, ESPINHO E GRADE SÃO DA VIDA DESAFIO.....	32
1.6 É POSSÍVEL IMAGINAR SISÍFO FELIZ.....	37
1.7 DA CALMA E DO SILÊNCIO.....	41
1.8 O DIA EM QUE A TERRA PAROU.....	55
2 O BAIRRO, A ESCOLA , A COMUNIDADE, OS/AS ALUNOS/AS.....	60
2.1 SÚSU – O BAIRRO SUSSUARANA E A COMUNIDADE.....	60
2.2 SUSSUCA – A ESCOLA NOVA SUSSUARANA.....	64
2.3 OS/AS ESTUDANTES DO 9º ANO.....	69
3 A PROPOSTA DE ENSINO.....	71
3.1 CAIXA DE FERRAMENTA: EMBASAMENTO TEÓRICO.....	71
3.1.1 O papel da educação escolar na sociedade.....	71
3.1.2 Gênero e competência textual discursiva.....	73
3.1.3 Gênero textual HQ– história e representações.....	78
3.1.4 Os/as produtores/as brasileiros de HQ’S.....	83
3.1.5Profissionais negros/as que se destacam na produção de HQ’S no Brasil e personagens negras brasileiras.....	85
3.1.6 Personagens superpoderosas criadas por produtores/as brasileiros/as.....	89
3.2 A ESCOLHA METODOLÓGICA POR LEITURA E PRODUÇÃO DE HQ’S.....	92
3.3 ENSINO DE PORTUGUÊS E AS HQ’S.....	95
3.4 A ESCOLHA PELA ESTRATÉGIA DE ENSINO – OFICINA PEDAGÓGICA.....	97
3.5 SUGESTÕES E ATIVIDADES.....	99
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	127
REFERÊNCIAS TEXTOS E VÍDEOS DAS ATIVIDADES.....	137

Á GUIA DE PREÂMBULO

Então Carolina Maria de Jesus não tinha nenhuma dificuldade de dizer, de se afirmar como escritora. [...] E quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado, né? A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é uma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. [...] Então eu gosto de dizer isso: escrever, o exercício da escrita, é um direito que todo mundo tem. Como o exercício da leitura, como o exercício do prazer, como ter uma casa, como ter a comida [...] A literatura feita pelas pessoas do povo, ela rompe com o lugar pré-determinado. (EVARISTO, 2010)

Diante de tantas discriminações e negações a direitos fundamentais às pessoas negras neste país, a escrevivência engendrada pela escritora Conceição Evaristo, desponta como um modo de resistência. O conceito consiste na escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo. Alio-me a Evaristo, por compreender que a leitura e a escrita são ferramentas extremamente importantes na vida em sociedade, são letramentos transformadores, inclusive para aspectos emocionais, como a autoconfiança e o amor-próprio; dominá-las, como propõe a autora, é caminho para o pleno exercício da cidadania. A escritora é, pois, uma inspiração!

Michele Petit (2009, P. 91/115), por sua vez, em seu livro *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, ao refletir sobre a atuação da leitura em situações de guerra, violência, contextos de deslocamentos populacionais e recessões econômicas, pontua que o letramento, o literário especialmente, pode contribuir tanto na reconstrução de si mesmo quanto na promoção de uma atividade psíquica saudável. Para a autora, através da leitura, a interioridade do ser humano se transforma e permite àqueles/as que vivem em espaços adversos que recuperem o sentimento de continuidade, mas também, para além desses contextos, ela é uma maneira de nos reafirmarmos, dia após dia, não importando o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior.

No que se refere à escrita, esse letramento registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão; a vivência de experiências significativas cria necessidades de nos expressarmos e comunicarmos (MELLO, 2006, p. 183) e, se em um determinado momento a escrita era utilizada apenas para registro de informações importantes pela elite da sociedade, hoje é, assim como a leitura, requisito básico na formação do ser humano. Ademais, como pontua Susan Sontag (2001), ensaísta e ficcionista americana, escrever é praticar com

intensidade a arte de ler; são as permissões que nos damos para nos expressarmos de certas maneiras, para inventarmos; para “saltar; voar; cair”; enfim, para descobrirmos nossa liberdade interior. Para a estudiosa, o impulso da escrita é quase sempre despertado pela leitura e, após termos nos tornados escritores/as, ler os livros escritos por outras pessoas; reler os livros que nos encantaram no passado – constitui uma distração irresistível da escrita; é “distração, consolo tormento e, sim, inspiração”.

As três autoras citadas acima, pertencentes a contextos diversos, salientam a importância da escrita e da leitura para a vida, tanto individual quanto coletivamente. Observe-se que, pelo caráter primordial da competência leitora e escritora para a aprendizagem dos demais conteúdos curriculares de todas as áreas do conhecimento e para o pleno exercício da cidadania, compete à escola, como espaço de conhecimento formal e sistematizado, a tarefa de ensinar a ler e a escrever, uma vez que a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Essa educação deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e a qualificação para o trabalho e, assim como a Constituição, tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) quanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) também garantem que a escola pública é fundamental a todos os brasileiros, já que preconiza que nenhuma criança, jovem ou adulto pode deixar de estudar por falta de vaga. Para atender o que é disposto tanto pelas Leis como pelo Estatuto, é preciso, sobretudo, promover não uma educação bancária, mas uma educação problematizadora e libertadora, devendo o/a educador/a ser, antes de tudo, humanista, revolucionário/a. Pois, como assevera Paulo Freire (1987, p.70-1), se, nós como educadores/as, somos as pessoas que têm como vocação ontológica a humanização, podemos, em algum momento, perceber a contradição da educação bancária ao tentar manter presos/as os/as educandos/as; contra isso, nos engajaremos na luta pela libertação deles/as. O mestre enfatiza que a educação reflete a estrutura do poder, sendo esse o motivo que dificulta um/a educador/a dialógico/a atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo, contudo, algo fundamental “pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo”.

Mobilizada pelo reconhecimento da importância da escrita e da leitura para o fomento de uma educação problematizadora, libertadora e antirracista, apresento neste memorial, após resgatar minha trajetória no mundo mágico das letras; meu percurso na docência; os fatos e feitos marcantes da minha vida e as transformações advindas das experiências que culminaram na minha participação no Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, uma proposta de ensino denominada *Empoderar é preciso: Pantera Negra e as*

HQ'S como recursos para o aprimoramento dos letramentos discursivos, desenvolvida no âmbito desse mestrado, e orientada pela professora Mônica de Menezes Santos.

Desde o estágio sonhava em contribuir, se não para acabar com as diferenças raciais existentes na sociedade, pelo menos para diminuí-las nos espaços de ensino com os quais mantive contato. Todavia, a proposta que aqui se apresenta nasceu quando passei a cursar o ProfLetras e a entender melhor o potencial da competência textual discursiva como meio de resistência, conforme sugere Conceição Evaristo.

Logo nos primeiros dias de aula no ProfLetras, eu e os/as demais colegas fomos orientados/as pela Professora Simone Bueno a investigarmos possíveis dificuldades no processo de ensino-aprendizagem nas turmas em que ministrávamos aulas. Embora eu já tivesse esse hábito, agora com um olhar mais acurado, assim procedi e, ao fazê-lo, constatei que alguns/mas estudantes de uma turma de 9º ano, apesar de serem na maioria negros/as e afrodescendentes, além de agirem agressivamente uns/mas com os/as outros/as e de apresentarem sentimento de inferioridade, não dominavam a competência textual discursiva para a série em que se encontravam. Considero que, possivelmente, a falta da competência mencionada decorria do uso da metalinguagem que, além de ser um método antigo de ensino da língua materna, é desrespeitoso em relação ao modo dos/as alunos/as se expressarem, utilizado desde o período da alfabetização. Em consequência disso os/as estudantes não alcançam a competência esperada, desenvolvem sentimento de inferioridade e posturas inadequadas.

Ao tratar sobre o assunto, Gabriel Nascimento, em seu livro *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* (2019) assevera que o racismo ganha corpo na língua: a nomeação do que é o/a negro/a é evento moderno e se constitui através das línguas modernas. Ou seja, as políticas linguísticas no Brasil foram construídas através do silenciamento, ora dos /as indígenas, ao ser imposto a eles/as o uso da língua portuguesa no século XVII, ora dos/as negros/as, por meio do tráfico negreiro no Atlântico. Marcos Bagno (2007, p. 38), quando escreve sobre o assunto, assevera que o preconceito linguístico está baseado na crença de que só existe uma única forma de expressão na língua portuguesa, a normatizada e dicionarizada, e qualquer outra forma de manifestação da língua que fuja dessa normatização “é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, errada, feia, estropiada, rudimentar e deficiente”.

Quanto ao sentimento de não pertencimento vivenciado em sala de aula, Lázaro Ramos, ao publicar *Cadernos de rimas do João*, foi enfático, em entrevista concedida ao

jornal *Folha de S. Paulo* (2015), acerca da escolha dos/as escritores/as e editores/as de obras didáticas e literárias por temáticas que privilegiam apenas as crianças não negras. Tal incômodo é evidenciado em *Herói*, que, de forma quase didática, revela a importância de personagens que cumpram a missão de servirem como espelhos onde as crianças negras se vejam refletidas. Roberta Bencini (2004, p.51), no artigo *Educação não tem cor* para a revista *Nova Escola*, considera que o trabalho de educação antirracista deveria começar desde cedo, na Educação Infantil, através do entendimento da identidade; a estudiosa destaca que é importante que a criança negra se enxergue como tal, que respeite a imagem que tem de si; cabendo ao/a professor/a a apresentação de modelos que confirmem tal expectativa, o cuidado na seleção de livros didáticos e de literatura que tenham famílias negras bem sucedidas.

Conquanto, majoritariamente, não é assim que acontece, a falta de representatividade começa nos textos literários, como tão bem aborda a estudiosa Regina Dalcastagné. Na obra *Entre silêncios e estereótipos* (2008, p.87), ao apresentar dados de uma longa e fundamental pesquisa realizada na Universidade de Brasília, a estudiosa aponta que a população negra, em razão de séculos de racismo estrutural, tem sido afastada dos espaços de poder e de produção de discurso, sendo poucos/as os/as autores/as negros/as e poucas também são as personagens negras presentes nesse contexto e conclui que a literatura contemporânea reflete nas suas ausências algumas das características centrais da sociedade brasileira.

A estudiosa (2008, p.87) destaca que em uma ampla pesquisa com romances das principais editoras do país publicados nos últimos 15 anos foram identificados quase 80% de personagens brancas, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores/as e que, além da ausência na literatura, há o racismo incutido nas obras. Nas palavras de Regina Dalcastagné (2008, p.87), nas reproduções paródicas dos discursos racistas, intencionalmente críticas, não constam a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. O mito, persistente, da “democracia racial” elimina tais questões dos discursos públicos e do romance.

Assim como ocorre na literatura, a ausência ou modo distorcido de representatividade negra aconteceu e ainda acontece em outros gêneros discursivos. Infelizmente, isso pode contribuir para que muitos/as adolescentes, tentando talvez se autoprotegerem, afirmem gostar de serem negros/as, mas, inconscientemente, por vezes, deneguem-se cotidianamente através de piadas desagradáveis em relação aos traços físicos como: as características labiais, do nariz, do cabelo, dentre outros; cognominam uns/as aos/as outros/as com termos degenerantes. Em vista disso, faz-se necessário, na tentativa de mudar tais posturas, além da

inclusão no currículo de conteúdos que tratem da história e da cultura africana e afro-brasileira, promover atividades de sensibilização na escola sobre o tema de modo que os/as estudantes reconheçam posturas depreciativas em suas atitudes e sintam-se encorajados/as a mudá-las. Nilma Lino Gomes (2013, p.83) quando discorre sobre assunto nos ensina que a educação voltada para as relações étnico-raciais cumpridora do seu papel é aquela em que os/as educandos/as negros/as e brancos/as, ao passarem pela escola básica, questionam a si mesmos/as nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos/as a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação.

De fato, os livros e os objetos artísticos utilizados em sala de aula, bem como o modo como tais materiais são tratados e discutidos no processo de ensino-aprendizagem, podem favorecer os questionamentos aos quais Nilma Lino Gomes (2013, p. 83) se refere e à promoção de uma educação antirracista. Por conta disso, é imprescindível que os/as professores/as busquem textos e obras que apresentem representações positivas da negritude.

Acerca da inexistência e da pouca presença positiva de personagens negros/as na literatura, o mesmo acontece nas narrativas das HQ'S. Embora 1895 tenha sido o ano que marcou historicamente o nascimento da narrativa nos Estados Unidos da América, um país etnicamente miscigenado, somente a partir da década de 20, com a personagem *Bungleton Green* (1920), de Leslie L. Rogers, é que a abordagem da variedade racial e cultural passou a ser incentivada e, aos poucos, a temática ganhou um pequeno espaço dentro do gênero. Quanto às personagens negras dotadas de superpoderes, a primeira com capacidades sobrenaturais nos quadrinhos tradicionais americanos foi *Pantera Negra*, criada por Stan Lee e Jack Kirby, que apareceu pela primeira vez em 1966, mas como personagem coadjuvante nos quadrinhos *Quarteto Fantástico*, publicados pela Marvel.

No Brasil, em acordo com a tese apresentada por Chinen (2013, p 103-104), há dois paradoxos que envolvem a representatividade negra nas HQ'S brasileiras; o primeiro é que, embora o gênero seja também denominado *Gibi* – título de uma revista, cujo significado, conforme os dicionários Aurélio e Houaiss, é menino/moleque negro –, é baixa a presença de negros/as nas narrativas nacionais. O segundo paradoxo é o fato de *Pererê*, a mais bem sucedida personagem negra dos quadrinhos brasileiros, não ser humana e nem animal, e sim um ser mitológico do folclore brasileiro e, desse modo, não servir como modelo ou ideal para um/uma leitor/a negro/a. Além dessas incoerências, algumas vezes, quando o/a negro/a está

presente nas HQ'S, em narrativas brasileiras e norte-americanas, é apresentado/a de modo estereotipado, com distorções fisionômicas compondo um arquétipo denominado *blackface*.

O *blackface* era (ou ainda é?) uma prática que teve início por volta de 1830, em Nova York – Estados Unidos e na Europa, em que pessoas negras eram ridicularizadas para o entretenimento de brancos/as. Nos espetáculos humorísticos, os/as atores/atrizes brancos/as usavam tinta para pintar os rostos de preto, distorciam as características e se comportavam de forma exagerada para ilustrar comportamentos que os/as brancos/as associavam aos/às negros/as; ridicularizavam também os sotaques das personagens que incorporavam nas peças. Nessa época, os/as negros/as não eram autorizados/as a subirem nos palcos e atuarem por conta da cor da pele. Até boa parte do século XX, em programas de TV e teatro, era muito raro atores/atrizes negros/as receberem posição de destaque; papéis que exigiam uma aparência africana ou asiática eram frequentemente desempenhados por atores/atrizes brancos/as. Conforme movimentos antirracistas foram crescendo, a prática vergonhosa e lamentável, racista mesmo, foi sendo eliminada do entretenimento.

No Brasil, alguns/mas quadrinistas brasileiros/as, preocupados/as com questões similares ao *blackface*, têm tentado traçar novos caminhos para levantar discussões sobre a identidade e a representatividade negra nas HQ'S, apresentando novos modos de representações, conforme explicito na subseção 3.1.6 – Personagens superpoderosas criadas por brasileiros/as deste memorial.

Reiterando o que foi sinalizado sobre a identidade e representatividade negra, há um discurso no Brasil, muito presente nas escolas públicas brasileiras, de que todos “somos mestiços” e de que não há racismo e preconceito no país. Elisa Nascimento (2003), em *O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil*, aponta que essa identidade nacional fabricada pela elite é inválida, pois está baseada numa unidade racial/cultural engendrada, seguindo conceitos de miscigenação e mestiçagem cultural, respectivamente descrito hoje na linguagem de raça brasileira mestiça ou identidade brasileira mestiça. Na verdade, um discurso ideológico e intencional, pois visa o embranquecimento e a nulificação do processo de construção da identidade negra. Entretanto, a questão que aqui se levanta é: ao tomar consciência acerca do assunto, de que modo os/as educadores/as dessas instituições devem agir para conscientizar os/as jovens estudantes dos objetivos doutrinadores desse discurso?

A resposta à questão é que a função principal da escola pública consiste em proporcionar às classes populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que

vivem, tornando-as, assim, mais bem instrumentalizadas para a luta pela sua libertação – eis o papel do/a verdadeiro/a educador/a. Em acordo com José Trentin Silveira (1995, p.28), numa sociedade cuja marca principal é a dominação de uma classe sobre a outra, o/a educador/a deve ser o de um agente social que se compromete com a transformação dessa sociedade em benefício dos/as oprimidos/as; deve, inclusive, se dispor “a revisar suas práticas, seus posicionamentos teóricos, se autoavaliar, se atualizar continuamente, a fim de assegurar a qualidade de seu trabalho pedagógico”. Em tese, o/a educador/a deve estar disposto/a colaborar na transformação da realidade do/a estudante através de métodos eficazes de ensino que oportunizem aos/às alunos/as a “não apenas se apropriarem adequadamente dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também que lhes favoreçam a participação ativa no processo ensino-aprendizagem, no desenvolvimento de sua capacidade de crítica e em sua criatividade”.

Consciente do que foi elucidado e congruando com o posicionamento de José Trentin Silveira (1995, p. 28) acerca da necessidade do/a educador/a apresentar métodos de ensino que favoreçam a participação ativa no processo ensinar-aprender, apresento, nesta proposta, atividades que seguem o modelo das oficinas didáticas, divididas em etapas e tendo como recurso metodológico o gênero HQ.

A escolha desse meio ou modo de dinamizar a assimilação dos conteúdos leva em conta que as oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública, instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11). Quanto a fazer uso da história em quadrinhos como recurso metodológico para o desenvolvimento das atividades da oficina didática, apoio-me no fato de a maioria das pessoas, de todas as idades, simpatizarem com o gênero. Considero também que a oficina didática e a HQ de personagem superpoderosa negra podem exercer influências positivas no modo de assimilação dos conhecimentos ofertados, nos aspectos emocionais, elevar a autoconfiança, melhorar as relações interpessoais e o protagonismo pessoal.

Embora uma oficina pedagógica de histórias em quadrinhos de personagens superpoderosas negras possa parecer lugar comum, já que há dezenas de propostas semelhantes espalhadas na internet e em outros espaços, ressalto que tal proposta não foi escolhida aleatoriamente, pelo contrário, possuo experiência com atividades através dessa

estratégia de ensino e com o gênero HQ como recurso metodológico, além disso, percebo bastante interesse do/a educando/a no gênero, principalmente quando o mesmo apresenta personagens superpoderosas. É precípua evidenciar ainda que, ao seguir um caminho trilhado por outros/as educadores/as, estou buscando um método já experimentado e me inspirando em propostas validadas para construir um itinerário próprio de acordo com a realidade da minha sala de aula.

Tomou-se como fundamento para o desenvolvimento da proposta, o aprimoramento da competência textual discursiva como fator primordial para o desenvolvimento de habilidades que oportunizem os/as estudantes a encontrarem seus lugares de fala, a elevarem sua autoestima e a construírem atitudes de respeito por si mesmo e pelo/a outro/a através de questões incitadoras que despertem nele/la a vontade de encontrar solução para segregação racial e a vontade de conhecer a história e a cultura dos/as negros/as e afrodescendentes, conforme preconiza a Lei 10639/03.

Para isso serão ofertadas atividades de leitura de HQ'S da personagem Pantera Negra; apreciação de filme de mesma temática; leitura e reflexão de textos que tratam da história e da cultura dos/as negros/as; rodas de conversas; estudo da linguagem utilizada nas HQ'S e dos elementos presentes no gênero; produção de roteiro e de HQ de personagens superpoderosas escolhidas; organização das produções em coletânea; divulgação escolar e exposição na biblioteca/site da instituição para acesso de toda a comunidade escolar e, por fim, autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Para a elaboração da proposição levou-se em conta pressupostos e posicionamentos de estudiosos/as sobre: a competência textual discursiva, a posição social de pessoas negras ao longo da história do Brasil, o papel da educação na sociedade, gêneros textuais, gênero discursivo, gênero textual HQ'S e estratégias de ensino – oficina pedagógica, que serão apresentados e discutidos ao longo do memorial. Busquei organizá-lo em quatro seções: na seção 1, intitulada “Garimpando as memórias e a formação”, narro fatos e feitos marcantes da minha vida e as transformações advindas das experiências que culminaram na minha participação no Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na seção 2, nomeada “O bairro, a comunidade, a escola, os/as alunos/as”, procuro apresentar o bairro no qual está localizada a escola Municipal de Nova Sussuarana, sua comunidade, além da turma de 9º que motivou a elaboração da proposta de ensino-aprendizagem; na seção 3, sob o título “A proposta de ensino”, apresento a oficina didática; na seção 4, cujo título é “Considerações finais”, traço a importância do processo do ProfLetras na minha vida profissional e sobre a

importância da proposta de ensino-aprendizado apresentada para a aquisição/aprimoramento da competência textual discursiva, para a elevação da autoconfiança e autoestima de estudantes, particularmente, do 9º ano.

1 GARIMPANDO AS MEMÓRIAS E A FORMAÇÃO

Na qualidade de educadora, traçar minha autobiografia, entrelaçando formação, pesquisa e a incumbência de elaborar uma proposta de ensino e de intervenção que dê conta das adversidades enfrentadas por um determinado grupo de alunos/as exige um posicionamento bastante crítico-reflexivo, inclusive de mim mesma. É imprescindível para isso buscar orientações através de estudo apurado de pressupostos que tratem sobre as questões que envolvem esse fazer e é desse modo que procuro agir; baseio-me nas reflexões e discussões levantadas na formação do ProfLetras, nas leituras sugeridas pela minha orientadora professora Mônica Menezes e pela banca de qualificação formada pelas professoras Rosinês Duarte e Ana Lúcia de Souza, nas leituras escolhidas por conta própria e, principalmente, na minha experiência como docente.

Tenho a sensação diante do desafio imposto pelo ProfLetras ao cobrar uma atividade como essa, um memorial e uma proposta de ensino, que o objetivo da formação é que nós – professores/as em formação – nos arrisquemos a ser livres e criativos/as. É assim que me sinto: livre e criativa. É certo que gastei horas pensando como externar tudo que tenho a dizer, a pena resistia em escrever, as palavras inquietas e vivas, resistiam em sair, mas agora inundará as laudas. Parodiei os versos do poema *Poesia* (1930) de Drummond para traduzir esse começo de escrita, afinal, como bem colocado por Delory-Momberger (2008), biografia e formação remetem uma à outra, como as duas faces de uma mesma iniciativa: aquela que faz do/a ator/atriz biográfico/a um/uma contínuo/a educador/a de si mesmo.

1.1 O MAR VAGUEIA SOB OS MEUS PENSAMENTOS

*A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.
O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a bóia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.
(EVARISTO, 2008)*

É nesse movimento de vaivém nas águas-lembranças – referido nos versos de Conceição Evaristo – que nos lançamos quando, ao ocuparmos um espaço no ProfLetras, além de enfrentarmos constantemente os desafios de escrever gêneros específicos da esfera acadêmica, como relatórios de pesquisas, artigos, ensaios, e outros gêneros, somos desafiados

a escrever um memorial. Em meio a tantos gêneros, esse dá a impressão de ser o mais fácil, já que o assunto é bem familiar – nós mesmos! Entretanto, ao refletir mais sobre o ato da escrita, descubro que não é uma tarefa fácil. Embora ele advenha de séculos, é duro como quebrar pedras. Quanto à escrita de um memorial, aliada ao difícil ato da escrita em si, o empreendimento torna-se bastante complexo, pois exige paciência, leitura crítica e dedicação; é também inquietante porque o gênero possui particularidades que merecem muita atenção e cuidado, pois é preciso nos mostremos interessantes sem parecermos convencidos/as, nosso comportamento não deve soar falso, já que a pessoa que imaginamos ser deve coincidir com a percepção que o/a outro/a tem a nosso respeito.

Quando falamos ou escrevemos sobre nós mesmo, construímos uma identidade para um determinado contexto, sendo que, para além do ato de falar e de escrever, há os comportamentos e as ações que constroem nossa identidade e, muitas vezes, nos passam despercebidos, mas não passam para quem convive conosco. Além disso, é preciso ter algo especial a dizer, pois o alimento da narrativa está no momento da propagação da experiência, quando o/a ouvinte, após escutar a história, encanta-se e adquire espontaneamente o dom de também narrar aquilo que lhe foi narrado. Não se deve, entretanto, transmitir o puro em si da coisa narrada, como uma informação ou um relatório; é preciso mergulhar a coisa na vida do/a narrador/a para, em seguida, retirá-la dele/a. Na narrativa se imprime a marca do/a narrador/a, como a mão do/a oleiro/a na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p.68, 205, 209).

Outro fator não menos importante é a cronologia dos fatos, por vezes as lembranças surgem embaralhadas, voltadas quase sempre para as marcas que os acontecimentos deixaram em nossas vidas e quase nunca para o tempo cronológico marcado pelo relógio; narrar não se resume em um mero relatar de fatos, nele devem estar presentes os sentimentos, as dores, (des)encontros, as alegrias e as transformações que as vivências deixaram em nossas vidas e nas vidas das outras pessoas. Ao narrarmos, portanto, emendamos os fatos de um modo lógico, costurando toda uma série de acontecimentos e de sentimentos que emergiram em torno deles. Narrar é tecer.

No que se refere à narrativa memorialista no âmbito acadêmico, nela devem ser abarcados os caminhos que se planeja seguir ou que já se está seguindo sem enaltecimentos ou lamentos, deve-se narrar à trajetória “real” que, assim como a vida, é recheada de altos e baixos, de conquistas e de perdas. Nossa história é nossa melhor referência, mesmo que se opte por um texto mais livre e, como tem função formativa, já que induz o profissional a repensar sobre sua prática, deve construir pontes com o presente. Em acordo com Maria de

Fátima Araújo, Mônica Gaspar e Maria da Conceição Passeggi (2011, p. 03), o memorial de formação é uma escrita narrativa, descritiva e reflexiva de si sobre uma trajetória de vida e de formação, sua riqueza está no momento em que o rememorar dos eventos constrói pontes com o presente criando insights que vão dar lugar a verdadeiras aprendizagens.

A relação entre passado e presente para a constituição de aprendizagens também é referida por Jean-Jacques Courtine (2006); ao tratar do gênero memorial, o autor reforça que os exercícios memorialísticos, por serem constituídos de vivências, materializarem lembranças pessoais e coletivas a serem realizados a partir de exercícios de retomada; eles contribuem para que possamos entender a nós mesmos e os diferentes contextos em que estamos inseridos. Nessa perspectiva, conceber a materialidade da linguagem como tecido da memória, é considerá-la instável, móvel, reorganizável, que tem o poder de esgarçar-se e remodelar-se a cada acontecimento, que tem poder de perfurar e deslocar esse tecido, obrigando, portanto, nos entrelaçarmos em novos espaços.

Para tornar esses exercícios mais valorosos, podemos também materializar as lembranças através de letras musicais, poemas e imagens. Essa última é uma ferramenta que tem o poder de “congelar” uma cena correspondente a um momento passado; de conservar e recheiar as memórias de significações simbólicas e subjetivas, conforme pontua Gregorin Filho (2009, p. 22). Dessa maneira, o ônus desse memorial ao me impor uma volta ao passado, a velha inquietação, junto ao fato de eu me encontrar em plena maturidade, quem sabe mais experiente, será o de ofertar uma revisão mais ampla do percurso traçado ao longo do tempo e então projetar-me ao futuro. Mas, antes de iniciá-lo, aproveito para contar que foi o Instituto de letras da UFBA que, juntamente com o ProfLetras, me proporcionaram um espaço para que, pela primeira vez, eu pudesse escrever, narrar. Afinal, como bem colocado no poema abaixo:

*[...] a mulher precisa de um teto
todo seu para escrever.
Não apenas ficção, [...],
mas também poesia
e até os relatórios de pesquisa.
E não precisa ser grande
ou elegante
nem mesmo precisa ser separado
ou distante [...]
Precisa apenas ser seu [...].
(SANTOS, 2011)*

Os versos de Mônica Menezes, ao retomar o seminal ensaio de Virgínia Woolf, *Um teto todo seu*, de algum modo, me levam de volta às ideias da escritora Conceição Evaristo sobre o direito que todos têm à escrita. Esse memorial compõe *o meu teto de escrita*; não fujo, portanto, das especificidades e limitações que devem ser levadas em conta na formatação do gênero. Sigamos!

1.2 FOI DE MÃE TODO O MEU TESOURO

*[...] mulher de pôr reparo nas coisas
e de assuntar a vida.
A brandura de minha fala
a violência de meus ditos
ganhei de mãe mulher prenhe de dizeres
fecundados na boca do mundo.
Foi de mãe todo o meu tesouro
[...] Foi de mãe esse meio riso
dado para esconder alegria inteira
e essa fé desconfiada,
pois, quando se anda descalço
cada dedo olha a estrada.
Foi mãe que me descegou
para os cantos milagreiros da vida
apontando-me o fogo disfarçado
em cinzas e a agulha do
tempo movendo no palheiro.
(EVARISTO, 2002)*

FIGURA 1 - MINHA MÃE



Fonte: acervo da pesquisadora

Foi de mãe que herdei o medo de falar, de me expor, esse jeito desconfiado, e o que me proponho contar parece fácil, à mão de todos, mas não é. Sou neta de cigana e, por muito tempo, tive que esconder, pois minha mãe achava que descender de ciganos era um defeito. Minha avó lia cartas, era dada a adivinhações, casou-se aos 17 anos com um fazendeiro, meu avô, que tinha o dobro da idade dela. Depois do nascimento de meu tio e de minha mãe, meu tio com quatro anos e minha mãe com dois, minha avó fugiu para o Rio Grande de Sul, com outro homem, deixou os filhos e tudo mais para trás. Ela estava, ao seu modo, à frente do seu tempo.

Conhecendo a história do povo cigano e o medo de “ser” que minha mãe tinha ao negar sua origem, percebe-se a necessidade e urgência de uma educação escolar humana, que tire as correntes que amarram muitos/as estudantes ao preconceito, ao racismo, ao sentimento de inferioridade e não aceitação de si mesmo. A ignorância gera medo, que gera preconceito e alimenta a discriminação, inclusive entre as vítimas.

No que diz respeito ao preconceito, os/as ciganos/as sempre foram definidos/as como excêntricos/as; desonestos/as e envolvidos/as em ilicitudes. De acordo com alguns estudos, na idade média, eles/as sobreviviam de entretenimento, de venda de carne ou como ferreiros; nesse período, a diversão e o riso eram considerados demoníacos e que afastavam o homem dos princípios cristãos. Há uma lenda, inclusive, de que foi um ferreiro cigano o fabricante dos pregos que fixaram Jesus Cristo na cruz. Por esse mito e muitos outros, a população esteve sempre associada a estigmas. No século XII, ao migrar da Turquia para a Europa, foi escravizada e, até o século XIX na Romênia e nos Bálcãs, ficou na condição de serva ou prisioneira de guerra. Tudo isso fazia com que fugisse da terra natal, assumisse novas identidades e até fingisse aceitar a religião da classe dominante.

Ainda hoje, basta ser cigano/a para ser considerado/a culpado/a ou, no mínimo, suspeito/a de algum crime. Acredito, inclusive, que foi o preconceito e o sofrimento sofrido pelos/as ciganos/as que levaram minha mãe a não querer que ninguém soubesse da nossa origem, isso acontece também com muitos/as negros/as e afrodescendentes, a negação de ser.

Retomando a retrospectiva de minha vida, nasci de uma mulher aciganada, era assim que ela se intitulava secretamente, entre as paredes de nossa casa, mulher sofrida que pagou pela traição de minha avó ao meu avô. Descendente de alemão e duro no modo de ser, meu avô enxergava em minha mãe a mulher que o traiu. Nasci também de um homem negro, descendente de pessoas que foram escravizadas. Meu avô, embora possuísse bens, por mágoa não nos ajudava e minha mãe, assim com a mãe de Conceição Evaristo (2007, p 16-21), como

a mãe de muitos/as brasileiros/as, lavava as roupas bonitas de outras mulheres para ajudar nas despesas da casa; muitas vezes ficava até sem comer para nos alimentar, outras vezes, nem para nós, os/as filhos/as, havia o alimento; nossos corpos tinham urgências, o frio se fazia em nossos estômagos. Na nossa pequena casa, havia sempre muitas roupas molhadas, poucas as nossas e muitas as alheias, isto é, as das patroas.

Nossa casa era cheia de filhos/as, minha mãe, lavadeira, não podia sair para ganhar a vida, trabalhar fora, ela precisava cuidar da prole. Enquanto meu pai, um negro sonhador, que fugiu ainda garoto de Cachoeira, na boleia de um caminhão em busca do sonho de ser jogador de futebol (jogava muito bem, mas teve seu sonho frustrado), tornou-se cozinheiro. Afinal, precisava trabalhar para sustentar a família; ele trabalhava muito, mas, ainda assim, cuidava daquela a quem de modo carinhoso e pirracento chamava de *Dona Regina*, mulher muito autoritária, mandar era um modo de conter a família e a ela mesma dos sofrimentos do mundo.

Era minha mãe quem dirigia a casa, mantinha a ordem e nos ensinava; era rígida, mas seus olhos transmitiam uma doçura tão grande que ao lembrar me emociono. Meu pai, homem carinhoso e contido, trabalhava muito, mas sempre tinha tempo para uma prosa, um abraço apertado. Tempos difíceis aqueles, não há como negar, mas também cheios de amor e doações; éramos felizes mesmo diante de tanta pobreza da época. Eles se amavam muito e foi desse amor que nasci, de sete meses, prematura e pequenina. Eles e sete irmãos já se foram, resta-me uma doce lembrança e uma certidão de nascimento, nela consta que sou parda.

Pardo é um termo usado pelo IBGE para configurar um dos cinco grupos de cor ou raça que compõem a população brasileira, junto com brancos, pretos, amarelos e indígenas. Eu julgo vago constar na certidão de nascimento de uma pessoa a cor parda porque essa nomenclatura indica, a meu ver, um modo de branqueamento do/a brasileiro/a, a cor parda se aproxima da branca e tudo que se aproxima da cor branca é considerado bom. Enfim, muitas são as lembranças desse período, continuar historiando o momento ocuparia dezenas de laudas e devo seguir. Finalizo a narrativa desse momento apresentando e homenageando, ao modo Cora Coralina, minha descendência, minha família.

*Minha vida,
meus sentimentos,
minha estética,
todas as vibrações
de minha sensibilidade de mulher,
têm, aqui, suas raízes.*
(CORA CORALINA, 2016)

FIGURA 2- MINHA FAMÍLIA



Fonte – Acervo da pesquisadora

1.3 DO VELHO AO JOVEM

*Na face do velho
as rugas são letras,
palavras escritas na carne,
abecedário do viver.
Na face do jovem
o frescor da pele
e o brilho dos olhos são dúvidas.
Nas mãos entrelaçadas
de ambos,
o velho tempo
funde-se ao novo,
e as falas silenciadas
explodem.
O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.
E não há quem ponha
um ponto final na história [...]
É preciso eternizar as palavras
da liberdade ainda e agora...
(EVARISTO, 2008)*

As rugas se voltam ainda para aquele momento que me dava liberdade de ser um pouco de tudo, de ser outra pessoa. Eu fui minha avó cigana, minha mãe, minha irmã-dinda Edsa, minha irmã Lói, a professora Darcy e até a médica do posto. Ocupei profissões de atriz, médica, modelo, enfermeira, professora e até mãe de família, era o letramento familiar. Em

casa tinha liberdade de ser o que eu quisesse, eu podia sonhar, eu entendia o/a outro/a. Isso não mudou, sou um ser que ver no/a outro/a a própria essência e as próprias urgências. Ao modo Leminski (1983), eu vejo o/a outro/a, e outro/a, e outro/a, enfim dezenas; centenas. Estou nele/a, em nós, e só quando estou em nós é que sinto paz, mesmo quando fisicamente estou só.

Nas palavras de Delory-Momberger (2008, p.56/ 63/65), quando trata da narrativa memorialística, o ser humano escreve sua vida mesmo antes de lhe dar forma literária, seja através de diário, memórias ou autobiografias. Entretanto, a história acontece na narrativa e o que dá forma ao vivido e à experiência são as narrativas que fazemos de nós mesmo; a estudiosa acredita que é por isso que a narração não é unicamente um instrumento de formação, mas “o lugar no qual o indivíduo toma forma, elabora e experimenta a história de sua vida.”, numa espécie de planejamento inconsciente de si mesmo, como “um impulso para frente, uma orientação para o futuro, uma inter-relação entre o - eu e o/a outro/a”. Acrescenta que a pessoa se constrói para o olhar da outra, na antecipação da leitura da outra. Mas, mesmo quando ela se escreve para a outra pessoa, não para de se escrever, nem de compor os efeitos de escrita, já que modela e autentica seu estilo, permitindo reconhecer-se a si mesmo e ser reconhecido pela outra.

Ao tratar sobre o tempo apresentado nas narrativas de memória, Delory-Momberger (2008, p.28-29, 66) explicita que a biografização não é apenas uma narrativa do passado, é, sobretudo, um “ser-a-vir e um ser-para”; a história de vida não é apenas a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual uma pessoa se produz como projeto de si mesma. Nesse tipo de narrativa não se apresenta apenas os acontecimentos passado, mas também o presente e o que virá. Assim, entendo das colocações da estudiosa que, quando traçamos nossas memórias, assumimos o papel de ator/atriz e autor/autora das nossas histórias. É, pois, como atriz e autora, criando e atuando, que aqui me coloco a narrar...

Minha educação formal escolar teve início em um dia dos anos de 1968, período conhecido como os anos de chumbo, o momento de maior repressão da ditadura no Brasil, quando comecei a frequentar a Escola Pública. Embora tivesse frequentado uma pequena escola particular próxima da minha residência, fui oficialmente e de fato alfabetizada na escola pública; não era uma eximia escritora, mas já sabia soltar o verbo. Ao modo Conceição Evaristo, eu não nasci rodeada de livros, nasci rodeada de palavras. Já sabia ler, mas costumava mesmo era repetir, de modo teatral, os causos que escutava nas rodas de conversa da família e dos/as vizinhos/as, uma espécie de faz de contas de gente grande e, até o final dos

anos de 1971, entre a cartilha, a tabuada, as novelas de rádio que minha mãe costumava escutar, um “para a frente Brasil”, um Brasil, “ame-o ou deixe-o”, cursava o antigo primário; levava encantada minha a infância. Eu adorava ir à escola, encontrar Pró Darcy, uma senhorinha alta e magra, de cabelos pretos e longos, uma doçura.

Nessa época não se tinha acesso aos livros, ou seja, não se adotava livros didáticos e muito menos livros de literatura na escola pública, entretanto, a literatura estava presente, aliás, ela está presente sempre, em todos os lugares, na vida de todas as pessoas e se refere normalmente a alguma realidade como paisagem, sentimento, fato, desejo, costumes ou problemas humanos. Antônio Cândido (2002, p. 82), ao tratar da literatura, define-a como uma necessidade universal do homem, que se faz presente como se fosse um indivíduo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. A manifestação ocorre de diversos modos e formas, através dos sentidos. Para o estudioso, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante e ninguém passa um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota.

Entre os anos de 1972 e 1976, período do antigo ginásio, o contato com a escrita e a literatura se deu através dos textos dos livros didáticos, que eram utilizados com a principal finalidade de se ensinar normas gramaticais. Mesmo assim, os fragmentos de narrativas de autores/as clássicos/as e poemas me fascinavam, a “expressão do belo”, que exigiam uma “escrita cópia” dos modelos de autores/as consagrados/as do período não tirava o meu encanto pelo livro, respondia as atividades antes mesmo que fossem solicitadas pela professora. No nono ano, antiga oitava série, fui reprovada; minha família passava por muitas dificuldades financeiras, contudo, não considero um ano perdido, pelo contrário, percebi o quanto era importante estudar para “vencer na vida”, costumava dizer minha mãe. Ao finalizar a minha formação escolar básica, surge mais estrada a seguir, o antigo segundo grau, atual ensino médio, conforme exponho abaixo.

Em 1977, ingressei no atual ensino médio. Foi nesse período que mantive contato formal com a literatura escrita, na verdade, o contato teórico porque o ensino desse letramento na época era compartimentado, dividia-se em escolas e períodos, como se fosse possível à literatura ter data e hora para começar e terminar. Os/as escritores/as analisados/as eram os/as clássicos/as, normalmente escritores/as brancos/as ou embranquecidos/as, como era o caso de Machado de Assis. Nessa época, minha leitura preferida eram as histórias em quadrinhos, aliás, desde que aprendi a ler já tinha fascínio por elas, as minhas preferidas eram as de aventuras de personagens superpoderosas, lembro-me perfeitamente quando dindinha

presenteou-me com um almanaque com histórias da *Mulher Maravilha*, *Mulher Gavião*, *Doutor Meia Noite*, *Capitão América*, *Super Homem* e outras tantas; eram histórias da luta do bem contra o mal, as personagens voavam, andavam pelas paredes, disparavam raios, mas secretamente tinham vida comum e assumiam suas identidades.

Empolgada com o almanaque, comecei a colecioná-las. O pouco dinheiro do lanche que recebia, usava para comprar as revistas. Algo, entretanto, me intrigava, apesar de ter nenhuma familiaridade com discussões sobre tais questões (sobretudo porque esses temas não chegavam às escolas naquela época), indagava intimamente: por que, nessas histórias, as personagens protagonistas são do sexo masculino e são brancas? Minha imaginação, muito fértil, misturava as histórias com a realidade, associava as personagens à minha família, aos meus pais e concluía que infelizmente não tínhamos jeito para protagonistas ou, usando uma terminologia mais atual, não possuíamos performance de protagonistas. Embora, na época, já tivesse 17 anos de idade, era muito ingênua, minha mãe me dava pouca liberdade e justificava a pobreza financeira como causa, costumava dizer que meninas pobres não podiam se expor. Hoje entendo o porquê do cuidado dela.

A pouca diversidade (de etnia, gênero etc.) nas HQ'S, por mim apenas intuída naquela época, é discutida por Scott McCloud (2005, p. 96-100), quando o autor discorre sobre o protagonismo do homem branco nas narrativas de ficção, sustentando a extrema relevância de se lutar pelo respeito à diversidade. O estudioso tem razão, o desequilíbrio entre os gêneros presente nas histórias em quadrinhos é um potencial desperdiçado; há um verdadeiro *Clube do Bolinha*. Em meados da década de 70, para um leitor masculino de quatorze anos imaginar mulheres criando HQ'S soava estranho e até as leituras das meninas eram de títulos criados por homens. Se houvesse um gênero feito sob medida para meninos, eram os celebrados super-heróis. Ao analisar a época, imagino o escândalo que seria uma cartunista negra criando uma personagem superpoderosa, feminina ou transexual negra.

Entre a imaginação e a realidade, a vida seguiu o curso, o tempo passou, conclui a segunda etapa do ensino básico, o antigo segundo grau, em 1980. Nesse mesmo ano, também estagiava em uma empresa de grande porte em área distinta da educação; em janeiro de 1981 fui contratada oficialmente como funcionária na mesma empresa, passei a cursar ciências contábeis e as HQ'S ficaram guardadas em um baú de livros velhos num canto qualquer na casa de minha mãe. Em 1983, casei-me e logo minha primeira filha nasceu. Em 1991, a empresa em que eu trabalhava fechou, passei a trabalhar em outras empresas até 1999. Em dezembro do mesmo ano, já com trinta e oito anos, nasce minha segunda filha. E agora? Com

duas filhas, uma adolescente de dezesseis anos e outra recém-nascida, precisava de tempo para elas, administrava um Shopping na época, saía cedo de casa e voltava à noite.

Era urgente mudar essa rotina e, ainda trabalhando, prestei vestibular fui aprovada em letras vernáculas na UFBA. Era hora de mudar de profissão para flexibilizar meu horário, já que necessitava de tempo para cuidar das meninas, mas, será que sobrou tempo mesmo? Não, não sobrou tempo, pelo contrário, mas valeu a pena!

1.4 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA

*mas a ousada esperança
de quem marcha cordilheiras
triturando todas as pedras
da primeira
a seus sonhos derradeira
não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida desafio. [...]
(EVARISTO, 2008)*

Aprender coisas novas em plena maturidade é um desafio, mas é também compensador. O ano de 2000, sentindo frio na barriga, próprio do contato com aquilo que é novo, a alegria estava presente. Acredito que essa nova graduação foi um divisor de águas na minha vida, o meu momento charneira. A palavra charneira, embora designe uma dobradiça, já que passa a ideia de articulação, é utilizada nas obras francesas e portuguesas que tratam sobre as histórias de vida, e serve também para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida. (JOSSO, 2004, p. 90).

Ao iniciar a formação, o primeiro impulso era de apreender tudo que era ofertado nas disciplinas, pois eu acreditava que desse modo seria uma excelente professora. Estava contente com as minhas escolhas, teria tempo para cuidar das minhas filhas, mas, não! Ao invés de flexibilizar o horário como esperava que acontecesse, o que fiz, na verdade, foi acumular afazeres: o cuidado com as filhas, a faculdade para cursar, estudar para atender as demandas do curso e trabalhar. E agora? O que fazer? Precisava abrir mão de alguma coisa e acabei por pedir demissão do trabalho. É certo que perdi minha independência financeira, meu marido passou a sustentar a casa. Não, eu não tinha dinheiro, mas podia estudar e cuidar das minhas filhas.

1.5 PEDRA, PAU, ESPINHO E GRADE SÃO DA VIDA DESAFIO

*E se cai, nunca se perdem
os seus sonhos esparramados
adubam a vida, multiplicam
são motivos de viagem*
(EVARISTO, 2008)

Eu estava feliz apesar das finanças estarem balanceadas, pois além de sobrar tempo para minha família, tinha a bolsa da monitoria, a quantia era pequena, mas ajudava a seguir adiante. Explico: entre abril de 2004 a novembro de 2006 atuei como monitora de língua portuguesa, literatura e redação no Faz Universitário, um projeto da Universidade Estadual do Estado da Bahia - UNEB. No que se refere à atividade de monitoria, a Lei 9.394/1996 estabelece que os/as discentes de licenciatura podem ser aproveitadas em tarefas de ensino e pesquisas exercendo funções de monitores/as de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos; eles/as auxiliam estudantes do ensino básico ao longo do seu aprendizado, esclarecem dúvidas e outras atividades definidas no plano de trabalho. As atividades devem servir como uma forma de aproximação à prática docente, devendo ter acompanhamento, orientação e supervisão de um/a professor/a do ensino superior. E assim foi, no processo de monitoria, aos sábados, um professor da UNEB nos orientava e nos acompanhava no processo. Foi uma experiência muito proveitosa e enriquecedora. Nela tive oportunidade de aprender as técnicas e os critérios de correção de redação do ENEM, a ter a desenvoltura necessária para uma sala de aula, a controlar classes de mais de 60 alunos/as. Esse projeto acontece todos os anos e ofertam certificados.

Em 2006, como já sinalizado, a experiência no Projeto finalizou e em 2008 passei a estagiar em uma instituição particular com alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental. No primeiro semestre de 2009, ainda estagiando na rede privada, fiz o estágio supervisionado obrigatório com o primeiro ano do ensino médio do Colégio da Polícia Militar. Mas, apesar de já ter desenvolvido atividades de ensino no período da monitoria, foi a partir desses estágios que passei a entender um pouco mais a difícil rotina docente, a perceber que há momentos agradáveis e outros nem tanto.

As reflexões teóricas sobre língua e ensino promovidas nas aulas dos/as professores/as da licenciatura foram importantes, em contrapartida, as atividades práticas do estágio obrigatório deixaram lacunas em função tempo, apenas dois meses de prática de ensino além do fato de a docente titular da turma aproveitar minha presença para fazer exames médicos me deixando assumir a sala de aula sozinha; felizmente eu tinha o acompanhamento da professora de didática e estágio, pude então tirar dúvidas e me sentir mais segura. No estágio da instituição particular, também ficaram lacunas, não houve acompanhamento e nem orientação,

fui contratada para assumir como professora titular de turmas do 6º ao 9º ano, embora tivesse a carteira profissional assinada como estagiária. Ressalte-se que isso é muito comum em algumas instituições privadas, elas contratam estudantes de graduação como estagiários/as e os/as colocam como professores/as titulares da disciplina, assim economizam na remuneração, explorando mão de obra barata.

Sabe-se que o estágio supervisionado é imprescindível no processo de formação do/a futuro/a educador/a já que favorece uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano do fazer pedagógico. Para Selma G. Pimenta (1997 *Apud* POSSEBON; PUCHOLOBEK; FARIAS, 2016), ao encarar pela primeira vez o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes distintos aos do nosso meio, que são mais acessíveis para os/as educandos/as, é nele que começamos nos enxergar como uma/a futuro/a professor/a. Para mim, esse momento é um laboratório de experiências didáticas, pois nele há a presença da investigação, da reflexão e da intervenção, um momento de aliança entre a teoria à prática. A teoria, por sua vez, possibilita aos/às futuros/as profissionais, através de pontos de vista sobre os diversos assuntos que fazem parte do cotidiano educacional, uma tomada de decisão dentro de um determinado contexto.

A associação desses momentos deve possibilitar ao futuro/a profissional vivenciar aquilo que futuramente fará parte das suas atividades profissionais. Para mim, por exemplo, mostrou a dimensão da docência e do meu papel como professora de português a ponto de supor estar pronta para assumir a minha nova profissão. Ao terminar a licenciatura em 2009, fui contratada pela instituição privada em que estagiei ocupando a função de professora titular até 2011. Ainda nesse ano ingressei na Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC, através de prestação de serviço como professora de língua portuguesa e literatura para o ensino médio no Colégio da Polícia Militar. Ensinar nesse colégio foi uma experiência proveitosa; primeiro porque meu estágio supervisionado se deu nesse espaço e segundo porque os/as alunos/as, por medo de perderem a vaga na instituição, mantêm uma postura disciplinar diferenciada. O controle disciplinar pertence a Polícia Militar, que, diferente das demais escolas baianas, impõe limites disciplinares e a aprovação nos estudos como requisitos primordiais para a permanência do/a estudante na escola.

Entre o período que trabalhei na rede privada e na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, ingressei na rede Municipal de Ensino de Salvador, em 2014, através de concurso público. Foi uma vitória, pois tinha conseguido ingressar no serviço público de modo efetivo. Entretanto, passado o momento da euforia, ao começar lecionar na rede Municipal, embora já

experiente no ensino público, tudo pareceu novo: estrutura física precária, grande quantidade de alunos/as por turma, déficit nos recursos didáticos, a didática e a falta de controle disciplinar me surpreenderam.

A precariedade do ambiente ia desde itens básicos como a falta de bebedouro; água potável; papel higiênico; energia elétrica; manutenção/limpeza dos ambientes; salas de aulas desconfortáveis; carteiras quebradas; falta de espaço para o alimento, para locais de convivência (pátios, parques, bibliotecas, laboratórios, quadras); salas de professores e secretarias precárias; faltas de equipamentos e materiais didático-pedagógicos como computadores com acesso à internet e demais insumos tecnológicos.

É válido salientar que indisciplina não está limitada apenas a alguma classe social; a faixa etária; ao gênero ou cultura específica. Entretanto, nas escolas públicas, a falta de controle disciplinar, de um modo geral, ocorre em maior grau e tem sido um dos maiores problemas enfrentados pelos/as docentes, e ela está, em grande medida, associada à estrutura precária do ambiente físico, da falta de material didático e até ao tipo de didática adotada nas escolas. A estrutura física das escolas, bem como os equipamentos e os materiais didáticos ofertam subsídios que influenciam na capacidade cognitiva, motora, e na socialização dos/as estudantes.

Em relação didática, é frequente a presença de práticas autoritárias de ensino ou disciplinar com o objetivo de evitar conflitos sem levar em conta que eles fazem parte do desenvolvimento estudantil. Elaboram-se regras comportamentais através atividades destituídas de significado como cópias em lousa, que ocupam o tempo da aula como meio de punição; avaliações objetivando obediência através de um "bode expiatório" como exemplo aos demais; mapa de sala; recompensas para os "bons comportamentos". Enfim, desvia a responsabilidade educativa e compromete a formação cidadã através da regulação comportamental. Quando há controle e excesso de vigilância, não há Educação e, contrário ao controle disciplinar que se busca, aumenta a indisciplina.

Além do controle e da excessiva vigilância, está também presente o segregacionismo social que provoca baixa-estima em muitos/as estudantes; eles/elas não se sentem pertencentes ao ambiente. Cavalleiro (2017) define o segregacionismo como resultado de um conjunto de valores e de falsas verdades derivadas parcialmente de teorias evolucionistas do século XIX que influencia diversas áreas do conhecimento como a Biologia e as Ciências Sociais e sinala que esse tipo de segregação se baseia nas relações de poder provocando nas

vítimas sentimentos de inferioridade, estando presente em todo tipo de território, inclusive o escolar.

Cláudia Davis (1993 p. 53), ao explicitar sobre modos de se evitar a segregação social nas instituições de ensino, enumera vários aspectos necessários, entre eles, um projeto pedagógico coerente; infraestrutura do espaço adequado; tecnologias acessíveis; docentes preparados/as e motivados/as; relação efetiva com alunos/as de modo a facilitar conhecê-los/as, acompanhá-los/as e orientá-los/as, se não para acabar, pelo menos para diminuir esse grave problema, pois, ao perceber a falta de estrutura física da escola, o/a aluno/a pode ter a impressão de desamparo e rejeição; afinal, a escola não é um mero espaço que abriga estudantes, livros e docentes, ela é um conteúdo educativo, é mais do que quatro paredes; é um local no qual ocorrem relações sociais de formação de pessoas, deve, portanto, criar movimentos no sentido da busca do conhecimento. Deve ser um lugar alegre, confortável e pedagógico e principalmente acolhedor, livre de julgamentos preconceituosos, a pesquisadora tem toda razão.

Desejo enfatizar que em minha trajetória docente sempre me senti incomodada com questões que envolvem a estrutura precária das escolas públicas e as práticas de ensino centradas, sobretudo, numa educação bancária, no controle disciplinar autoritário, no segregacionismo social e no racismo estrutural entranhados em nossa sociedade que se estende para esses espaços. Algo que também me inquietava antes do ProfLetras era a minha atuação como professora; eu sentia necessidade de buscar meios mais eficazes de ensino para tornar mais prazerosa as minhas aulas, inclusive as atividades com a leitura e a escrita. Confesso que, embora eu usasse alguns métodos mais inovadores no processo, ainda preservava vestígios do modo tradicional de ensinar dos meus antigos professores que priorizava a norma gramatical, o português de prestígio como modo único de comunicação e a literatura canônica que eram ofertadas no livro didático, o modo descontraído da língua e a cultura dos/as estudantes me deixavam um pouco aflita. Hoje entendo que eu era também um pouco responsável pela (in)disciplina.

Segundo Kleiman (1999, p.34), na escola pública brasileira isso é rotineiro, pois, na maioria das vezes, estudantes e docentes produzem algo cujo sentido lhes escapa, não se reconhecem no produto de ensino-aprendizagem. A estudiosa tem certa razão, contudo acho injusto responsabilizar apenas o/a docente e o/a estudante, há uma cobrança externa para um ensino pautado no tradicionalismo. A gestão escolar assim como os pais também têm suas parcelas de responsabilidade, já que cobram esse tipo de ensino, resistem a métodos que

fogem dos processos metalinguísticos no ensino da língua e a leitura de outras fontes além das canônicas. Nas reuniões escolares, constantemente, pais aparecem na instituição e os/as gestores/as, para provarem que os/as alunos/as estão sendo “ensinados/as”, mostram os apontamentos no caderno, que, na verdade, não passam de cópias mecânicas de normas gramaticais e atividades interpretativas de textos que muitas nem foram lidas, eles/as copiam as respostas uns/umas dos/as outros/as; um faz a leitura e as atividades e, em seguida, repassa para os demais, num eterno faz de contas.

Nas atividades de leitura ofertadas, muitas vezes, o modo de abordagem é equivocado; eu mesma, para atender as exigências da escola, dos pais e para cumprir planejamento já propus leituras fragmentadas de cânones, sem levar em consideração as preferências dos/as estudantes. Através das colocações de Kleiman (1999, p.30) passei a entender que para uma leitura produtiva não pode haver fragmentação, é necessário que haja atividade de integração de conhecimentos porque proporciona ao/a leitor/a relacionar o assunto que está lendo aos outros assuntos que já conhece, pois favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes.

Voltando às minhas inquietações, tentando melhorar a minha performance no ensino, ingressei em 2012, no curso de pedagogia da UFBA, através de vagas residuais, mas abandonei o curso logo no primeiro semestre. O curso de pedagogia é excelente, contudo, uma nova graduação não era a solução para aquele momento. Fui buscar outras fontes de aprendizados e parti para a especialização em *Ensino Especial e Inclusivo* consciente de que uma das expectativas atuais da educação é trabalhar com as diversidades no sentido de eliminar o antigo caráter excludente, de modo que todas as pessoas, independente das necessidades, sejam incluídas no processo formativo da educação escolar. A especialização, embora tenha deixado algumas interrogações sem respostas, considero ter sido uma decisão acertada, afinal, cabe também ao docente, não apenas a escola, a preparação para atender as necessidades dos/as estudantes.

Ao/a docente cabe à reação às dificuldades e aos desafios que surgem na sua prática diária, buscando encaminhamentos alternativos para elas e eles por intermédio de atividades teóricas e práticas estruturadas que permitam investigar a realidade e a produzir novos conhecimentos. Paulo Freire (1996, p. 32) ao tratar sobre o assunto enfatiza que faz parte da natureza da docência a indagação, a busca e a pesquisa; que é preciso que o/a professor/a se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Marchemos, então, porque o caminho é longo e Sísifo pode ser feliz!

1.6 É POSSÍVEL IMAGINAR SÍSIFO FELIZ

*Se puderes
 Sem angústia
 E sem pressa.
 E os passos que deres,
 Nesse caminho duro
 Do futuro
 Dá-os em liberdade.
 Enquanto não alcances
 Não descanses.
 De nenhum fruto queiras só metade.
 E, nunca saciado,
 Vai colhendo ilusões sucessivas no pomar.
 Sempre a sonhar e vendo
 O logro da aventura.
 És homem, não te esqueças!
 Só é tua a loucura
 Onde, com lucidez,
 Te reconheças
 (TORGA, 2006)*

Mestre da malícia e da felicidade, Sísifo, o mito grego, desobedeceu aos Deuses e foi condenado a empurrar uma pedra ao cume da montanha. Desse modo, toda vez que chegava ao topo da montanha, a enorme pedra desequilibrava-se e voltava a cair e, eternamente, ele tinha que recomeçar o seu trabalho de levar e manter a pedra no alto da montanha. Mas, sabidamente, o mito aceitava seu destino, e sua liberdade estava na escolha em encarar tal absurdo sem tristezas, desistência ou apelos, fazer a pedra subir, vê-la cair, descer e tornar a subir a pedra é o seu suplício, mas também sua liberdade. A rocha é a sua casa e a própria luta para chegar ao cume é bastante para encher seu coração.

O Mito de Sísifo é uma metáfora da vida humana que representa o entusiasmo pela vida mesmo tendo que lutar contra as adversidades, mas pode também representar a docência. Construir conhecimento é um processo de idas e voltas, enche o coração docente, contudo não é uma tarefa fácil, exige tempo, empenho, dedicação, preparação, além de convívio e de diálogo com o/a aprendiz. No ensino de português, aliada a tudo isso, há a questão da didática. Nela é essencial, a meu ver, se buscar respostas para a questão: de que modo tratar o ensino da língua em situações reais de utilização da língua?

Magda Soares (2019), em uma entrevista concedida a Revista Nova Escola, entre vários outros assuntos, inclusive a polêmica envolvendo a nova política de alfabetização (método fônico) e a tentativa de suspender o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), destacou a importância do ensino de português e pontuou que aprender a ler significa apropriar-se de um objeto linguístico, a língua escrita. A estudiosa explica que não basta conhecer teorias de leitura, de produção textual e teorias literárias, o/a docente da disciplina

precisa conhecer como se forma um/a leitor/a, um produtor/a de textos e como desenvolver no/a estudante o gosto pela leitura.

Para entender melhor como se forma um/a leitor/a, um produtor/a de texto e como se desenvolve no/a estudante o gosto pela leitura – porque as inquietações não diminuía e eu continuava aflita –, resolvi tentar o ProfLetras. No final do ano de 2018, fui aprovada e, no primeiro semestre de 2019 lá estava eu envolvida em novos conhecimentos e novas formas de ensinar. Na formação tive oportunidade de rever e conhecer novos conceitos e estudos sobre o ensino de português, de compreender melhor que cometia alguns equívocos e que precisava aplicar métodos de ensino mais eficazes na sala de aula.

Já no início da formação ficou evidente que deveria tomar cuidado com o ensino da gramática, pois ele deve estar baseado em metodologias que possibilitem ao/a aluno/a a produção de seu próprio conhecimento linguístico, já que o ensino de regras gramaticais através de um ensino tradicional e metalinguístico compromete o aprendizado e está fadado ao insucesso. Antes de ensinar gramática, devo como pontuado por Bagno (2000, p. 87), ensinar a ler e escrever, prestar atenção à multiplicidade social na sala de aula e principalmente tomar cuidado com ensino da língua para evitar preconceito linguístico. Para isso, conforme pontua Schneuwly e Dolz (2004), é imprescindível promover atividades pedagógicas criativas através dos gêneros textuais para fortalecer a capacidade discursiva dos/das estudantes a fim de torná-los/as competentes em suas práticas sociais, pois os gêneros permitem a observação das capacidades de linguagem, fornecem orientações mais precisas para uma intervenção didática, além de também ser uma forma dos/as alunos/as se confrontarem com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos para assim dominá-los progressivamente. Por outro lado, o ProfLetras também me fez enxergar acertos, o meu modo de ensinar não é tão equivocados como supus ser. Claro que precisava mudar, aliás, eu já mudei muitas posturas e métodos de ensino, mas também devo conservar aquilo que está dando certo.

Sobre o que tem dado certo, eis um exemplo: a SMED costuma desenvolver projetos e premiar alunos/nas que participam e desenvolvem diversas tipologias textuais, ficando a cargo do/a professor/a tanto a motivação como também a orientação dos/as estudantes. Eu sempre cumpro com o meu papel, incentivando e orientando os/a estudantes nos projetos. Alguns/mas estudantes por mim orientados/as, inclusive, já alcançaram premiações ou ficaram entre os dez primeiros classificados: uma aluna do 6º ano ocupou o 2º lugar pela produção de uma redação argumentativa sobre sustentabilidade, para o projeto *Pequenas ideias, Grandes*

mudanças, promovido pela Câmara Municipal de Salvador – CMS e ganhou um *tablet*; um aluno da EJA ocupou o 3º lugar pela produção do poema *África, terra vermelha*, concurso *II Mostra Criativa Salvador de Arte e Cultura Negra* que trata sobre discriminação racial, também ganhou o mesmo prêmio. Mais recentemente, em 2019, uma aluna do 8º ano conquistou o 1º lugar pela produção de uma HQ de tema livre para o projeto *Prêmio Jorge Amado*, intitulada *O poder do perdão*, e foi premiada com um cheque de R\$ 4.000,00; nesse mesmo período, outra aluna da mesma turma alcançou o 2º lugar pela produção e declamação oral de um cordel através de vídeo *O meio ambiente e o papel cidadão*, também para a Câmara Municipal de Salvador e angariou um celular. Além dos/as estudantes que foram premiados, uma aluna do 6º ano ocupou o 5º lugar com a produção de um conto e outro aluno, da mesma série, ficaram entre os dez primeiros classificados com a produção de uma redação argumentativa. Os dois não foram premiados, mas ganharam certificados e ficaram contentes. Todos esses resultados constam no Portal da Secretaria de Educação do Município de Salvador. É muito gratificante ver nosso trabalho dando resultados, presenciar a vitória dos/as nossos/as alunos/as, sobretudo por conta das dificuldades que enfrentamos nas escolas públicas brasileiras; sinto-me vaidosa por isso. Para registrar alguns dos momentos exponho abaixo fotografias que marcaram dois resultados.

Figura 3 - Entrega prêmio concurso redação sustentabilidade



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

FIGURA 4 - ENTREGA DO PRÊMIO CONCURSO JORGE AMADO



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Saliento que todas as atividades ofertadas para a preparação dos/as estudantes ocorreram através de oficinas pedagógicas. Os resultados positivos obtidos me fizeram perceber que essa metodologia tem um enorme potencial pedagógico se utilizado com sabedoria, principalmente na disciplina de língua portuguesa, já que leva em consideração a construção participativa do conhecimento e habilita aprendizagens mais completas. Léa das Graças Camargo Anastasiou e Leonir Pessate Alves (2004, p. 69/ 95) definem essa estratégia de ensino como um método interativo de ensinar e aprender que é favorecido pela forma horizontal, na qual a relação humana acontece, possibilitando o uso de recursos acessíveis, como músicas, textos, vídeos, pesquisas, num movimento de reconstrução individual e coletiva.

Há que considerar, no entanto, que algumas exigências devem ser cumpridas. Por ofertar diversos modos processuais de ensino, faz-se necessário planejamento das tarefas que serão realizadas, bem como o estabelecimento claro dos objetivos que se deseja alcançar; deve-se também prestar atenção ao papel de cada participante. O/a professor/a, tal como, deve ocupar o papel de estrategista, selecionando, organizando e propondo ferramentas que facilitem aos/as estudantes à apropriação do conhecimento que se pretende transmitir. É preciso, principalmente, que todos/as estejam abertos/as para o processo. Se a oficina envolve texto/livro, citando caso, é necessário que antes haja uma investigação sobre as preferências dos/das envolvidos/as. Congrego com a visão de Mônica de Menezes Santos (2019 p. 243), quando, no artigo *Por livros e leitores que dançam*, afirma “que livros que dançam são os mesmos que levam o leitor a dançar” e que um livro pode abrir fendas e, às vezes, feridas e, ainda, pode ser “um livro-caminho”. Quando a seleção não agrada aos/às estudantes, há o risco de a estratégia não funcionar ou, para usar a metáfora da professora, de não levar o/a discente (leitor/a) a ingressar na dança proposta pelo/a mediador/a.

No período que apliquei essas oficinas, eu não tinha conhecimento que deveria antecipadamente planejar, estabelecer objetivos e investigar sobre as preferências dos/as envolvidos/as. Entretanto, mesmo de modo intuitivo, pude constatar a eficácia da estratégia através dos resultados positivos obtidos que culminaram nas premiações dos/as estudantes. Por isso, arremato o ingresso no ProfLetras como uma decisão acertada uma vez que fui exposta a construções de conhecimentos pertinentes para o ensino de português, principalmente no que tange aos meios e modos de ensinar. Desse modo, detalho abaixo todo o processo formativo dos semestres cursados na formação, iniciando com os versos de Evaristo, versos que representam de modo singular, o momento que hora exponho, eles

rompem o silêncio, emancipam e ensinam. Em seguida, conforme solicitação do ProfLetras apresento a minha proposta de ensino.

1.7 DA CALMA E DO SILÊNCIO

*Quando eu morder a palavra,
Por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.
(EVARISTO, 2008)*

Num jogo de exaltação e denúncia, Conceição Evaristo expõe a realidade castradora dos seus ancestrais, dos meus, de todos/as os/as brasileiros/as negros/as e afrodescendentes, propondo luta e resistência. É um poema que motiva e nos move, seus versos alertam para a uma dimensão histórica que foi silenciada; eles mostram a urgência e incentivam mudanças. Eu quero me reinventar profissionalmente e, para isso, preciso de um novo modo de aprender para poder ensinar àqueles/as que tiverem dispostos/as a comigo “rasgarem o verbo”. Enfrentei as mesmas pedras pelos caminhos da vida, assim como também enfrenta o/a meu/minha aluno/a, preciso oportunizá-lo/la a fazer o mesmo. Não posso mais permitir que mordam a nossa língua, nos queremos livres e o verbo tem o poder de libertar.

Chimamanda Adichie, autora do livro *Americanah* (2013), na Conferência anual – Ted Global (2019), sob o tema: *A essência das coisas não visíveis*, ao discorrer sobre as dimensões históricas, afirma que elas têm sido usadas para expropriar e tornar malignos alguns povos, culturas etc., mas podem também ser usadas para capacitar e humanizar; podem destruir a dignidade de um povo, mas também podem reparar a dignidade perdida.

Durante muito tempo, como aluna da instituição pública, tive conhecimento parcial da história, a da dimensão que “destrói a dignidade humana”, e do mesmo modo tem acontecido com os/as atuais estudantes dessas instituições. Essa percepção me provoca a sensação de incompletude e me inquieta. Penso que, como educadora, independente do campo de saber que leciono, devo ensinar através das dimensões históricas que capacitam, humanizam e reparam a dignidade perdida que, por séculos foram, aliás, ainda são omitidas e subjugadas. Na sala de aula enfrento uma questão séria: meus/minhas alunos/as, em sua maioria, negros/as e afrodescendentes, sofrem com sérios problemas ligados aos estereótipos e a falta de noção de seus papéis na sociedade, consideram que são incapazes de protagonizar histórias, tudo

isso provocado pela exclusão social a que são expostos/as, resultado da expropriação histórica que lhe é imposta.

O ingresso no ProfLetras me oportunizou perceber, através dos tratados acerca do assunto, de renomados/as estudiosos/as o que se passa no chão da escola, mais que isso, me oportunizou entender que é possível sim, mesmo com as dificuldades que se apresentam nesse ambiente, ofertar um ensino-aprendizagem humanizado e de qualidade. Nessa oportunidade, relato um pouco o caminho percorrido na formação.

FIGURA 5 - TURMA 6 - PROFLETRAS - 1º SEMESTRE



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

No primeiro semestre, já nos primeiros dias de aula, percebi a riqueza de conhecimentos que estavam por vir, as disciplinas de Alfabetização e Letramentos, Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais, Fonologia, Variação e Ensino e de Texto e Ensino me ofertaram conceitos e questões até então desconhecidos. Era chegada a hora de conhecer e aprender! Apareceram termos que ainda não faziam parte do meu vocabulário, a exemplo de letramento, muito discutido em todas as disciplinas, principalmente na disciplina de Alfabetização e Letramento, ministrada pela profa. Simone Assumpção.

Pensando sobre o termo letramento, importa considerar que existem várias teorias que buscam entender e explicitar caminhos para o ensino dos letramentos da leitura e da escrita. É consenso, no entanto, que o aprendizado não deve se dar de modo mecânico, ou seja, não deve ser um mero codificar e decodificar palavras, antes, faz-se necessário que os/as professores/as

desenvolvam práticas na perspectiva do letramento, conforme acreditam alguns autores, como Kleiman (1995), Soares (1998) e Tfouni (1995).

Ao tratar do assunto, Kleiman (1995 p. 19) postula que o letramento não é a alfabetização, mas a inclui; é o evento no qual ocorrem as práticas sociais da leitura e da escrita, bem como suas consequências na sociedade. Soares (1998, p.39), por sua vez, define o letramento como resultado da ação de ensinar-aprender as práticas sociais da leitura e da escrita e, embora ambas não sejam as únicas condições necessárias para o pleno exercício do ser cidadão/ã, o letramento “é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Tfouni (1995, p.16), tal como a Kleiman (1995, p. 19) e Soares (1998, p. 39), concebe o conceito de letramento diferente do conceito de alfabetização. A pesquisadora aponta que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Após refletir sobre o significado do termo sinalizado acima, mais precisamente, pelo modo de ensinar a língua, passei a perceber que seguia por caminhos um tanto equivocados ao me preocupar demasiadamente com normas e regras gramaticais, com a alfabetização tecnicizada. O ensino da leitura e da escrita, diferente do que eu acreditava ser, não se restringe ao aprendizado da leitura e da escrita mecânica. Esse modo é superficial e não atende a sociedade.

Em relação ao desenvolvimento de modos e meios mais eficazes de ensino, na disciplina de Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais, fui conduzida a refletir como eu, professora, poderia agir para melhorar minha prática em sala de aula para sanar possíveis dificuldades que os/as estudantes apresentassem na disciplina. A professora Mônica Menezes, minha orientadora, também professora da disciplina, explicou-me que antes de saber como sanar as dificuldades, eu deveria desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, uma pesquisa-ação, e que a partir do resultado é que seria possível desenvolver uma proposta de ensino que atendesse as dificuldades apresentadas pelos/as estudantes. Restava agora saber o que seria uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, uma pesquisa-ação.

Esse assunto foi tratado na disciplina acima pelas professoras Alvanita Almeida e Simone Bueno, que, depois de nos apresentarem a estrutura e um modelo de projeto de pesquisa, nos solicitaram a elaboração de um a título de avaliação da disciplina. As

professoras nos alertaram que esse projeto só poderia ser aplicado depois de qualificado e aprovado pelo comitê de ética. Além de nos instruírem na produção do projeto mencionado, discutiram sobre a atividade de conclusão do mestrado, um memorial acadêmico, um gênero que narra sobre a história de vida, sobre práxis e sobre um processo de intervenção que no ProfLetras, ocorre na sala de aula. Nele deve constar: a pesquisa, a intervenção e o resultado da intervenção. Confesso que fiquei apreensiva. Era preciso ler e refletir mais sobre como pesquisar, e eu não sabia nem por onde começar, não conhecia os termos técnicos e muitos menos como elaborar a proposta de intervenção.

Busquei tratados que dessem conta do assunto e após árdua leitura passei a compreender melhor que etnografia, na prática, é um dos métodos utilizados na antropologia para se coletar dados e que de posse deles estuda-se um determinado grupo social para entendê-lo melhor, podendo ser utilizada para compreender as ações humanas, como também para entender que quem conduz essa metodologia é normalmente um antropólogo/a social, sendo ele a própria ferramenta de pesquisa. No caso do ProfLetras, são os/as professores/as que ocupam o papel de investigadores/as.

Sobre a pesquisa qualitativa compreendi que ela é um tipo de estudo dos signos de todos os elementos que representem algum significado e sentido para a pessoa, abrangendo as linguagens verbais e não verbais. Uma estudiosa do assunto, Maria Cecília Minayo (2001, p. 14), nos conta que essa pesquisa trabalha no âmbito dos significados, dos motivos, crenças, valores e das atitudes, consonante com as relações mais subjetivas de fenômenos e explica que eles não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis. A especialista afirma ainda que essa forma de pesquisa era aplicada em estudos de Antropologia e Sociologia, entretanto, hoje atende áreas como a Psicologia e a Educação, mesmo sendo ela criticada por seu empirismo, por sua subjetividade e pelo envolvimento emocional do/a pesquisador/a.

Quanto ao significado de pesquisa-ação tão comentado na formação, João José Saraiva Fonseca (2002 p. 34-35) esclarece que ela é uma participação planejada do/a pesquisador/a na situação problemática a ser investigada que recorre a uma metodologia sistemática no sentido de transformar as realidades observadas a partir da compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. Nela o/a investigado/a tem atitude participativa e de relação pessoa a pessoa com os/as outros/as parceiros/as. Essa pesquisa traz consigo conhecimentos que fundamentarão a realização da análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram, sendo que a reflexão sobre a prática implica

em modificações no conhecimento do/a pesquisador/a. Passei a conhecer a partir dessas colocações os métodos de pesquisar, mas ainda não sabia de que modo faria a pesquisa e menos como desenvolveria as atividades de intervenção na sala de aula. Foi após muitos estudos e explicações da minha orientadora que consegui dar um norte ao projeto.

Na disciplina de Texto e Ensino tive a oportunidade de rememorar os conceitos de gêneros textuais de Marcuschi (2008). A releitura dos trabalhos do estudioso me levou a apreender que tratar os gêneros textuais de modo deslocado dos seus usos é um equívoco, uma vez que é imprescindível associá-los conscientemente ao processo comunicativo. O professor do componente, Luciano Amaral, com seu livro *Coisas que todo professor de português precisa saber* (2010), nos mostrou modos e métodos mais produtivos e pontuais sobre o ensino de português. Ele também nos fez refletir sobre a necessidade de um ensino de leitura e de escrita pautado nos gêneros textuais e sobre a necessidade da elaboração de um planejamento antes das propostas de produção escrita na sala de aula. Ficou evidente então que não basta usar o instinto para ensinar, é preciso técnica.

Um componente que me surpreendeu foi o de Fonética e fonologia, ministrada pelo professor Gredson dos Santos. Inicialmente, confesso que o considerei sem relevância para o programa do mestrado, entretanto, logo nas primeiras aulas percebi que estava gravemente enganada. Ao nos apresentar os pressupostos de Bortoni-Ricardo (2005, 2008), dentre outros/as estúdios/as acerca da variação linguística, o professor nos fez perceber a importância do respeito à cultura e à língua do/a estudante (levarei para a vida o aprendizado).

Seguindo na esteira de Bortoni-Ricardo, Lilian Romão, na reportagem Língua e identidade: fios que se entrelaçam mundo afora, disponível na Plataforma do Letramento, ao tratar sobre a língua, proclama que ela é uma das manifestações culturais que fundamenta a identidade de um povo. É também um dos elementos essenciais na construção da subjetividade, que possibilita o elo das novas gerações com a herança cultural da comunidade a que pertencem. A estudiosa assevera que a oralidade é a manifestação da língua viva, que varia de acordo com o uso que fazem dela e que através dela a identidade de um povo se mostra mais fortemente revelando a diversidade, os conflitos e as tendências presentes em sua sociedade; que na língua estão presentes “muitos tons, cores, ritmos, política, cultura e história”.

Ana Lúcia Silva Souza, especialista em linguística, referência nas relações entre língua e identidade, autora da obra *Letramento de reexistência* (2011), conceitua letramento como

prática social, cuja construção pode se dar em esferas institucionalizadas, como a escola, ou em espaços de aprendizagens em distintas dimensões do cotidiano.

Para a estudiosa, os letramentos de reexistência são uma quimera biopolítica em favor da vida, já que nossa existência social é grafada; grifada e grafitada através da linguagem. Nos letramentos de reexistência, há uma força contra-panóptica, no sentido de voltar-se intempestivamente contra as tentativas de controle e docilização dos corpos em formação na instituição escolar, fazendo com que eles produzam-se e reconheçam-se nas diversas relações estabelecidas com a leitura/escrita, sem apagar sua dimensão social, de gênero e, sobretudo, etnicorracial, uma vez que a autora não escapa de tratar desse tema tabu, assumindo-se como intelectual negra e demarcando como na aquisição da escrita e/ou em seus usos sociais herdamos problematicamente todos os preconceitos que escravizam a linguagem para além do corpo, prendendo-nos perversamente, muitas vezes por toda vida, aos grilhões dos racismos, falocentrismos, etnocentrismos, grafocentrismos e outros ismos, sem que percebamos a eficiente prisão sem grades que passa a cercear-nos, porque limita a visão que temos sobre nós mesmos, e a cercear também os que estão a nossa volta. A partir desta compreensão, torna-se possível forjar identidades sociais afirmativas e redes produtivas de pertencimento através das agências de letramento, sejam oficiais como as instituições educacionais, ou extraoficiais como o movimento hip hop, pois a linguagem, que naturaliza e conforma hierarquias sociais, já é apropriada sob rasura. Este novo conceito aponta, sobretudo, para uma guinada também nas estratégias de ensino, tomando o espaço da sala de aula como lócus de Empoderamento dos agentes de letramento através da escuta e do redimensionamento dos papéis de docentes e discentes, a partir do que as experiências extramuros escolares têm demonstrado. (SANTOS, 2016)

O contato com esses conceitos sobre a prática social da estudiosa e as discussões levantadas nos componentes desse primeiro momento foi muito relevante, influenciou e contribuiu de imediato para a mudança da minha estratégia de ensino, para uma visão mais reflexiva, crítica e humana em relação à cultura e a fala do/a estudante.

Entretanto, embora tenha sido um momento necessário e produtivo da formação, através dessas construções, convivi com situações que causaram certo desconforto. Algumas demandas foram desestimulantes que me levou até a pensar em desistir do curso. O tempo fora da academia, o trabalho e a família para cuidar me sobrecarregavam. Mas resisti, sempre encarei as dificuldades como fontes de aprendizados e a resiliência como um caminho para a realização de sonhos. Ademais, o recesso do meio do ano chegou e eu descontraí, ao retornar

para o novo semestre, encontrava-me revigorada (figura 6) e preparada para os novos desafios propostos pelo mestrado.

FIGURA 6- TURMA 6 - PROFLETRAS - 2º SEMESTRE



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Nós, os/as ProfLetristas, construímos ao longo da formação uma relação sólida de amizade e solidariedade. A professora Mônica, presente na foto, assim como os/as demais professores/as, estiveram sempre nos apoiando. O descanso do recesso nos fez bem, estávamos felizes e prontos para as novas demandas da formação, mas acabou. E mais uma vez no chão do ProfLetras-UFBA, nos foram ofertadas as disciplinas de Gramática, Variação e Ensino, ministrada pela professora Ana Lúcia Souza, Literatura e Ensino, ministrada pelo professor Márcio Muniz e Estratégia do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita, ministrada pela professora Raquel Nery.

Em todas as disciplinas foram muitas leituras, reflexões e debates acerca do racismo, às vezes velados; da negação de sua existência na sociedade e nas instituições escolares; do silenciamento da história e cultura das pessoas negras nos livros didáticos e na literatura; da apresentação da gramática normativa como modo de uso da língua de prestígio; dos critérios usados na escolha dos livros didáticos e literários e sobre a importância das Leis 10.639/2002 e 11645/08 que dispõem sobre a importância de um ensino que trate da história e cultura do povo negro e dos povos indígenas.

Ao apresentar, na sala de aula as Leis 10.639/2003 e 11645/08, a professora Ana Lúcia Souza e o professor Márcio Muniz colocaram em debates constantes a importância do conhecimento, interpretação e efetivação delas no espaço escolar. Essas leis tornam obrigatório o ensino da História afro-brasileira; africana e indígena, respectivamente, mas não são muito respeitadas nas instituições escolares, talvez porque sofram um apagamento proposital e talvez pelo desconhecimento por parte dos/as educadores/as das suas existências

ou mesmo da história do povo negro e dos povos indígenas. Mas, com certeza, ocorre porque a maioria dos livros didáticos, principalmente os de História, não reserva um espaço adequado sobre o assunto, prejudicando os/as estudantes que, por não terem acesso a tais discussões, passam a construir estereótipos pelo que ouvem sem bases históricas. Ao dissertar sobre o silenciamento ou modo como ocorrem às abordagens sobre o processo histórico; cultural; cotidiano e experiências de segmentos subalternos da sociedade nessas obras, Ana Célia Silva (2004, p.51) destaca que, de modo geral, ou elas omitem ou abordam de modo estereotipado, resultando não raro em sofrimento e recalque identitário e na autoestima.

De fato, é desolador esse modo de abordagens e/ou silenciamento, entretanto, mais que abordagens sobre a multiplicidade cultural e racial nos livros didáticos, para a superação tanto do racismo como das desigualdades sociais, é necessário uma série de mudanças na educação formal. Para a efetivação das citadas Leis, é necessário que toda a comunidade escolar trate do assunto, não como meras comemorações de datas estabelecidas, como muitas vezes acontece nas escolas, mas como um trabalho diário e compartilhado pelos/as envolvidos/as no processo de ensino, através da pedagogia da autoestima e do respeito ao/a outro/a.

As citadas Leis são resultados de décadas de mobilizações e articulações de movimentos negros e indígenas em todo o país e, mesmo já passados dezoito anos e treze anos de promulgações, respectivamente, ainda há muito a se fazer para que suas aplicabilidades de fato aconteçam nas instituições de ensino. Um marco estratégico de suas efetivações se deu em 12 de agosto de 2015 [Dia da Revolta dos Búzios]. Diversos movimentos, em várias partes do país, a partir de uma iniciativa do Centro de Cultura Negra do Espírito Santo – CECUN uniram-se e criaram a *Campanha nacional fazer valer as leis 10.639/03 e 11.645/08*; hoje, há mais de 100 entidades que aderiram à Campanha. A luta não para, já foi inclusive encaminhado um documento para à Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão – PFDC – PGR, solicitando a realização de um diagnóstico sobre a efetiva implementação do Art. 26- A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em todo o país.

A Promotora Livia Sant’Ana Vaz, que tem como missão liderar dois dos principais grupos que defendem as minorias no estado, o Grupo Especial de Proteção dos Direitos Humanos e Combate à Discriminação (Gehdis) e o Grupo de Atuação Especial em Defesa da Mulher e da População LGBT (Gedem) do Ministério Público do Estado (MP-BA), em entrevista ao *Correio*(2017), ao ser indagada sobre o papel da educação escolar para o

combate ao racismo religioso, pontuou que o contraponto deve ser de respeito pelo menos, que a escola deve voltar-se para o respeito religioso. Ao abordar sobre a decisão do STF (Supremo Tribunal Federal) para que o ensino religioso nas instituições públicas seja confessional e de uma só religião, assegurou que tal decisão “infelizmente não é um viés sociológico que permite aos alunos conhecer e entender as religiões para evitar que o ódio e a violência sejam propagados. [...] não se harmoniza com o estado laico.” (2017). Assegurou ainda que a Lei Federal 10.639 não tem sido implementada de forma eficiente nas escolas, mas que o Ministério Público criou um “comitê interinstitucional de monitoramento, com várias entidades para fazer o diagnóstico das escolas e então fazer proposições”. A promotora esclareceu que “o ensino religioso e o combate ao racismo passam pelo que a lei promover” (CORREIO, 2017).

Retomando as discussões e reflexões nas aulas de Márcio Muniz e Ana Lucia Souza, ao tratarem do modo tradicional de abordagem da literatura no livro didático do ensino formal, o professor e a professora criticaram o privilégio dado ao cânone em detrimento de outros textos literários que não fazem parte dos chamados “clássicos da literatura”. Essa discussão me fez lembrar que, até o segundo grau, atual ensino médio, a minha relação com a ferramenta didática e com os textos que ofertava era de encantamento, eu era uma leitora-aprendiz, não tinha maturidade crítica para perceber o modo seletivo das abordagens. Na graduação passei a vê-los com certa desconfiança, influência dos/as professores/as da Academia, quase todos/as condenavam a obra por esse fato.

Saliento que na época em que cursei o ensino básico, o livro didático era o suporte principal de contato com a literatura escrita e é possível também que seja para milhares de estudantes da atualidade. Nem todas as pessoas têm outros meios de acesso à literatura escrita e a outros gêneros. É preciso por isso que os/as docentes tenham consciência da concepção de ensino adotado, que observem se a obra serve como parceira e se atende aos objetivos que eles/as almejam. O livro didático está presente em todos os níveis de escolarização e sua influência é inevitável. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999 p.121) asseguram que por meio dele é possível até conhecer os rumos que os “governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos/as habitantes de um país”.

Em relação à escolha do livro didático, a ampliação do repertório de leitura e o uso da literatura como meio de ensino da escrita, Márcio Muniz levantou uma discussão sobre o fato da pré-seleção da obra e o consequente repertório de leitura dos alunos/as ficarem a cargo da escola, seguindo os ditames dos programas os quais determinam que a seleção de textos deva

ser de acordo com os fins educacionais pretendidos, ficando a cargo do/a docente, entre as obras pré-selecionadas, optar por uma que muitas vezes é a menos ruim que as demais. Concluímos após análise de atividades ofertadas em alguns exemplares que, embora os/as produtores/as dessas obras tenham melhorado os critérios nas propostas de ensino, é urgente que o/a docente interceda e mostre a instituição o erro que se comete nesse critério de escolha, que aponte a importância de dar o direito de escolha aos/as maiores interessados/as e envolvidos/as no processo que são os/as estudantes.

Quanto ao uso da literatura como meio para o ensino da escrita, Cosson (2014, p. 15,16) considera que é preciso compreender que o texto literário não é apenas uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Em visto disso, as etapas básicas no processo de leitura – antecipação, decifração e interpretação – devem ser consideradas, devendo a literatura estar associada à sua função humanizadora.

Ao ampliar a discussão sobre enfoque literário eurocêntrico, o professor Márcio Muniz enfatizou a importância da criação de estratégias que mudem o trato “embranquecido” dos conteúdos, que dê lugar à diversidade cultural, racial e social do povo brasileiro. Ele não é contrário às abordagens dos textos canônicos, todavia considera um desrespeito à prioridade que é dada à literatura clássica em detrimento da literatura popular e tem toda razão. A falta de diversificações nas abordagens literárias contribui para uma compreensão mitificada e homogênea que entende a literatura de dentro de uma visão beletrista, conservadora do ponto de vista ético e estético, elitista e moralizadora (DALVI 2013, p 67-98); para a relação desrespeitosa que ocorre entre os/as próprio/as envolvidos/as, na neutralização do racismo; na identificação do dominado pelo dominador; no mito da democracia racial tão aceito e divulgado.

Ao tratar sobre o mesmo assunto, mais especificamente, sobre o racismo em relação a mulher negra, em *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Gonzáles, (1984, p.225) pondera que “[...] Nós negros estamos na lata do lixo da sociedade brasileira, pois assim determina a lógica da dominação”; que foi através dos corpos negros, principalmente das mulheres negras, que o processo colonizador legitimou suas práticas de objetificação. De acordo com a pesquisadora, a mulher negra, é vista pelo restante da sociedade a partir da qualificação “profissional” de doméstica e de mulata. Ao analisar o carnaval, conclui que nesse evento o mito da democracia racial é atualizado, mas, de modo invertido, ou seja, a mulher negra sai do anonimato do papel de doméstica para se tornar a “Cinderela do asfalto”, e assim como todo

mito, que mais oculta do que mostra, *a mulata deusa do samba*, depois da quarta-feira de cinzas volta a ser a doméstica da casa grande contemporânea (GONZÁLES, 1984, 228).

Gonzáles (1984, 224) considera que o racismo brasileiro é um sintoma da neurose cultural em razão de não nos compreendermos como uma sociedade hierárquica e racista, e desse modo autoritária. Pontua ainda que só quando tomar consciência dessa estrutura inconsciente, que mantém “a dicotomia dominante e dominado”, que a população negra, especialmente feminina negra, pode resistir e romper com essa estrutura (GONZÁLES, 224). Obviamente que a complexidade desse assunto e o nível elevado das análises de Gonzáles (1984) não estão sintetizados em sua totalidade nesses breves parágrafos, aqui é apenas um panorama geral do assunto e das ideias da estudiosa.

Em outra discussão, agora sobre o privilégio dado às normas gramaticais e à língua de prestígio em detrimento das variações linguísticas no ensino de língua materna, em que professores/as apresentam aos/às alunos/as a língua de poder como a única que deve ser seguida e usada em qualquer situação de interação, a professora Ana Lucia Souza considera um desrespeito ao modo de falar descontraído do/a jovem. Eu coaduno com a opinião da professora e acredito que esse fator é também uma das causas da baixa-estima do/a estudante, eles/as, por não terem o conhecimento formal dessa variante, acreditam que não sabem a língua materna. Considero que esse tipo de ensino perpassa pela política do poder e da exclusão através da língua opressora e ocorre, na verdade, por disputa do território embranquecido.

É sabido que uma das primeiras atitudes do colonizador é obrigar o colonizado parar de usar a língua materna e a abandonar sua cultura. Sem a nossa língua e nossa cultura nos sentimos expatriados/as; quando se impõe a língua de prestígio como a única forma de expressão verbal, age-se como os europeus agiram no passado com o povo africano e com os povos indígenas que, por terem a cor da pele, os traços físicos e a língua diferente da deles, foram vistos como o outro, o diferente, o que necessitava tornar-se igual. Gabriel Nascimento (2019), em sua obra *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*, conta que os/as negros/as e os/as índios foram obrigados/as a falar o português de Portugal no Brasil como “sua língua primeira” e assegura que o combate às línguas já faladas pelos povos originários, os indígenas e pelo estrangeiro, o povo negro figura como um mito de brasilidade linguística entre nós, gerando ao mesmo tempo “linguicídio e epistemicídio”.¹

¹ Epistemicídio: termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos desde a obra “Pela Mão de Alice” (2013), também utilizado por autores/as que analisam a influência da colonização europeia (branca) e do imperialismo capitalista sobre os processos de produção e reprodução da vida. É, em essência, a destruição de conhecimentos,

Merece destaque também o ensinamento equivocado de nomenclaturas gramaticais como se fosse ensino da língua escrita. Esse ensino mantém o racismo linguístico e o/a estudante em posição subalterna. Ler e escrever com desenvoltura empodera e a exposição a nomenclaturas gramaticais como modo de ensino da escrita afasta o/a aluno/a da competência textual. Nesse quesito, a meu ver, a professora Ana Lucia Souza, pelas colocações em sala de aula, dialoga com as ideias de Sírío Possenti (1996, p. 20), pois, tanto para a professora como para o pesquisador, o brasileiro não precisa aprender o português na escola como se aprende inglês porque ela é a língua materna do/a estudante, ele/a a conhece. Sírío Possenti (1996) acredita que a educação básica brasileira não leva isso em conta, está mais preocupada com o ensino de gramática, com as regras gerais e seu funcionamento técnico.

Sírío Possenti (1996, p.95) acrescenta que uma das medidas de sucesso para se alcançar a proficiência escrita é a oferta de atividades de escrita e leitura constantemente, ou seja, nas aulas de língua materna, a leitura e a escrita não devem ser encaradas como atividades extras, mas como essenciais ao ensino da língua. O estudioso anota que as sugestões se voltam para um único ponto de vista que é o de fazer com que o ensino de língua materna, no nosso caso o português, deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma atividade voltada para a construção do conhecimento por parte do/as alunos/as, uma tarefa em que o/a professor/a deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. Em síntese “o ensino deve ser subordinado à aprendizagem” (POSSENTI, 1996, p.95).

Entendo das palavras de Sírío Possenti (1996, p. 95) que a linguagem que deve fazer parte do ensino de língua portuguesa é aquela utilizada cotidianamente. A sala de aula é o local que deve se constituir em um grande laboratório de investigação, onde conhecer não é um ato individual, mas um diálogo, uma ação cooperativa; nela não deve haver espaço para palavras soltas, frases desconectadas e descontextualizadas como explicita Luiz Antonio Marcuschi (2008). Do modo como Sírío Possenti (1996) e Luiz Antonio Marcuschi (2008) orientam, os/as alunos/as terão oportunidade de ser mais participativos/as, ficarão mais à vontade para tirarem dúvidas sem os constrangimentos rotineiros provocados pelo temor da gramática normativa e possivelmente passarão a gostar mais das aulas de língua portuguesa.

Além das discussões acerca da literatura e do ensino de língua, Ana Lúcia Souza também reforçou que, assim como as abordagens nos livros didáticos que privilegia determinados conhecimentos em detrimento de outro, há na sala de aula o desprezo em

relação às características físicas de pessoas negras e afrodescendentes, muitas vezes despercebidas pelos/as responsáveis pela sala de aula/escola, reforçando as desigualdades e a competição entre estudantes, embora os PCN'S enfatizem o tema transversal da pluralidade cultural como forma de combate à discriminação racial e da negação do outro/a. Tais posturas proclamam o fracasso e alargam cada vez mais as margens das desigualdades, contribuindo para construção de identidades fragmentadas e sentimento de inferioridade. Infelizmente são poucas as escolas que se debruçam sobre o assunto e uma das hipóteses para a negação de se trabalhar tais questões podem estar diretamente ligadas ao mito de que não há negro/as e brancos/as no Brasil, de que “somos todos mestiços/as”, assunto já abordado quando tratei sobre enfoque literário eurocêntrico. Embora estremecida essa visão, ela ainda é uma ideologia forte que mascara situações que perpetuam a discriminação racial, invisibiliza e inviabiliza o valor histórico e o valor cultural de pessoas negras.

É certo que a discriminação e o apagamento dos grupos minoritários têm diminuído por conta de lutas e conscientizações empreendidas pelos movimentos sociais, como o movimento negro, os movimentos feministas entre outros, entretanto, estamos longe de alcançar o ideal, por isso, a luta não pode parar. Sabe-se que a representação de uma pessoa é fundamental para a construção ou desconstrução da sua identidade, autoestima e autoconceito; que uma representação fragmentada, estereotipada e preconceituosa numa escola, na qual há a predominância de alunos/as negros/as, pode contribuir para o desenvolvimento nos/as envolvidos/as um processo de autorrejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial. Foi consenso na disciplina ministrada por Ana Lucia Souza a urgência de um ensino humanizado e de respeito ao/a outro/a.

Raquel Nery, professora da disciplina Estratégia do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita, reforçou as colocações de Márcio Muniz e Ana Lucia Souza sobre o ensino da língua e da literatura e sobre o modo mais valorado dado a alguns temas em detrimento de outros nos livros didáticos. A professora alertou para necessidade da formação constante dos/as docentes para que eles/as consigam entender e solucionar tais questões. A professora também tratou da importância da interdisciplinaridade, da concepção sociointeracionista da linguagem no ensino de português e da importância dos gêneros no processo do ensino-aprendizagem.

Quando abordou sobre a importância do ensino através da interdisciplinaridade, a professora pontuou que não é uma questão de escolha de ensino, mas uma obrigatoriedade imposta pela Lei de Diretrizes e Bases. A lei estabelece que uma das finalidades do ensino

básico deva ser a de preparar o/a aluno/a para viver em sociedade. Isso quer dizer entre outras coisas que ele/a deve ter posicionamento crítico e repertório para lidar com o mundo em que está imerso/a. Que a educação deve proporcionar a todos/as os/as estudantes a autopercepção para que eles/as se enxerguem como seres ativamente capazes de produzirem e de transformarem, que se enxerguem como elementos ativos que está “com a sociedade”, e não apenas “na sociedade”.

Avaliando a interdisciplinaridade, sempre percebi que há resistência na escola para esse modo de ensinar, quando a proposta é aceita quase sempre ocorrem equívocos: os assuntos são tratados de modo isolado e estanque, ao final da unidade faz-se uma avaliação “conjunta” com questões sem conexão com as outras. Esse modo de ensinar é caminho certo para o insucesso e a reprovação em massa, pois vivemos em um mundo globalizado com informações prontas a cada segundo; se a escola não acompanhar o processo será, em pouco tempo, uma instituição falida.

A professora Raquel Nery, ao tratar do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) constituído a partir de 1980 por Jean-Paul Bronckart e pesquisadores de diferentes disciplinas, explicou que a teoria compreende o texto como um correspondente empírico que pode assumir diferente forma a qual passa a receber a denominação de gênero textual. A teoria é baseada nos estudos de Bakhtin (2003) sobre gêneros do discurso. Esses esclarecimentos foram pontuais, pois me levou a compreender melhor como se processa o discurso dos/as estudantes e a tomar consciência da importância de se desenvolver atividades de ensino com textos variados já que a linguagem é uma ação que se realiza através do discurso socialmente situado e partilhado.

Muito importante também foi entender, ainda através das colocações de Raquel Nery, a urgência em valorizar e respeitar as variedades linguísticas presentes no chão da escola, já que são elementos históricos e sociais que representam grupos de falantes. A professora considera que essa conduta pode nos aproximar de um ensino inovador com resultados promissores no aprendizado estudantil, ela tem toda razão.

Com o objetivo de consolidar todas as discussões e reflexões do componente, Raquel Nery nos apresentou a sequência didática proposta por Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 97), definida pelos/a autores/a como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A título de avaliação do semestre, ela solicitou a elaboração de atividades de ensino nos moldes da SD. Eu não conhecia a estratégia e, ao compará-la a oficina didática,

talvez pelos êxitos que obtive com o uso da mesma, considere que a oficina didática nos oferta mais liberdade de ação no processo de ensino-aprendizagem.

E assim termina mais um semestre, um semestre cheio de respostas, cheio de questões em busca de respostas, muita disposição para mudar o fazer docente e na expectativa da aprovação do projeto de intervenção pelo comitê de ética. Diferente do final do primeiro semestre, o sentimento era de seguir com a formação, ansiosa para a chegada de 2020 logo colocar em prática a pesquisa de intervenção.

1.8 O DIA EM QUE A TERRA PAROU

*[...] eu sonhei com o dia em que a Terra parou
 No dia em que todas as pessoas
 Do planeta inteiro
 Resolveram que ninguém ia sair de casa
 Como que se fosse combinado em todo o planeta
 Naquele dia, ninguém saiu de casa,
 O empregado não saiu pro seu trabalho
 Pois sabia que o patrão também não tava lá [...]
 E o guarda não saiu para prender
 Pois sabia que o ladrão, também não tava lá
 e o ladrão não saiu para roubar
 Pois sabia que não ia ter onde gastar [...]
 E o aluno não saiu para estudar
 Pois sabia o professor também não tava lá
 E o professor não saiu pra lecionar
 Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar [...]
 E o soldado não saiu pra ir pra guerra
 Pois sabia que o inimigo também não tava lá
 E o paciente não saiu pra se tratar
 Pois sabia que o doutor também não tava lá
 E o doutor não saiu pra medicar
 Pois sabia que não tinha mais doença pra curar
 (SEIXAS; ROBERTO, 1977)*

O tão esperado ano de 2020 inicia, chegou então a hora de mesclar a teoria à prática, o momento da pesquisa-ação. Mas, infelizmente, não foi do modo planejado, 2020 foi um ano atípico, o projeto de pesquisa, já aprovado pelo Comitê de Ética, foi cancelado e deu lugar para uma proposta de ensino. A canção *O dia em que a terra parou* gravada por Raul Seixas, em 1977, se encaixa perfeitamente como trilha sonora ideal para o momento, ela tem sido definida nas redes sociais como um exercício de futurologia porque esboça esse momento como se fosse uma previsão. A pandemia provocada pelo Covid19 deu novos rumos ao que se considera como rotina e fez com que as instituições escolares suspendessem as aulas presenciais e adotassem novos modos de ensinar. Pior, ela acentuou as diferenças entre às pessoas que têm mais dificuldades de aprender como também entre às pessoas que sofrem

com as diferenças sociais. A reinvenção e a adaptação à tecnologia e aos novos métodos de ensino dos/as professores/as e dos/as alunos/as tornaram-se as causas das preocupações dos/as especialistas, sobretudo no que concerne à criação de estratégias para redução de desigualdades educacionais. Se antes da pandemia as disparidades eram grandes, agora com a pandemia, como agir para reduzir ou, pelo menos, não aumentar as disparidades?

A reportagem *Pandemia evidenciou desigualdade na educação brasileira* de Bruna Lima e Carinne Souza (2020), apresentada no site do Correio Brasiliense, expõe, através de dados de especialistas no assunto, as disparidades raciais e sociais presentes na educação do país. Mesmo com o aumento de acesso às escolas, o Brasil sofre com esse paradigma e, por mais que dados revelem aumento no acesso às instituições educacionais, as oportunidades e desempenhos entre um extremo e outro se tornam um abismo ainda maior, com a pandemia as disparidades aumentaram, impondo desafios ainda mais urgentes. Alguns dados apontados na reportagem sobre as disparidades merecem destaque, e os apresentarei abaixo.

O IPEA (2016) aponta que 98% das crianças entre 6 e 14 anos no Brasil estavam matriculadas no ensino fundamental, mesmo índice se separados por matrículas de brancos/as, de pretos/as e de pardos/as, entretanto, o acesso equitativo está longe de simbolizar ofertas de oportunidades iguais.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, da ONG *Todos pela Educação*, demonstra que entre os/as jovens 58,3% dos/as pretos/as e 59,7% dos/as pardos/as concluíram o ensino médio até os 19 anos em 2019, ao passo que, entre os/as brancos/as, a taxa foi 15 pontos percentuais a mais (75%). Tais diferenças são consideradas por Hoogerbrugge, líder de Estratégia Política da Ong *Todos pela Educação*, como reflexos da desigualdade fora e dentro das salas de aula, ainda que as chances pareçam iguais, com matrícula universal e sem uma política que discrimine oficialmente. Para o líder, o racismo estrutural se materializa dentro das salas, já que os/as estudantes negros/as e/ou afrodescendentes são tratados/as com menos expectativas, se veem menos representados/as em seus/suas professores/as e pessoas que são modelos de sucesso na sociedade.

O Inep (2017) aponta que as disparidades na aprendizagem têm início já no ensino fundamental; a aprendizagem adequada de português do quinto ano, por exemplo, tem índices de 41,4% para pretos/as, 62,5% para pardos/as e 70% para brancos/as. No encerramento da etapa, com as avaliações do nono ano, as diferenças perduram com 51,5% dos/as brancos/as com aprendizagem adequada em português, frente a um total de 36,3% dos/as pardos/as e 28,8%, dos/as pretos/as. As desigualdades refletem também no tempo médio de escolaridade,

pois, enquanto para pretos/as e pardos/as o somatório de permanência nas escolas é de 11 anos, para brancos/as é de 12,3 anos.

O IBGE (2018), do mesmo modo, aponta que a taxa de analfabetismo entre negros/as a partir de 15 anos continua sendo mais que o dobro de brancos/as: 9,1% contra 3,9%. Além disso, de acordo com o Instituto, a evasão e a qualidade da educação são discrepantes entre as escolas particulares e públicas. Na aprendizagem de português, por exemplo, 7 em cada 10 estudantes com alto poder aquisitivo apresentam índices adequados no último ano do ensino médio, a proporção dos/as que pertencem às classes mais baixas é de 2 em cada 10. As taxas de pobreza e de pobreza extrema são maiores entre a população negra: 15,4% dos/as brancos/as viviam na linha da pobreza, enquanto o percentual de pretos/as e pardos/as chegava a 32,9% da população. Já os níveis mais severos de vulnerabilidade econômica atingem 8,8% dos/as negros/as e 3,6%, dos/as brancos/as;

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) – painel TIC Covid-19 terceira edição (11/2020), que tem como objetivo coletar informações sobre o uso da internet durante a pandemia —, revelou que três quartos dos/as internautas com 16 anos ou mais e que são das classes D e E (74%) acessam a rede de ensino remoto exclusivamente pelo telefone celular, percentual que é de 11% entre os/as usuários/as das classes A e B. O uso de computador (notebook, computador de mesa e *tablet*) como o principal recurso é maior nas classes A e B (66%), sendo menos acessível aos/às estudantes das classes C (30%); D e E (11%).

Os dados apontados trazem à cena a realidade da escola Nova Municipal Sussuarana visto que, embora a Secretaria Municipal de Educação de Salvador em 2020 tenha ofertado plataformas de ensino e plantões de tira-dúvidas online para os/as estudantes, e também pacotes de internet para alguns/mas deles/as, foram poucos/as os/as que fizeram uso dos recursos ofertados a ponto de quase inviabilizar o ano letivo. Neste ano, 2021, as ofertas têm sido de aulas na TV, atividades no formulário Google, atividades escritas para serem retiradas na escola, plantão de tira-dúvidas online e atividades no site da escola. Infelizmente, do mesmo modo que aconteceu em 2020, está acontecendo agora, o escasso desenvolvimento das atividades ofertadas.

Retomando a explanação sobre o ano de 2020, apesar do projeto de pesquisa ter sido qualificado e aprovado pelo comitê de ética, foi cancelado devido à impossibilidade de ser aplicado por falta de aulas presenciais. Em substituição a ele o ProfLetras, através da resolução 003/2020, deliberou uma proposta de ensino. Essa mudança provocou certa

sensação de incompletude, contudo, nada impede que a pesquisa-ação seja posta em prática depois que a pandemia passar. Ademais, a docência, por si só, traz em seu bojo a pesquisa já que oferece aos profissionais aparatos necessários para perceber e investigar diariamente as necessidades de seus/suas estudantes.

Além da resolução 003/20, que substituiu o projeto de pesquisa e intervenção pela proposta de ensino, o ProfLetras/UFBA, mesmo em meio às dificuldades apresentadas pelo momento, ingressou no semestre suplementar, proposto pela UFBA, ofertando disciplinas e diversas outras atividades online para manter o Programa do Mestrado funcionando. Entre as disciplinas ofertadas, escolhi cursar a de Gêneros Discursivos-Textuais e Práticas sociais, ministrada pela professora Alba Valéria Tinoco. Considero que foi uma escolha acertada, pois as leituras e reflexões, tão pertinentes, atendiam aos meus propósitos já que tratavam da função dos gêneros no ensino-aprendizado e nas práticas sociais. Entre os vários textos e pressupostos ofertados, considerei primordial o memorial de Maria Augusta Bolssonello (2017), pois me fez entender melhor o gênero; a linguagem serena e subjetiva usada pela pesquisadora levou-me a compreender que o memorial não é espaço para lamúrias, mas de encontro consigo mesmo e de reflexão, ela seguiu à risca a estrutura textual própria do gênero. É um memorial inspiração.

No componente, além do estudo do memorial, bastante pertinente para a formação, outras obras e outros estudos foram ofertados, a exemplo de *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*, de Anis Bawarshi e Mary Reiff, que mostra caminhos de pesquisas muito interessantes para quem pretende trabalhar com a função dos gêneros na sociedade e sua importância no ensino; a obra de Mary Kato (1985), *Porque alguns estudantes não aprendem a ler e a escrever*, que me fez compreender melhor as dificuldades dos/as estudantes, muitas vezes acreditei que eles/as não liam/escreviam porque não queriam; ofertou também atividades interpretativas de HQ'S e postulados Vergueiro e Paulo Ramos sobre o gênero. A disciplina esteve à altura do modo como se apresentou o ano de 2020, a Professora Alba, astutamente, no primeiro dia de aula, apresentou um artigo de Pimentel (2020) - *Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante*, um texto atraente e leve que propõe ensino remoto, bem apropriado para o momento. Sou grata à professora por tantas reflexões pertinentes, aulas leves, descontraídas e bastante didáticas que, apesar das dificuldades impostas pela pandemia, tornou o semestre bastante proveitoso.

Considero muito importante pontuar que, apesar da impossibilidade de realizar a intervenção, uma observação in loco, como sugere o ProfLetras, ao longo de 2019, sempre

estive atenta e cuidadosa com as dificuldades que meus os/as alunos/as apresentavam. Inclusive, antes da elaboração da proposta de ensino, consultei, através de uma conversa informal, os/as estudantes acerca do uso de HQ'S no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita e todos/as mostraram se mostraram interessados e motivados. Foi esse interesse e motivação que levou a desenvolver a oficina, por isso tenho a sensação de dever cumprido e de estar atendendo às exigências da formação; considero-me, pois, uma professora pesquisadora, - e coaduno com Paulo Freire (1996 p.29) quando aponta que o que há de pesquisador/a no/a professor/a não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar, pois, “enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque indago o/a outro/a e me indago”.

2 O BAIRRO, A ESCOLA, A COMUNIDADE, OS/AS ALUNO/AS

O ser humano é resultado do meio cultural em que foi socializado, herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Roque de Barros Laraia (2009, p. 45) considera que as inovações e as invenções não são produtos de ação isolada de um gênio, mas o resultado dos esforços de toda uma comunidade. Nesse diapasão, pela necessidade de pertencimento do ser humano, o bairro muitas vezes é o primeiro lugar que se tem como referência não apenas territorial, mas também cultural, pois põe à vista a história das pessoas que nele habitam. Não é possível propor mudanças comportamentais e/ou novos aprendizados para determinado grupo sem antes conhecer a comunidade em que ele se encontra, essa premissa é um dos princípios da pesquisa-ação.

Antes de ingressar na Escola Municipal Nova Sussuarana, eu tinha uma visão estigmatizada do Bairro de Sussuarana, tudo que eu conhecia sobre o local era através de manchetes de jornais. Quando fui conduzida pela SMED à escola, relutei em ocupar a vaga, primeiro pela distância da minha residência, pela falta de estrutura física da escola (a instalação era feia) e, principalmente, pelo medo que sentia da violência do bairro. Mas o tempo se encarregou em mudar a visão estigmatizada que eu tinha em relação ao local, me afeiçoei à comunidade e hoje não troco por outro lugar, Sussuca, como é chamada carinhosamente a escola, me conquistou!

2.1 SÚSU - O BAIRRO SUSSUARANA E A COMUNIDADE

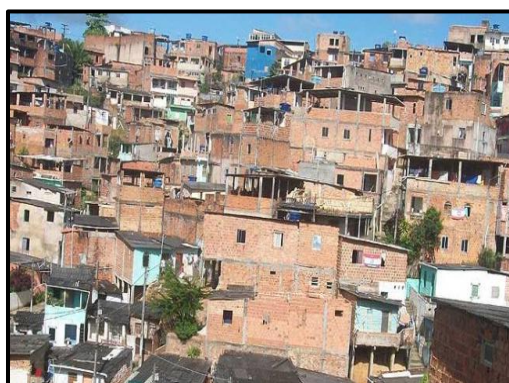
*De noite,
o estampido seco dos tiros
o grito de desespero
os corpos dos jovens
caídos no chão.
De manhã,
o silêncio profundo
o medo
a apreensão.
Vocês viram algo?
Ninguém viu nada
não moço!
Ninguém viu nada não.
(PAPA, 2019)*

Figura 7- Bairro de Sussuarana



Fonte: Google Maps (<https://www.google.com.br>)

Figura 8- Bairro de Sussuarana



Fonte: <https://mapas.guiamais.com.br/salvador-ba/sussuarana>

Como bem colocado por Davi Nunes em seu ensaio *Bairro Sussuarana e os sussus ancestrais* (2015), não é fácil seguir a trilha histórica de um bairro depois da mata assolada, a cobra dizimada e a mata transformada em esgoto e pista. Buscar respostas no passado é trazer de volta significados acaçapados no coração, nas prosas com os/as mais antigos/as, nos terreiros, na sagacidade do tambor, nos movimentos periféricos afro dos/as jovens e colocá-los na vitrine resplandecente do mundo, na escrita.

Também conhecido como Grande Sussuarana, o bairro (figuras 7 e 8) ocupa o miolo urbano de Salvador, consequência da urbanização marcada por padrão periférico, cumprindo às investidas das forças imobiliárias. Por ser extensa, a área é dividida em partes denominadas Nova Sussuarana, Sussuarana e Novo Horizonte. Seu nome tem o radical sussu (CASTRO, 2001); súsu é topônimo da língua Quimbundo e quer dizer algo “que atemoriza”, estando o temor relacionado à existência de onças suçuaranas que até a década de 70 eram encontradas na região.

Nina Rodrigues (1957/2010, p.114), ao referenciar em suas pesquisas o povo que ocupava a área, referencia-o, de modo estigmatizado, como sendo “os selvagens – negros/as e

índios” que teriam um código de conduta próprio, estabelecido nos seus locais de origem e que difeririam muito dos códigos de conduta dos povos ditos civilizados. Para o pesquisador os/as negros/as africanos/as tem outro desenvolvimento intelectual (mais lento, pertencem a outro momento do desenvolvimento intelectual e não tem uma mentalidade adiantada); “pretender impor a um povo negro a civilização europeia é pura aberração”.

O pesquisador e médico brasileiro Raimundo Nina Rodrigues, no século XIX, buscou desvendar a mente dos/as negros/as brasileiros/as. Entretanto, suas pesquisas tinham veias racistas, eugenistas e conservadoras e na segunda metade do século XX, Nina Rodrigues teve suas ideias rejeitadas por conta dessas características, hoje pouco se fala das suas pesquisas, exceto quando se quer fazer revisões críticas da história dos estudos raciais; a única parte dela que interessa em relação ao sussú, se é que se pode considerar algo que interesse em pesquisas de cunho racista, são os registros sobre o povo, pois são poucos os registros elaborados por outros/as pesquisadores/as a respeito dele. A título de curiosidade histórica, quem nomeou o bairro como “Sussuarana” foram os/as aquilombados/as, que, no Quilombo do Cabula, século XIX, lutaram e resistiram à escravidão.

Com relação à população do local, de acordo com o censo demográfico do IBGE (2010), a Grande Sussuarana concentra, na sua composição populacional, cerca de cinquenta e três mil, novecentos e sessenta e sete habitantes, a maioria, de baixo poder aquisitivo. A área é também listada, segundo reportagem *Mapa deixa Clara a Concentração de Homicídio em Bairros Pobres*, de Juan Torres e Rafael Rodrigues no *Jornal Correio* de 22/05/2012, como um dos bairros mais perigosos de Salvador e, ao que tudo indica, de 2012 aos dias de hoje, essa realidade não mudou, na verdade, foi acentuada com a pandemia provocada pelo Covid19. Na reportagem *Medo do vírus, medo da violência: mortes violentas crescem durante a quarentena*, de Clarissa Pacheco, do mesmo Jornal, postada em 03 de agosto de 2020, ler-se que

Em alguns locais, o isolamento não provocou qualquer mudança em relação à segurança pública: nas periferias, o risco de morrer em decorrência da violência não diminuiu com o isolamento social – até aumentou e se somou a mais uma preocupação: a de morrer de covid-19. Em Salvador, o risco ficou ainda maior nos bairros de Sussuarana e Lobato. Eles somam 53 casos entre as primeiras mil mortes do ano em Salvador e RMS.

É legítimo, entretanto, afirmar que mesmo quando tudo parece perdido, quando há luta, sempre existe um caminho, sempre existe uma luz; a comunidade reage como pode às intempéries de toda natureza e, assim como muitos outros bairros populares de Salvador, a Grande Sussuarana traz a história da luta secular da negritude baiana, resiste ao modelo de civilização periférica e ao racismo. Exemplo disso é o projeto Sarau da Onça-espço cultural,

criado por jovens moradores da Sussuarana com a intenção de sensibilizar as pessoas quanto aos problemas da comunidade e de combater o aumento da violência contra os/as jovens negros/as, através das “palavras da boca dos poetas e poetizas das baixadas e vielas do bairro”, conforme pontua Sandro Sussuarana (2011), um dos criadores do sarau.

Se de um lado está o descrédito do local em função da violência, por outro lado, está o projeto, propagando e ressaltando a arte e a cultura local através de oficinas de escrita, de dança, de teatro e debates de temas importantes como feminismo negro, extermínio da juventude negra, comunicação e jornalismo, depressão e suicídio. É a sensibilidade estética diante da dor dos/as jovens negros/as que hoje “são mais do que Sussuarana”, eles/as são “sussus” para Sandro Sussuarana, um dos criadores do projeto.

O Sarau da Onça, embora possua instalação física no CENPAH, (figuras – 9/10), enfrenta questões financeiras, pois é completamente gratuito e as pessoas que são envolvidas no processo de produção são voluntárias. Importa salientar que, além de disponibilizar o espaço, o grupo também vai até as escolas sempre que é convidado e não cobra pela visita, as escolas ajudam como podem. A Escola Nova Sussuarana, por exemplo, tem sempre a grata alegria de recebê-lo, afinal, é a cultura e a história de nossos/as alunos/as presentes no chão da escola.

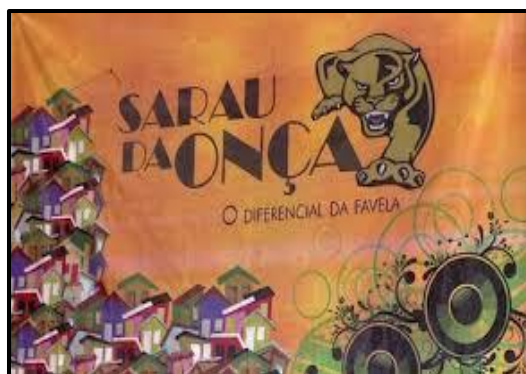
As atividades culturais promovidas por projetos como o Sarau da Onça têm papéis importantes em Bairros populares como o bairro de Sussuarana, pois, ao ofertarem manifestações culturais, contribuem para o desenvolvimento de laços afetivos e, conseqüentemente, para a diminuição da marginalização, para a criação de novas formas de socialização bem como para a construção da cidadania da juventude que vive exposta a riscos sociais diversos. Quando abraçamos projetos dessa natureza e colocamos nossos preconceitos de lado, enxergamos e podemos fazer com que outras pessoas enxerguem que não existem apenas problemas estruturais em bairros periféricos, há também história, cultura, cidadania, potência, e mais que tudo, existe resistência de um povo.

Figura 9 - Sarau da Onça



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Figura 10- Emblema Sarau da Onça



Fonte: acervo da professora pesquisadora

2.2 SUSSUCA – A ESCOLA NOVA SUSSUARANA

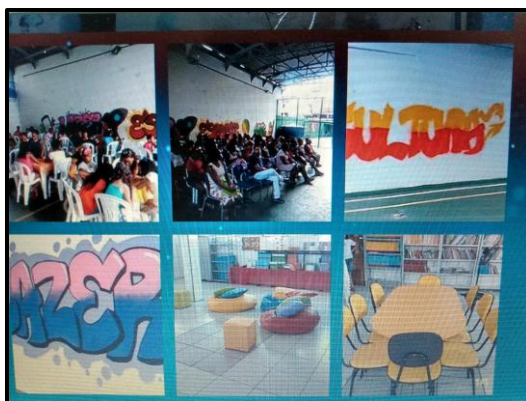
A Escola Nova Sussuarana (figuras 11 e 12), escola em que atuo, localiza-se no bairro de Nova Sussuarana, à Rua das Mangueiras, que faz divisa com uma região chamada “Pistão”. Além dela, há outras instituições de ensino no bairro, como o Colégio Estadual Bolívar Santana, o Colégio Estadual Ruth Pacheco, o Colégio Municipal Eraldo Tinoco, que atendem crianças, jovens e adultos de todas as etapas do ensino básico. Há também instituições particulares de ensino, mas, como é comum no Brasil, que atendem a comunidade de maior poder aquisitivo.

Figura 11- Fachada da Escola Nova Sussuarana



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Figura 12- Quadra e biblioteca da Escola Nova Sussuarana



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

A sua história tem início em 1987, momento em que surge a necessidade de implantação de novas unidades escolares na comunidade, pois na época só havia o Colégio Estadual Ruth Pacheco atendendo a comunidade. No período, líderes comunitário reuniram-se e seguiram até a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) para lutar pela construção de outra escola, em um terreno baldio existente no bairro. O pedido foi aceito e no dia 20/02/1988 ela foi entregue a comunidade pelo então prefeito da época, Dr. Mário Kértz, tendo como Secretária de Educação Eliana Kértz. A escola foi autorizada a funcionar e situava-se na época à Rua Rubens Zardival, no mesmo bairro, e atendia exclusivamente aos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2014, passou também a ofertar aos anos finais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Considerada de grande porte, hoje não mais atende aos anos iniciais do fundamental, está centrada no ensino dos anos finais e no EJA (TAP IV e V). Ocupou o antigo prédio (figura 13) até o final 2016 que, embora grande, estava muito desgastado pelo tempo, pois tinha formato pré-moldado, apresentava problemas na parte elétrica, hidráulica e estruturais. Em novembro de 2016, com a promessa de reconstruir uma nova instalação, a SMED transferiu a instituição para um espaço menor e alugado e demoliu o antigo prédio (figura 14).

A reconstrução aconteceu, mas quem passou a nova instalação foi uma escola que atende o ensino infantil e os anos iniciais do fundamental. A escola Nova Sussuarana acabou permanecendo no prédio alugado e não há previsão de sair dele.

Figura 13 - Antiga Fachada da Escola de Nova Sussuarana



Fonte: Acervo da Escola

Figura 14 - Demolição do antigo espaço da Escola



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

No tocante às características físicas e comportamentais do corpo discente da instituição, ele é formado por adolescentes que estão na faixa etária de 10 a 18 anos, de pessoas adultas e de pessoas idosas, a maioria negro/a ou afrodescendente. Os/as estudantes mais jovens cursam as séries padrões, os/as mais velhos/as fazem a EJA (TAP IV - 6º/7º ano e TAP V - 8º/9º anos). Entretanto, o nivelamento nem sempre é respeitado e mesmo quando é, há muita indisciplina e evasão.

A evasão possivelmente ocorre pelo fato de que o avançar nos estudos nem sempre garante aos/as estudantes o ingresso no mercado de trabalho, pela necessidade que eles/as têm de trabalhar, ainda que seja na informalidade e pela a carência do bairro que abriga a escola e a comunidade estudantil, pois alguns locais não possuem infraestruturas como asfaltos e saneamento básico, a exemplo das baixadas que sofrem com as calamidades provocadas pela chuva no inverno, impossibilitando a circulação e frequência dos/as estudantes que acabam desanimando e abandonando a escola. Santos Dias Batista, Alexandra Matos Souza e Júlia Maria de Oliveira (2009, p.4) acrescentam a essas causas as conjugações das dimensões

política, cultural, social e históricas que interagem e se conflitam. Os/as estudiosos/as asseveram que não é possível compreender e analisar a evasão escolar de forma isolada já que tais dimensões influenciam na decisão por abandonar a escola.

Acrescente-se a essas conjugações a desilusão provocada pelo atual modelo de ensino que não acompanha os avanços tecnológicos e os valores da sociedade moderna. A escola, muitas vezes, não passa de mero espaço de transmissão de conteúdos restritos e soltos como se o conhecimento acontecesse de modo estanque e único para todos/as, em vez de buscar a realidade da comunidade para um ensino mais dinâmico, interdisciplinar e o mais próximo possível da realidade local. Miguel Arroyo (2011, p.262), ao tratar das escolas assegura que esse modelo de ensino enuncia que os/as estudantes passarão anos no ensino básico e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos. Poderão sair dominando conhecimentos a que têm direito, da natureza, das ciências, das letras, da história, do espaço, mas possivelmente não terão oportunidade de saber sobre suas vivências no espaço, na vida, no trabalho, e na sobrevivência, nem sobre a história de seu coletivo, conhecimentos fundamentais a que têm direito.

Ao refletir sobre as ponderações de Miguel Arroyo (2011, p. 262), inevitavelmente, associo e comparo a escola em que atuo aos tipos de escola apresentadas nas palavras de Rubens Alves quando diz que

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2001)

Com certa inquietação, questiono: será a escola Nova Sussuarana uma Escola Asa? E eu mesma respondo: não, ainda não é. Não por falta de esforço de muitas pessoas envolvidas no processo educativo em torná-la uma Escola Asa, que, apesar das dificuldades estruturais enfrentadas e de todos os problemas vivenciados pela maioria das escolas públicas brasileiras, buscamos ofertar aos/às nossos/as alunos/as conhecimentos técnicos e científicos, propiciar o acesso às múltiplas manifestações culturais e à produção/reprodução cultural. O corpo docente procura, em grande parte, fazer uso, a meu ver, de práxis pedagógicas que estimulam a prática social e o uso funcional das temáticas, das interações e dos diálogos. Mas, infelizmente, não é apenas o trabalho pedagógico que conseguirá tornar a Nova Sussuarana uma *Escola Asa*, pois as condições físicas e estruturais do espaço têm sido, na minha concepção, o maior empecilho para que a escola alcance o título.

No que concerne à minha área de atuação, por compreendermos, eu e os/as colegas, a importância da escrita e da leitura para formação de pessoas autônomas, críticas e capazes de exercerem seu papel enquanto agentes nos diversos exercícios sociais; buscamos proporcionar um ensino direcionado ao desenvolvimento de tais habilidades. Para tanto, procuramos retirar do centro o estudo de uma gramática que não sirva de subsídio ao uso da língua e colocar no centro o estudo dos textos a partir dos seus usos, visto que, em consonância com Bronckart (1999), os textos “são unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção”, eles fazem parte das mudanças e do dinamismo das interações sociais, são veículos poderosos de ação e de adaptação. Seguindo pelo mesmo ângulo, muitos têm sido os esforços também dos/as profissionais dos outros componentes, todos/as com o intuito de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de modo dinâmico e atraente.

Na escola são oferecidos vários projetos motivadores. Além do projeto central denominado *Cidadania*, que faz parte do Projeto Político Pedagógico (PPP), há outros que são estabelecidos durante as jornadas pedagógicas anuais. Nesse momento são escolhidos os temas que serão trabalhados transversalmente. Há projetos que envolvem a competência discursiva e os demais conhecimentos como o projeto *Mais educação*, do MEC, em que o/a aluno/a vem para a escola no contraturno e participa de oficinas de karatê, capoeira e teatro. Além desses, desde 2018, a escola realiza mais três que são divididos por unidade.

Na primeira unidade ocorre o *Café filosófico e literário* com o objetivo de estimular e aprimorar a leitura e escrita, ele substituiu o projeto *É escrevendo que se aprende a escrever*. Nele os/as estudantes, com a mediação dos professores, criam seus textos, cenários, figurinos e ao final do processo de construção fazem a apresentação de todo o material produzido para toda a escola. É um momento de muita riqueza cultural e show de verdadeiros talentos.

Na segunda unidade, há a *Feira das ciências*, cujo objetivo é fazer com que os estudantes pesquisem e desenvolvam outros miniprojetos e experimentos sobre assuntos importantes para a sociedade. Nesse processo os/as estudantes sentem-se importantes e confiantes quanto ao seu potencial, já que desenvolvem a autoestima e, consequentemente, projetam-se como um cidadão mais participativo e engajado socialmente.

Na terceira unidade, todo o conhecimento adquirido ao longo do ano letivo é revisado e aprimorado através da *Gincana do conhecimento*; ainda no decorrer dessa unidade, ocorrem

as provas de conhecimentos, solidariedade e integração com o objetivo de rever os conteúdos e reforçar os valores e as questões éticas indispensáveis para a formação do/a estudante.

Além dos projetos, outras atividades acontecem de forma transversal, como campeonato de futsal masculino e feminino, Dia da Família na escola, Semana do/a estudante, Halloween, Dia da Consciência Negra e revisões de assuntos de português, matemática e conhecimentos gerais cobrados no concurso Instituto Federal da Bahia (IFBA) para os/as alunos/as do nono ano. Infelizmente, em virtude da pandemia, essas atividades foram interrompidas, mas em breve, com a ajuda da ciência e com todas as pessoas vacinadas tudo voltará ao normal e eu vou poder acrescentar às demais atividades, a oficina de didática que aqui apresento, tenho certeza de que ela será bem aceita. A escola Nova Sussuarana, também chamada carinhosamente por toda a comunidade de Sussuca, tem uma história de luta e superação, ela resiste!

2.3 OS/AS ESTUDANTES DO 9º ANO

Embora o projeto de pesquisa e intervenção, por conta da crise sanitária e a consequente suspensão das aulas presenciais, tenha sofrido alteração e passado a ter caráter propositivo, desde o primeiro semestre do mestrado eu já vinha observando as minhas turmas de ensino e, mesmo sem a pesquisa formal, percebi que uma turma do 9º ano apresentava problemas comportamentais e deficiência na competência discursiva merecedoras de maior atenção. Considero essencial apresentá-la uma vez que a mesma serviu de inspiração para a elaboração da referida proposta de ensino e facilita a compreensão das atividades propostas.

A turma, formada por alunos/as denominados “da casa”, por terem feito o percurso do ensino fundamental na escola, já tinha perfil conhecido pelos/as docentes, eram jovens moradores/as da comunidade que sempre enfrentaram dificuldades de toda natureza e, por isso, sempre apresentaram peculiaridades merecedoras de atenção. Era composta de 37 alunos/as com idades entre 14 e 18 anos, alguns/as deles/as repetentes – coadunando com os dados levantados pelas pesquisas realizadas pelo INEP e IBGE, já mencionadas na seção 1, tópico 1.8, deste trabalho.

A maioria dos/as estudantes apresentava, além de dificuldade na competência textual discursiva e baixa estima por si e pelo/a outro/a, comportamento agressivo através de práticas ofensivas em relações às características físicas de seus pares, mesmo sendo todos/as negros/as ou afrodescendentes, também não costumava aderir aos projetos desenvolvidos na instituição,

desrespeitava as normas escolares, faltava ou chegava atrasado/a as aulas e quando estava presente fazia uso do celular sem se importar com o desenrolar do processo de ensino-aprendizado; nos momentos de atividades de leitura, interpretação e produção textual, mostrava-se ainda mais arredio/a e indisposto/a, entretanto, quando desenvolvia trabalhos de leitura e escrita com a presença de ilustração, sentia mais interesse desses/as estudantes.

Com base na minha experiência em sala de aula e no contato diário com os/as estudantes, associei as referidas posturas às deficiências nas competências discursivas. Com relação ao interesse pelo processo de leitura e escrita com a presença de ilustrações dos/as estudantes, acredito que as ilustrações facilitam e ampliam a compreensão textual; associei também o interesse da leitura e da escrita ao fato de que muitos/as estudantes da turma tinham muitas habilidades em desenho. Sabe-se que a leitura e a escrita são letramentos relevantes na inserção das pessoas na sociedade, que a falta ou a deficiência neles abalam a motivação e a autoestima, fortalece o sentimento de inferioridade e estimula comportamentos inadequados.

A consciência da importância desses letramentos e do fato de os/as estudantes mostrarem sempre o interesse pelas atividades com a presença de ilustrações, me levaram a escolher as histórias em quadrinhos como recurso metodológico para a elaboração da proposta de ensino que apresento.

3 A PROPOSTA DE ENSINO

Entre pretender e elaborar algo há uma grande distância e, quando se trata de ensino, articular a teoria à prática torna-se mais desafiante, mas não impossível, sendo que um dos caminhos para superar o desafio é, após estudos de pressupostos teóricos que tratem de estratégias ensino-aprendizagem, encontrar aquela que melhor se adeque aos objetivos pretendidos.

Desse modo, a oficina didática *Empoderar é preciso: Pantera Negra e as HQ'S² como recursos para o aprimoramento dos letramentos discursivos* foi gestada a partir das necessidades de estudantes da turma apresentada na subseção 2.3 desse memorial e tomou como base os pressupostos teóricos de vários/as estudiosos/as renomados/as, entre eles/as, os apresentados a seguir.

3.1 CAIXA DE FERRAMENTAS: EMBASAMENTO TEÓRICO

3.1.1 O papel da educação escolar na sociedade

A educação escolar é uma das mais antigas e mais assentadas organizações criadas pelo ser humano. Considerando o modelo de escola que há hoje, foi fundada na Europa no século XII (FUJITA, 2008). Julgada como imprescindível para a sociedade, no Brasil, é regida pela Constituição Federal que estabelece em seus artigos

205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Entretanto, mesmo assentada na lei mais importante do país, a educação escolar pública que tem sido ofertada nem sempre tem cumprido os objetivos estabelecidos, ela segue o cenário político, social e econômica a que estiver submetida. Pierre Bourdieu (1998, p.53), estudioso que também se dedicou às investigações da educação em sociedade, definiu a escola

² Os termos HQ e quadrinhos aparecem ao longo do memorial e da proposta de ensino como sinônimos.

como uma instituição que está a serviço do sistema em que se encontra inserida, como responsável por manter a ordem estabelecida, isto é, por ter seu discurso como legítimo e neutro, pode reproduzir a legitimação das desigualdades sociais. Nas palavras do estudioso para que “sejam favorecidos/as os/as mais favorecidos/as e desfavorecidos/as os mais desfavorecidos/as, é suficiente que a escola ignore, nos conteúdos do ensino que transmite, nos meios e modos de transmissão e nos critérios de avaliação”, as desigualdades culturais das diferentes classes sociais.

Partindo das ponderações de Pierre Bourdieu (1998, p. 53), compreendo que a ação pedagógica utilizada nas instituições escolares não é neutra, ela tem sido aquela que subjuga e encaminha as pessoas a se posicionarem na sociedade em conformidade com o que é estabelecido pelo pensamento ou cultura dominante, ou seja, exclui-se da escola quem não consegue aprender, do mercado de trabalho quem não tem capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar e, por fim, exclui-se do exercício da cidadania esses/as mesmos/as cidadãos/ãs porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa.

O educador Paulo Freire, em 1963, contrariando esse tipo de ação pedagógica e somando a vivência e o contexto de alunos/as adultos/as de baixa renda, propôs um *Círculo de Cultura* formado por uma turma de estudantes e um professor-mentor, que incentivava os/as alunos/as a falarem de suas vidas na comunidade em que viviam, os/as estudantes eram dispostos/as em círculos na sala de aula, pois a “roda” favorecia o diálogo e a interação entre todos/as. A proposta tinha como objetivo fazer com que os/as estudantes aprendessem a ler seu próprio mundo, respeitando seus conhecimentos e sua cultura. A proposta consistia em investigar o universo vocabular dos/as educando/as com vistas a compreender os significados sociais dos temas e das palavras usadas pelos/as mesmos/as. O propósito era de motivar o constante questionamento e a crítica do mundo. (BRANDÃO, 2004)

Importa destacar que a proposta didática de Paulo Freire não deve ser definida como método de ensino estrito porque é um processo dinâmico. O fator essencial dela é associar o aprendizado técnico (estrutura das palavras) ao levantamento de discussões sobre o significado social das palavras apresentadas; estimula a alfabetização mediante a discussão de experiências de vida entre si, através de palavras ‘geradoras’. Aplicada há mais de 57 anos, foi testada pela primeira vez na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte. Paulo Freire considera que a alfabetização deve realizar a função política de apropriação da própria

vida, da história e da experiência pelo/a alfabetizado/a, para que ele/a compreenda seu próprio mundo, seu passado, seu presente e projete-se para o futuro. (BECK, 2016)

Em sintonia com Paulo Freire, bell hooks, em sua obra *Ensinando a transgredir* (2013), aponta o papel transformador da educação. A estudiosa considera que a educação deve ser ponte para o acolhimento das diferenças e deve estar posicionada ao lado das minorias, assumindo um caráter transformador e libertador. O mestre chama ainda a atenção para a necessidade de se desafiar (2013, p. 26) o sistema da educação bancária por intermédio de engajamentos críticos, para isso, no entanto, considera necessário que o/a educador/a se questione a quem interessa a sua prática educativa, “se ela serve para libertar ou para oprimir; se colabora para a manutenção das desigualdades sociais e privilégios ou se caracteriza como um tensionamento desse sistema”. A estudiosa considera que só assim será possível agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. Refletindo sobre as colocações da estudiosa, penso que um dos meios de se diminuir as desigualdades sociais é formando os/as estudantes de modo a torná-los/as competentes em seu discurso.

3.1.2 Gênero e competência textual discursiva

A noção de competência discursiva, em concordância com Luiz Carlos Travaglia (2011), depende do sentido dado ao termo, mas, de modo geral, pode ser definido como a capacidade do usuário de uma língua em produzir e compreender textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação e, considerando a situação imediata em que o texto acontece no contexto sócio-histórico e ideológico, ela representa o domínio das regras e princípios de uso da língua nas diversas situações; pode ainda ser considerada uma hipercompetência, já que permite ao/a usuário/a da língua perceber que as sequências linguísticas tomadas como textos não significam por si só, mas em função também de elementos exteriores à sequência linguística; em outras palavras: quem diz o quê, para quem, o porquê, para quê, quando (inclusive em que momento da história), onde, quais são os papéis sociais dos interlocutores no momento da interação comunicativa verbal, quais suas crenças, como veem os elementos do mundo de que falam em seu texto, qual a ideologia (visão de mundo e crenças) que ‘enforma’ o texto. Ela pode ser definida, por fim, como a capacidade que o ser humano tem em reconhecer o que é dizível ou não numa formação discursiva, tanto para dizer o que pode ser dito quanto para saber o que esperar de determinado discurso.

Para ensinar a produzir e compreender textos, portanto, é basilar considerar a sua dimensão discursiva no funcionamento social, pois é através do que se ensina e como se ensina que é possível fazer com que o/a aprendiz mude a visão daquilo que o/a cerca. A vista disso, Alípio Casali (2012, p. 33), ao explicar sobre o assunto, toma como exemplo o/a profissional de educação e sustenta que o/a educador/a é um/uma profissional da linguagem, mas ela não é seu instrumento de trabalho e sim o seu lugar de ser. A linguagem o/a autoriza socialmente, constitui sua identidade na rede de relações sociais em que atua profissionalmente, pois ele/a “atua dentro, com, pela e como linguagem; a linguagem só é seu instrumento de trabalho porque antes ela o/a constitui como educador/a”.

O estudioso prossegue ressaltando que o/a educador/a deve tomar cuidado com o reducionismo ao se preocupar apenas com o ensino da escrita em detrimento da oralidade e da linguagem não verbal. Isso não significa menosprezar o valor dela na história humana, ignorar a responsabilidade em universalizar o acesso a ela e muito menos deixar de reconhecer sua função decisiva na prática pedagógica, contudo insiste que, em função da densidade da linguagem, é imprescindível um ensino que ofereça as diversas modalidades de expressão e não apenas a verbal, visto que faz parte do nosso cotidiano; está presente nas diversas manifestações linguísticas, comunica e transmite conhecimentos tanto quanto a verbal. Nesse contexto, ensinar língua exige do/a professor/a “um testemunho de vivência plena, ampla e densa do universo das linguagens que maneja e no qual habita; implica familiaridade com a linguagem imagética e figurativa, do corpo e da arte” (CASALI, 2012, p. 33). Levando em consideração o exposto, na proposta de ensino que aqui se apresenta, busca-se fomentar nos/as educandos/as diversas possibilidades de expressão, tais como: escrita, oral, artística etc.

Quanto ao colocado por Alípio Casali (2012, p.33) em relação ao ensino da escrita, entende-se que ele vai além do “purismo linguístico”; do “discurso do bem falar”; do não fornecimento de “dicas” e “receitas prontas”, limitando-se temas, números de linhas; inculcando no/a estudante normas gramaticais, que em nada contribuem para o aprendizado. Esse modo de ensinar, baseado na pedagogia tecnicista, prepara (e mal) os/as alunos/as mecanicamente para o trabalho, mas não prepara para a vida; bem diferente, a pedagogia progressista privilegia a formação de cidadãos/ãs participativos/as e conscientes da sociedade em que vivem.

Vale ressaltar que a pedagogia tecnicista é uma linha de ensino, adotada por volta de 1970, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores/as e alunos/as em meros/as executores/as e receptores/as de projetos elaborados de forma

autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam. Ela, além de apresentar características autoritárias, pode ser considerada não dialógica, ou seja, ao/a aluno/a cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo/a professor/a.

Ao abordar sobre o ensino de língua portuguesa do modo explicitado (tecnicista), Carlos Alberto Faraco (1975) faz uma comparação com as *Sete Pragas do Egito*, denominando-a como *As Sete Pragas do Ensino de Português*, enumerando-as como: 1ª PRAGA – leitura não compreensiva, mecânica, através da decifração do código escrito com a finalidade de explorar os elementos gramaticais e responder questões que não exigem reflexão do/a aluno/a; 2ª PRAGA - são os textos chatos, desconectados da realidade sociocultural dos/as alunos/as, portanto desinteressantes e monótonos, afastando-os/as do prazer da leitura de diferentes gêneros; 3ª PRAGA – as redações tortura, uma prática de escrita artificial e inexpressiva, mecânica em que o/a aluno/a se vê obrigado/a a produzir uma “redação” sem gênero definido e sobre uma temática desconhecida ou mal explorada; 4ª PRAGA – a gramática confusão que ocupa a maior parte do tempo da aula de língua portuguesa, um ensino de nomenclaturas e exercícios de aplicação centrado no código escrito que prever apenas a norma culta, como a variante de prestígio, são regras e mais regras, além das exceções; 5ª PRAGA – conteúdos pragmáticos inúteis, seleção de conteúdo, realizado com base nas gramáticas tradicionais e/ou no livro didático, traz determinados conteúdos que acrescentam pouco às necessidades comunicativas dos alunos/as; 6ª PRAGA – estratégias didáticas inadequadas, ditados, ortografia, memorização de regras, preenchimento de lacunas, listas de exercício com questões que caem na prova., estratégias que desfavorecem o desenvolvimento do senso crítico dos alunos/as; 7ª PRAGA – literatura biográfica, sem leitura das obras, ou leitura de textos literários para preencher fichas, literatura biográfica-histórica que arrolam dados sobre os/as autores/as e o contexto social e histórico em que ele/a viveu.

Ao tratar sobre leitura biográfica, militância, conquistas históricas e o preconceito contra os/as autores negros em uma entrevista ao Brasil de Fato (GUIMARÃES, 2018), Conceição Evaristo pontuou que antes de lerem os textos escritos por pessoas negras, às demais pessoas fazem pré-julgamento, ou dizem que a autoria negra é uma autoria de militância. A escritora deixa claro que quer as pessoas leiam sua biografia, porque considera importante “porque ela contamina seu texto, mas pede, por favor, que leiam também o seu texto” (EVARISTO, 2018).

A fim de evitar equívocos como os explicitados pelo estudioso Carlos Alberto Faraco (1975) e Conceição Evaristo (2018), faz-se necessário, conforme explicita Luciano Oliveira

(2014, p.42), que o/a professor/a responsável pela disciplina se pergunte *por que e para que ensinar português a brasileiros?* Devendo a resposta para tal questão estar destituída de preconceito, pois o/a aluno/a, ao ingressar na escola, possui determinado nível de competência para a comunicação e para a interação na sociedade, e o que talvez não saiba é como interagir em determinadas situações sociais.

Acrescente-se às reflexões sobre a importância de se considerar a competência linguística do/a estudante no ensino, a importância de também se respeitar sua cultura, sua história e sua representatividade, pois nas instituições públicas, a maioria dos/as estudantes, pelo menos aqui em Salvador, são negros/as ou afrodescendentes. Desse modo, é preciso que o/a professor/a amplie o olhar para o status dos/as negros/as e/ou afrodescendentes presentes no chão da escola e nas abordagens literárias. Para tanto, é fundamental uma estratégia de trabalho que apresente personalidades negras que sirvam de referências para os/as estudantes.

Sabe-se que a população negra, além da posição subalternizada que se encontra na sociedade, quase sempre à margem do branco e da sua “brancura”, enfrenta empecilhos raciais no reconhecimento cultural. É possível encontrar na literatura, em pleno século XXI, representações dessa parcela da sociedade bosquejadas; caricatas e secundária, resultado do branqueamento histórico da sociedade brasileira. Sendo o apagamento e o tratamento marginalizado extensivo à educação escolar, mesmo depois da Lei 10.639.

Ao tratar do apagamento sofrido pelos/as negros/as, a estudiosa bell hooks (2013 p. 26) afirma que alguns/mas profissionais da educação não ouvem as experiências dos/as alunos/as, principalmente quando se trata de questões étnicas. Sem esse apoio, muitos desistem de estudar e aqueles/as que permanecem continuam com a autoestima baixa já que suas vozes nem sempre são ouvidas. Para a especialista, é urgente que os/as docentes mudem sua visão em relação à educação, que passem a vê-la como libertária, caso contrário, esses/as alunos/as permanecerão “consumidores/as passivos/as”.

Retomando o que já foi colocado na subseção 3.1.1 deste trabalho, quando se discutiu sobre o papel da educação escolar na sociedade, nós professores/as precisamos nos questionar: “a quem está direcionada a minha prática educativa? Ela é para libertar ou para oprimir? Ela contribui para a preservação das desigualdades sociais ou não?”. Paulo Freire (1987), ao elaborar tais questões ressaltou que educar é um ato político, que uma pedagogia comprometida é uma pedagogia “problematizadora”, empenhada com a transformação da realidade. Do mesmo modo propõe bell hooks (2013 p. 26), quando escreve que no processo educacional deve-se “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo”.

Ana Lúcia Souza (2011, p.14), ao dissertar acerca da educação e da importância de uma educação que prepare para a vida e que acolha a diversidade, compreende que, embora seja possível detectar no sistema brasileiro de ensino investimentos na formação dos/as profissionais de educação, incremento participativo da sociedade civil na gestão escolar e o incentivo na elaboração de projetos político-pedagógicos que alterem o cotidiano das escolas, ainda há muito que se fazer para a efetivação do acolhimento de todas as diferenças, com igualdade de direitos, de modo que se enfrentem os mecanismos de exclusão que ainda impedem à equidade escolar e produzem o afastamento do/a aluno/a “do mundo escolar”, atrapalhando o aprendizado da língua materna.

A exiguidade entre “esses mundos” faz com que o/a estudantes encarem o aprendizado da língua materna como o aprendizado de uma língua estrangeira, de outra cultura; como se o discurso fosse “vazio, completamente desprovido de prestígio, valor social e cultural; se veem como não pertencidos e desprovidos de lugar de fala” (Idem, p. 14). Dessa reflexão emergem questões como: qual seria então a concepção de ensino de língua portuguesa ideal? O que deve o/a professor/a fazer para sanar ou diminuir o “fracasso” escolar? Freire (1967, p.110), ao discorrer sobre o preparo do/a estudante para o pleno exercício da cidadania, responde a tais questões reforçando a importância da proficiência na escrita e na leitura. O educador compreende que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler, uma memorização mecânica de “coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto”.

Sendo então a alfabetização algo tão fundamental para o exercício da cidadania, é interessante contar que, no primeiro semestre do Mestrado Profissional em Letras – UFBA, a Professora Simone Bueno, em uma aula, ao comentarmos, eu e os/as demais colegas, sobre a existência de estudantes da rede pública nos anos finais do ensino fundamental, analfabetos/as funcionais, disse conhecer a realidade e que esse era o desafio de quase todos/as os/as professores/as de português. Em tom brincalhão, mas bastante reflexivo, comentou ainda: “Se o/a aluno/a chega até vocês sem estar alfabetizado/a, o problema passa a ser de vocês, dê seus pulos”. E foi categórica ao afirmar que o/a especialista em língua portuguesa tem obrigação de mudar essa realidade.

No que diz respeito aos contratempos no ensino-aprendizado de português, por conviver, como a maioria dos professores/as de língua portuguesa dos anos finais de ensino da rede municipal de Salvador, com as dificuldades de leitura e de escrita de muitos/as

alunos/as, entendo o que a professora Simone Bueno quer dizer com “dê seus pulos”. Ela considera que o/a especialista deve assumir a condição de alfabetizador/a, mas, para isso, será necessário que se torne um/a pesquisador/a. Ele/a deve buscar metodologias que sirvam para ajudar os/as alunos/as a superarem suas dificuldades, mas sem deixar de considerar as habilidades que já possuem. Sobre a proposição, Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 90) ressalta que, ao se ensinar alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos, pois a comunicação se realiza através de gêneros textuais; eles são mecanismos de comunicação e devem estar presentes nas aulas de língua portuguesa. Afinal, “a palavra é uma ponte lançada entre os seres humanos” (BAKHTIN, 1999, p. 113). Além de levar em conta o interesse dos/as estudantes por textos ilustrados, foi por compreender a importância dos gêneros textuais e do trabalho com a língua em uso nas aulas de língua portuguesa que escolhi trabalhar com o gênero HQ’, sobre o qual discorro brevemente abaixo.

3.1.3 Gênero textual HQ - história e representações

As HQ’S são comumente conhecidas em outras culturas de acordo com as características ou formatos que possuem. Nos países de língua inglesa, como os Estados Unidos, o Reino Unido e a Austrália, as narrativas são conhecidas como *comics*, em razão de as primeiras histórias criadas terem tido teor humorístico; na França, *bandes-dessinées*, assim como em Portugal, *banda desenhada* (*tradução*), devido à formatação e ao espaço que ocuparam inicialmente (banda-jornal); na Itália são conhecidas como *fumetti* (fumaças/fumacinhas) em referência aos balões de fala; na Espanha, *Tebeo*, derivação metonímica (sinédoque) de uma revista infantil; no Brasil, *gibi*. No Japão são mais reconhecidas e mais específicas, denominadas como *mangá*, *shonen*, *shoujo*, *komodo*, *gekigá*, *hentai*, dependendo do público a que se destinam.

Ao tratar dos conceitos das HQ’S, os/as especialistas das narrativas levam em consideração o conjunto de particularidades presentes nas obras e as definem, em regra, como um tipo de linguagem que dispõe da combinação de textos e desenhos para contar história. Will Eisner (2005, p.10), por exemplo, concebe o gênero como arte, distinguindo a narrativa gráfica dos quadrinhos. Para o estudioso, a narrativa gráfica é uma descrição genérica para qualquer narração que use imagens para transmitir ideias, enquanto os quadrinhos estruturam-se conforme disposição impressa de arte e balões em sequência, particularmente como acontece nas revistas em quadrinhos.

Scott McCloud (1995 p. 9) considera a concepção de Will Eisner (2005, p. 10) muito ampla e acrescenta que as HQ'S são imagens pictóricas e justapostas em sequência deliberada, reservada a transmissões informativas ou para produção de resposta para o/a leitor/a. O autor não considera cartum e caricatura como HQ'S, já que não há necessidade de usar quadros justapostos nessas narrativas. Antônio Luiz Cagnin (1975, p. 25), por outro lado, define as HQ'S como um sistema narrativo constituído por dois códigos gráficos que são a imagem e a linguagem escrita. Edgar Silveira Franco (2008, p. 25), por seu turno, assevera que a singularidade entre elas é a união entre texto, imagem e narrativa visual, formando um conjunto único e uma linguagem sofisticada com possibilidades expressivas ilimitadas. Waldomiro Vergueiro (2004, p. 31) pontua que os quadrinhos formam um sistema narrativo composto por dois códigos, visual e verbal, atuando interativamente entre si, cada um ocupando papel especial, mas garantindo que a mensagem seja entendida plenamente.

Mais recentemente, Paulo Ramos (2010, p. 19) definiu os quadrinhos como “quadrinhos. E, como tais, gozam de linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar elementos narrativos.”. Ao comparar a linguagem dos quadrinhos com a de outros gêneros, o estudioso pontuou que ele possui muitos pontos comuns com a da literatura, do cinema, do teatro e de muitos outros gêneros já que diferentes gêneros utilizam a linguagem dele quadrinhos; nele predomina a sequência ou tipo textual narrativo; nas histórias podem ter personagens fixos ou não; a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero; em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao/a leitor/a, de modo a orientar a percepção do gênero em questão e a sua tendência é a de uso de imagens desenhadas, mas podem ocorrer casos de utilização de fotografias para compor histórias.

Apesar dos pontos comuns com a literatura, o gênero ocupa a nona posição dos onze tipos de arte legitimadas no mundo e não são considerados literaturas por alguns/umas teóricos/as mais tradicionais da literatura, porque sua produção é diferente do processo literário. Para a sua produção primeiro se escreve o roteiro, em seguida a narrativa que se completará com uma ilustração/imagens; às vezes nem possui texto verbal, possui apenas ilustração/imagens. O termo que o designa, proposto por Will Eisner (2001 p.122), mestre do gênero, é arte sequencial, já a literatura é “a arte da palavra”, embora também possa conter imagens e estabelecer com eles relações de complementariedade e diálogo. Segundo o estudioso, depois de desenhada, a imagem passa a ser um enunciado preciso que não permite interpretação descontextualizada, ao se misturar a palavra e a imagem, “as palavras formam

um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogo e textos de ligação”.

Se buscarmos historicamente as raízes do gênero chegaremos às pinturas rupestres da pré-história, que narravam aventuras de caçadas. No Egito antigo, as histórias eram narradas através de desenhos sequenciados; o povo maia, do mesmo modo, desenhava em tiras de papel e até em tapetes; os franceses e ingleses da Idade Média, em tapeçarias; na Inglaterra, narravam execuções de criminosos; nas antigas igrejas, os vitrais funcionavam como HQ’S de passagens da Bíblia e os quadros retratavam a via sacra. A grande diferença é que esses ancestrais das HQ’S não tinham texto, os enredos eram desenvolvidos apenas com uma sequência de desenhos. Na Grécia Antiga essas narrativas estavam presentes nos vasos gregos, representando as atividades cotidianas e os feitos épicos.

O gênero mostrava a cultura de um dado povo, em uma determinada época, retratando temas filosóficos e modos comportamentais que direcionavam o povo em sua cultura. É assim que surgem os/as heróis/heroínas que são tomados/as como modelos para o/a cidadão/ã comum. Quanto as HQ’S similares às que são produzidas hoje, há um embate sobre qual teria sido a primeira obra publicada em material impresso. Para alguns/mas estudiosos/as, a primeira foi *O senhor Madeira-Velha –original –M. Vieux-Bois*, do artista suíço Rudolph Vieux, publicada em 1827, com quadrinhos dispostos lado a lado e respectivas legendas narrativas. Para outros/as, a primeira foi *Juca e Chico – original – Max und Moritz*, do alemão Wilhelm Busch, publicada em 1865, com legendas traduzidas no Brasil por Olavo Bilac. Entretanto, na maioria das vezes, *Juca e Chico – original – Max und Moritz* é que é considerada a primeira a ser publicada em material impresso porque possui características mais contemporâneas (de maior extensão e dividida em série).

Em 1837, Manuel de Araújo Porto-Alegre, produziu, em litografia, uma sátira em formato de charge no Brasil, mas foi com a revista *O Tico Tico*, desenhada por Renato de Castro, em 1905, que o Brasil teve uma HQ essencialmente brasileira, embora tenha sofrido influência da publicação francesa *La Semaine de Suzette*. Segundo Waldomiro Vergueiro (apud VERGUEIRO; SANTOS, 2005, p. 14) a revista *O Tico-Tico* é um “é um marco entre os títulos regulares dirigidos à infância no Brasil” porque foi pioneira a trazer regularmente HQ’S em um momento que a arte gráfica sequencial não tinha qualquer reconhecimento por parte dos/as intelectuais ou dos/as professores/as no país.

Em 1930, as tirinhas passaram a compor revista, com as personagens estrangeiras *Mickey Mouse* e *O Gato Félix*. Nos anos de 1960, Ziraldo, famoso cartunista

brasileiro, criador de *O Menino Maluquinho*, lançou a revista *Turma do Pererê*; nesse mesmo ano surgiram também as primeiras personagens de Mauricio de Sousa, também grande cartunista brasileiro: *Cebolinha*, *Cascão* (1961) e *Mônica* (1963) – nasceu assim a *Turma da Mônica*, publicada na *Folha de São Paulo* e, posteriormente, em revista própria. Na Argentina, em 1962, nasceu uma personagem bastante polêmica, *Mafalda*, criada por Quino. A personagem é cheia de indagações e julgamentos sobre o mundo, sobre os homens e sobre a política; com mensagens que passava às grandes potências, *Mafalda* tornou-a personagem mais difundida no mundo. Nos anos de 1970 foram publicadas as revistas *O Estranho Mundo de Zé do Caixão*, *Histórias Caipiras de Assombração*, *Histórias que o Povo Conta* e *Sexta Feira 13*, mas todas elas foram boicotadas pela censura que, a partir de 1972, passou a exigir leitura prévia das revistas. Foi em 1978, em Nova Iorque, com a exposição da obra de Winsor McCay, que teve início o reconhecimento do valor artístico das HQ'S.

A partir dos anos de 1980, entretanto, é que as HQ'S expandiram e teve aumentado o público de admiradores: crianças, jovens e adultos. Todo/as se encantavam e ainda se encantam com o gênero. Nelas há os elementos que compõem as narrativas verbais; recursos gráficos que levam o/a leitor/a participar das narrações; comunicação através de balões com textos verbais ou não com a finalidade de comunicar algo e/ou levar o/a leitor/a a fazer suas próprias interpretações; formato de balões com intenções diversas; uso da linguagem verbal coloquial para se aproximar do/a leitor/a; histórias que refletem sobre questões sociais, políticas, raciais ou apenas questões lúdicas. Essa intenção de entretenimento faz com que batam recorde de preferência em relação aos outros gêneros.

No que se refere às personagens superpoderosas negras, interesse maior da proposta de ensino aqui exposta, muito antes das HQ'S, seres superpoderosos já existiam. Há milhares de anos que todos os povos, de todas as culturas, já tinham os seus mitos e muitas das personagens das HQ'S foram inspiradas nessas divindades. *Thor*, da Marvel, por exemplo, é baseado em uma divindade mitológica nórdica que dominavam o imaginário popular, embora fantasiosos, estavam ligados ao momento histórico e político em que surgiram; elas refletiam as necessidades do homem no mundo real da época.

Em 1938, início da Era de Ouro das HQ'S, surgiu a primeira personagem superpoderosa junto com o desemprego e a fome que assolava os Estados Unidos; a violência aumentou a níveis alarmantes e isso foi o suficiente para a personagem *Superman*, o Salvador da humanidade, e seus superpoderes surgirem. Em seguida nasceram *Batman*, *Capitão América*, *Mulher-Maravilha*, *Quarteto Fantástico*, *X-Men* e *Homem de Ferro*.

De 1940 a 1950 surgiu com as críticas de Dr. Frederic Wertham, autor de *A Sedução dos Inocentes* que apontava as narrativas como influenciadora da delinquência juvenil, uma áurea de desconfiança quanto à leitura das obras. Sobre a suspeição em relação aos quadrinhos, Waldomiro Vergueiro (2004, p. 8,12) aponta que pais e docentes desconfiavam das fantasias das aventuras de páginas multicoloridas das HQ'S, acreditando que o gênero poderia afastar crianças e jovens de leituras “mais profundas”, desviando-os assim de um amadurecimento “sadio e responsável”. Em consequência dessa desconfiança, a HQ sofreu muitas restrições em sala de aula e foi banida da escola, entretanto, através de longa e árdua jornada, as restrições foram atenuadas e em grande parte extinguidas.

A partir dos anos de 1960, com a Guerra do Vietnã e o movimento hippie, com as HQ'S tratando de temas “tabus” como a liberdade sexual e homossexualismo, é que nasce um novo conceito de personagens superpoderosas que apresentam as fraquezas humanas. Em 1966, nasceu a personagem *Pantera Negra*; de descendência africana, associada ao *Partido Pantera Negra*, organização maoísta na defesa do direito dos/as negros/as. A fama ruim que esse partido tinha com o público branco fez com que a Marvel tentasse desassociar a personagem do nome e, em 1972, em uma participação do *Quarteto Fantástico*, a personagem passou a ser denominado *Leopardo Negro*, mas não deu certo.

A preocupação com a transmissão de valores, normas, disciplinas e a censura exacerbada, contudo, não estava centrada apenas com as HQ'S; atingiu também a literatura infanto-juvenil. Sobre isso, Mônica de Menezes Santos (2017) explana, em *Notas sobre a inespecificidade da literatura infantojuvenil* (p.97), que

[...] o caráter especificamente pedagógico da literatura infanto-juvenil foi gestado por um desejo formativo, disciplinador. É justamente por conta disso que assuntos como morte, discriminação, violência, sexualidade, preconceito, entre muitos outros, até bem pouco tempo atrás estiveram silenciados na produção literária para os leitores “menores”, uma vez que seus produtores, editores, pais e instituições optaram por lhes representar um mundo quase sempre homogêneo, ordenado, igualitário, como uma desejada projeção de um microcosmo familiar. As escolhas dos temas obedeciam- e, em muitos casos, ainda obedecem – ao conceito que se tinha (ou que ainda se tem) de infância e de adolescência na época e, sobretudo, ao tipo de sujeito que se pretendia (ou pretende) formar [...]. (SANTOS, p. 97)

Retomando a história das HQ'S, Waldomiro Vergueiro (2004, p.17) aponta que as questões que envolvem sua legitimação e sua censura iniciaram no espaço cultural da Europa e só depois é que se estenderam para as outras regiões do mundo, tendo o seu redescobrimento anulado muitas das barreiras e acusações contra elas. Segundo o pesquisador, grande parte da resistência que existia em relação, principalmente por parte de pais e educadores/as, não tinha fundamento e era sustentada mais em “afirmações

preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento”.

O fato maior é que, sem dúvida, as diversas tipologias de quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Nos quatros cantos do planeta, as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou, às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel sempre ansioso por novidades. Mesmo o aparecimento e a concorrência de outros meios de comunicação e entretenimento, cada vez mais abundantes, diversificados e sofisticados, não impediram que os quadrinhos continuassem, neste início de século, a atrair um grande número de fãs. (RAMA, VERGUEIRO, BARBOSA, RAMOS, VILELA, 2004, P. 36). Hoje as obras são utilizadas nos livros didáticos e até solicitadas pela Lei de Diretrizes e Bases e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; nos órgãos oficiais de educação de outros países, inclusive, as têm implantada em seus currículos escolares o uso delas. Não se pode negar, portanto, que quando bem utilizadas, elas são excelentes ferramentas para um trabalho direcionado ao ensino e aprendizagem da disciplina de língua portuguesa. As HQ’S merecem e devem sempre ser destacadas pelas contribuições que dão a educação e ao lazer, já que são também excelentes leituras para deleite.

Quanto às personagens superpoderosas negras, a personagem *Pantera Negra*, por exemplo, tem hoje uma importância muito grande pela função e pela representatividade negra nas HQ’S. Isso porque, majoritariamente, as personagens centrais dessas histórias são representadas por homens/mulheres brancos/as, enquanto os/as negros/as representavam e ainda representam personagens coadjuvantes ou estereotipadas. Porém isso começou a mudar, sobretudo a partir dos anos de 1960. Com as novas demandas de grupos sociais que passaram a lutar por novos modos de representações, como já abordado, houve uma reação da comunidade americana negra, a qual passou a incentivar a produção de personagens negras como centrais e desprovidas de estereótipos. Essas mudanças, embora estivessem longe de exterminar o racismo e a exclusão social, significaram um grande avanço para delegação de poder aos/às negros/as na sociedade.

3.1.4 Os/as produtores/as brasileiros/as de HQ’S

É o/a quadrinista quem cria, desenha e colore as HQ'S, mas há editoras que contam com uma equipe composta também de outros/as profissionais para desenvolvê-las, como roteirista; colorista; desenhista; editor/a; letrista e arte-finalista. Esses/as profissionais podem atuar em agências de propaganda, órgãos governamentais, estúdios nacionais ou internacionais, institutos educacionais e editoriais. Embora a arte final seja bastante apreciada, seus/as criadores/as, muitas vezes, não são conhecidos/as. Isso também acontece com outros gêneros, a produção final é apreciada e conhecida, mas quem os produziu não. Esse anonimato pode ser bom ou ruim porque, se, por um lado evita o preconceito em função de estereótipos criados pelos/as leitores/as em relação a quem escreveu, por outro, pode invisibilizar o/a criador/a e até prejudicar seu crescimento profissional.

Por considerar relevante o/a educador/a conhecer a autoria de obras que serão ofertadas em sala de aula, já que a leitura influencia na formação crítica e intelectual do/a leitor/a - estudante e é ele/a - docente quem as escolhe, apresentarei a seguir alguns/mas profissionais envolvidos/as na produção de HQ'S muito utilizadas na escola.

Antonio Cedraz – com diversos trabalhos publicados em jornais da Bahia, ganhou prêmios em concursos e exposições no Brasil e no exterior. Entre os trabalhos do cartunista está a “Turma do Xaxado”, com personagens tipicamente brasileiros: Seu Enoque e Dona Fuló (pais de Xaxado); o preguiçoso Zé Pequeno que adora ficar deitado na rede vendo a vida passar; a estudiosa Marieta, radical defensora da língua portuguesa e o egoísta Arturzinho, filho de um rico fazendeiro. Por conta do seu traço marcante, o escritor já ganhou prêmios e menções honrosas em concursos e exposições.

Laerte Coutinho – em suas tirinhas mostra muito da sociedade atual e dos problemas presentes, bem como os preconceitos enfrentados por algumas pessoas, ela já foi inclusive alvo de preconceito.

Maurício de Sousa - há muito tempo no mercado, autor da *Turma da Mônica*, *Chico Bento* ou *Turma do Penadinho*, produz tirinhas infantis, embora tenha iniciado produzindo as de teor político e social.

Chico Caruso - cartunista do jornal *O Globo*, iniciou a publicação de suas charges no final da década de 60, na *Folha da Tarde*, nelas são abordados temas como futebol, crônicas e política.

Ziraldo – um dos mais conhecidos escritores infantis do Brasil, autor do livro *Menino Maluquinho*, teve sua primeira revista em quadrinhos lançada em 1960 - a *Turma do Pererê*,

primeira a cores e totalmente produzida no Brasil, entretanto cancelada com início do regime militar no Brasil. Nos anos 70, a Editora Abril relançou a revista;

Angeli – excelência no humor, especialmente nas tirinhas com a personagem *Ozzy*, é mestre em assuntos polêmicos, especialmente se for relacionado à política;

Bianca Pinheiro, formada em Artes Gráficas, publica seus quadrinhos pela internet desde 2012 e é conhecida pela personagem *Bear*, a HQ de terror *Dora* e pelas edições de releitura da *Turma da Mônica – Mônica Jovem*.

3.1.5 Profissionais negros/as que se destacam na produção de HQ'S no Brasil e personagens negras brasileiras

Assim como nas diversas outras áreas relacionadas às atividades culturais, são diversos os desafios que profissionais brasileiros/as envolvidos/as na criação textual de HQ'S enfrentam no cenário cultural brasileiro. Os obstáculos vão da produção até a distribuição e, se os/as profissionais forem negros/as, a situação é pior, pois, além das dificuldades no processo formativo e na aquisição de materiais de estudo causadas pelos entraves financeiros, há a presença de preconceito e de práticas racistas na área. Muitos/as desses/as profissionais, para fugir dos empecilhos, buscam outros campos de trabalho, a exemplo da área publicitária como meio alternativo, mas ainda assim não deixam de sofrer discriminações, é a longa e árdua caminhada pela qual eles/as atravessam.

Isabelli Félix (2018), na reportagem *A cor do Nanquim: uma análise sobre os/as negros/as que produzem HQ'S no Brasil* aponta, através da perspectiva de alguns/mas profissionais renomados/as ligados/as às atividades artísticas e culturais, os entraves que produtores/as negros/as do gênero enfrentam na sua produção. O desenhista e ilustrador Jefferson Costa, responsável por *A Dama do Martinelli* e *Jeremias-Pele*, por exemplo, pontuou que, além das dificuldades que o/a cidadão/ã negro/a brasileiro/a enfrenta em profissões ligadas à arte, a produção dessas narrativas no Brasil é desvalorizada; Ana Cardoso, sócia-diretora do Estúdio Black Ink e autora de *We Pet*, por ter enfrentado dificuldades na graduação em artes gráfica, assevera que as dificuldades nos estudos e na profissão aumentam ainda mais para a mulher negra; Péricles Júnior, autor de *Carnívora*, experiente no mercado internacional, também por ter enfrentado problemas no acesso à formação, considera que os/as negros/as são desencorajados/as a cursarem graduações na área pelo alto investimento em materiais, bem como por aspectos mais subjetivos; Rafael Calça,

coautor de *Jeremias*, por sua vez, assevera que um dos desafios da profissão é a autocobrança, já que pessoas negras precisam provar a todo tempo que são bons/as naquilo que fazem. Todos/as eles/as, no entanto, são unânimes em afirmar que, além dos frutos dos esforços valerem a pena, não se sentem obrigados/as a tratar dos temas em suas obras, mas acabam sempre fazendo isso.

Acredito que a necessidade dos/as profissionais em tratar desses assuntos nas obras que produzem decorre das dificuldades que eles/as enfrentam na profissão e na vida. Marcelo D'Salete, autor dos premiados *Cumbe* (Prêmio Eisner 2018) e *Angola Janga* (Prêmio Jabuti 2018), ao comentar o assunto, pontua que, embora tenha tido uma trajetória diferente como produtor negro, considera necessário contar histórias do seu entorno porque necessita entender a realidade dele como negro e de todos os grupos minoritários; julga, inclusive, que suas produções quebram estereótipo e por isso que se tornam mais ricas.

Ao serem inqueridos/as sobre a representatividade negra nas HQ'S, todos/as julgaram ser essencial e apontam que ela ganhou força nesse universo com os/as super-heróis/heroínas redesenhados/as como negros/as. Rafael Calça, por exemplo, considera essas personagens necessárias já que a convivência entre negros/as não ocorre em posição de igualdade com o grupo hegemônico e elas podem diminuir a desigualdade. D'Salete, entretanto, embora tenha a mesma opinião em relação à importância da representatividade, pondera que o tipo de visibilidade dada ao povo negro nas HQ'S através de personagens brancas que são transformadas em negras, é vazia e cheia de estereótipos visto que não procura saber o que pensam os grupos minoritários, apenas consolida uma dinâmica de poder e opressão. Para o especialista, não fica explícito se a visibilidade dada pelo gênero aos/a negros/as apenas mantém as mesmas estruturas de poder ou se há mesmo o questionamento e a discussão dessas estruturas. Ele alerta ainda para a necessidade de se pensar sobre o assunto coletivamente, porque, além dos desafios do universo da arte, a apresentação de uma proposta nova contra a hegemônica que fuja do padrão já estabelecido aumenta os desafios.

Junião Junior, criador de personagens como *Dona Isaura* e autor do livro *Meu Pai Vai Me Buscar na Escola*, integrante da *Ponte Jornalismo*, conta que, diferente da maioria de profissionais produtores/as de HQ'S, não enfrentou dificuldades na formação profissional e, por ter sido criado em família ligada à cultura, manteve contato cedo com diversas manifestações artísticas, pois seus pais mesmo com limitação financeira sempre tiveram grande preocupação em preservar aspectos da cultura afro-brasileira na sua educação.

Maurício Pestana, dono de extensa obra, por seu turno, é contundente ao abordar temas que contribuem para a reflexão e consolidação dos direitos humanos, dá especial atenção à luta contra o racismo por meio de narrativas e ilustrações de viés artístico e educativo. O artista ilustra e escreve a *Coleção Mãe África*, série composta por livros infantis que narram e descrevem sem estereótipos, alguns mitos e lendas africanas de base popular, assentadas na cultura afrobrasileira, entre eles estão *Menino travesso* (2011), *Adorável menina* (2011), *Criador do mundo* (2011) e *Valente guerreiro* (2011).

As concepções de Samuel Quixote, artista visual, também merece destaque porque através da exposição *A Presença Negra nas Histórias em Quadrinhos* (figuras 15 e 16), em Juazeiro do Norte – 2019, fez colocações bastante pertinentes acerca das desigualdades raciais que determina que pessoas negras devem receber menos, assumir postos de trabalhos mais precários e com maior risco de saúde. Tratou subjetivamente também do apagamento, do silenciamento, da ausência de espaços, da determinação do que podem e como podem falar essas pessoas, entre tantas outras situações de violência por elas vividas. Tudo isso em forma de arte.

O artista, ao ser indagado sobre a motivação que o levou a criar a exposição em uma entrevista dada (SERTÃO, 2019) conta que ela veio da percepção da falta de representatividade negra no gênero; do fato de as pessoas negras terem que trabalhar muito mais que pessoas não negras a ponto de serem super-heróis e super-heroínas do cotidiano, onde seu poder é sobreviver mais um dia em uma sociedade desigual e violenta; do fato de pessoas negras nunca poderem “ter ou ser”, da observação de comerciais de grande circulação em que as representações de pessoas negras são sempre de coadjuvante, no papel da comédia, como a estabanada, aquele/a que fala errado e aquele/a que tropeça.

Figura 15 - Exposição A presença negra nas HQ'S



Fonte: Brasil de Fato - [//www.brasildefatoce.com.br/2019/10/07/](http://www.brasildefatoce.com.br/2019/10/07/)

FIGURA 16 - EXPOSIÇÃO A PRESENÇA NEGRA NAS HQ'S



Fonte: Brasil de Fato - //www.brasildefatoce.com.br/2019/10/07

O pesquisador Nobuyoshi Chinen, em sua tese *O papel do negro e o negro no papel: representação e representatividade dos/as afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros* (2013), realizou um levantamento sobre personagens negras presentes na literatura brasileira, no período de 1869 a 2011, e encontrou poucas nas HQ'S, sendo que as poucas encontradas ocupavam papéis de subordinação ou eram estereotipadas. Hoje, ainda longe de atender o ideal, alguns/mas produtores/as de HQ'S têm se debruçado na mudança dessa realidade criando personagens de destaque, algumas delas apresento a seguir.

Pelezinho, criada por Maurício de Sousa em parceria com o jogador Pelé em 1976, foi inicialmente publicada em jornais e depois virou revista, de muito sucesso inclusive, foi impressa entre 1977 e 1986. *Jeremias*, criada por Maurício de Sousa em 1960, foi a primeira personagem negra da *Turma da Mônica*. Em 2018, nas mãos dos artistas Rafael Calça e Jefferson Costa, tornou-se um grande sucesso, com uma reinterpretação da personagem no lançamento da *Graphic Novel Jeremias*. Machado de Assis também foi transformado em personagem do gênero pelas mãos do artista Marcelo Alves e da artista Sami Sousa no livro *de HQ Machado de Assis: caçador de monstros*. Na história, o jovem escritor, ao lado de seus principais personagens literários (*Brás Cubas*, entre outros) resolve uma série de mistérios pelas ruas do Rio antigo no século XIX. *Alika*, capoeirista criada por Danilo Aroeira em 2014, faz parte do universo de *Samurai Boy*. *Tom Santos*, criada por Marcelo Alves, publicada em 2018, é um repórter da década de 20 que protagoniza, ao lado de *Estella Vic*, o livro em quadrinhos *Estella Vic: 1922* e o *Manifesto Futurista*. Na história, uma artista plástica pretende explodir o *Teatro Municipal de São Paulo* no primeiro dia da exposição da *Semana de Arte Moderna*. A repórter *Estella Vic*, ao lado de *Tom Santos*, irá impedir esta tragédia.

3.1.6 Personagens superpoderosas criadas por produtores/as brasileiros/as

Há também personagens negras brasileiras recheadas de superpoderes e traços da mitologia e cultura brasileira, de estereótipos a representações sensíveis, algumas delas citadas a abaixo. *Orixás*, uma série em quadrinhos de grande sucesso, criada por Alex Mir com a participação de vários ilustradores. Os dois primeiros volumes, *Orixás – em guerra* e *Orixás – do Orum ao Ayê* apresentam a mitologia africana de origem *Yourubá*. *Orixás – do Orum ao Ayê* foi indicado para o PNBE em 2011.

O Doutrinador, por exemplo, é uma espécie de vigilante caçador de empresários e políticos corruptos no Brasil. Suas aventuras são mais sérias e sangrentas, com tramas que misturam conspirações governamentais e assassinatos. Apesar de não ter superpoderes, *O Doutrinador* é habilidoso no combate e no manejo das armas, além de ser um ótimo estrategista. Escrita pelo quadrinista brasileiro Luciano Cunha, o anti-herói é algo entre o V, de *V de Vingança* e o *Justiceiro* e recebeu uma adaptação cinematográfica no final de 2018.

Rafael Hardy, vítima de experimentos nazistas com foco na genética, virou *Jaguar*. Um sobrevivente em busca de vingança que se transforma num perigoso felino humanoide; o herói aparece em histórias que se passam na *Terra Nova*.

Xexeu, nome verdadeiro, *André Mexer*, aparece em uma história de *Wolverine*. Quando o conhecido mutante cruza com ele em Fortaleza, vê que o garoto tem o poder da telequinesia e de mexer com o equilíbrio de outros. *André* foi sequestrado por *Kuhrre Daizonest* e lobotomizado pelo vilão. Quando *Wolverine* encontra o garoto e o leva para os Estados Unidos, descobre que os danos são irreversíveis e o cérebro de *André* nunca mais será o mesmo. *Xexeu* é então o nome atribuído ao mutante que virou zelador no *Instituto Xavier*. Essa história é contada no ótimo *Wolverine: Saudade*, HQ que mostra umas "férias" do mutante no Brasil.

Renata Da Lima, mutante, viu seus poderes se manifestarem quando tinha 13 anos. A garota brasileira foi expulsa de casa por seus pais, que não aceitavam sua condição mutante. Nos anos seguintes, viria a trabalhar como segurança em uma boate carioca. Seus superpoderes são superforça, supervelocidade e superresistência. Sua primeira e única aparição até agora foi na revista *Muties*, publicada em 2002.

José Hernandez, com uma história semelhante a *Hal Jordan*, era piloto da Força Aérea Brasileira; tornou-se o *Lanterna Verde da Terra-D* quando outro *Lanterna – Tagin Sur* – sofreu um acidente e passou seu anel e bateria a ele. A carreira do representante brasileiro na

tropa dos *Lanternas* durou pouco: *José Hernandez* se sacrificou no seu primeiro dia como herói para salvar a *Supergirl* e outros civis durante o evento *Crise nas Infinitas Terras*.

Katia Maria Lins, de codinome *Velta* adolescente mineira, criada em 1973 por Emir Ribeiro ajudou um alienígena a se recuperar de ferimentos e foi recompensada com uma amplificação de ondas cerebrais. Sempre que deseja, a personagem se transforma na gigante louríssima, uma super-heroína capaz de emitir energia de qualquer parte de seu corpo, a personagem, curiosamente, não combate ao crime por motivos altruístas, o faz, às vezes, por exibicionismo, outras vezes por dinheiro ou apenas quando tem vontade, olha primeiro para ela mesma, embora seu caráter seja do lado do bem. A personagem é alvo de polêmicas: os/as leitores/as acusam as histórias da heroína de serem hipersexualizadas e muito machista.

Miriam Delgado ou *Miragem* é uma *Jovem Titã* vinda do futuro. Sua viagem ao passado teve como objetivo impedir que *Donna Troy* desse à luz ao bebê que quando adulto se tornaria no *Lorde Caos*. A mutante consegue se disfarçar em qualquer pessoa através da criação de ilusões psíquicas. Foi devido a essa capacidade que se fez passar por *Estelar*, a namorada de *Asa Noturna*, e assim engravidar dele. Desde que sua filha *Julienne* nasceu, *Miriam* deixou os *Jovens Titãs* e assumiu o papel de mãe.

Raio Negro, criada por Gedeone Malagolae, marcou seu lugar na história dos super-heróis brasileiros; criada à imagem da Era de Prata americana. O modelo que inspirou sua criação foi *Lanterna Verde*. Em meados dos anos 60, no meio da corrida ao espaço, *Raio Negro* se tornou o primeiro astronauta brasileiro.

Roberto Salles, um piloto da Força Aérea Brasileira que foi contactado por um alienígena; o estranho *Lid do planeta Saturno* pediu a *Roberto* que o orientasse de novo para o seu planeta. O piloto o ajuda e ele agradece o gesto oferecendo o *Anel de Luz Negra*. Esse poderoso anel é feito da energia de Saturno e confere a *Roberto* superforça, supervelocidade, capacidade de voo e de disparar raios energéticos.

Iara dos Santos era uma garota que levava vida normal no Recife até seus poderes se manifestarem estranhamente. Ela sentiu uma vontade súbita e imparável de comer peixes que não conseguia explicar. Num confronto com pescadores, transformou-se num *tubarão humanóide* e perdeu o controle. Tanto *Anjo* como *Mística* tentaram que *Shark-girl* se juntasse a suas equipes, mas a personagem resistiu até decidir se juntar ao time de *Anjo*. Sua habilidade mutante principal é a capacidade de se transformar em tubarão, mas ainda assim manter sua identidade e memória humanas. Outros poderes incluem capacidade de sobreviver

indefinidamente em água, superforça, supervelocidade, superresistência e garras e presas afiadas.

Capitão 7, primeiro super-herói brasileiro, foi o primeiro super-herói negro brasileiro, criado nos anos 50 para uma série da *TV Record*. Seu criador foi também o ator que o interpretou, *Ayres Campos*; mais tarde, o super-herói passou da televisão para os quadrinhos com a editora *Continental*. Antes de ser o *Capitão 7*, era um garoto chamado *Carlos* do interior de São Paulo, quando sua família ajudou um alienígena, esse agradeceu levando-o para seu planeta, o *Sétimo Planeta*. Já adulto Carlos voltou a Terra com superpoderes e com a missão de salvar os mais fracos. Na série, o herói não demonstrava grandes poderes, mas, com a liberdade dos quadrinhos, os quadrinistas o levaram a novas possibilidades. Seus novos superpoderes incluem o voo, superforça, inteligência ao nível de um gênio, supervelocidade e invulnerabilidade, entretanto só funcionam se ele estiver usando o seu uniforme de super-herói – vestimenta que guarda em uma caixa de fósforos durante o seu dia a dia normal. O curioso é que o número do *Capitão* é uma referência à *TV Record*, sintonizada no canal 7 paulistano, ou seja, era o herói do Canal 7 ou herói da Record.

Amara Aquilla (Magma) nasceu na cidade fictícia de *Nova Roma*, uma cidade construída na Amazônia e escondida dos olhares do mundo. Ela teve de fugir de *Nova Roma* para não ser sacrificada pelo seu próprio povo; foi descoberta numa expedição dos *X-Men* ao Brasil após anos vivendo escondida na selva. Seus poderes se manifestaram quando foi jogada em um vulcão. Descobrimo o que era capaz de fazer, a personagem derrota os vilões. Mais tarde fez parte dos *Novos Mutantes*, tornando-se professora na escola do professor *Xavier*, seus superpoderes a torna capaz de assumir a forma de fogo e a ser imune ao calor e à chama. A mutante consegue controlar o movimento das placas tectônicas, causando abalos sísmicos.

Ya'Wara, grande guerreira, faz parte da tribo indígena *Tapirapé* que habita a floresta amazônica. A guerreira é amiga próxima de *Aquaman*. As duas fizeram parte de um grupo chamado *Os Outros*. A personagem é uma telepata natural que se liga ao seu *jaguar*. A sua telepatia foi também referida por *Aquaman*, que compartilhou um elo mental nesse nível com ela, seu lugar é a floresta onde foi abençoada pela divindade que guarda a Amazônia. Sua ligação a terra faz da brasileira um ser com habilidades características do seu meio ambiente.

Fogo é o codinome de *Beatriz Bonilla da Costa*, natural de uma aldeia da Floresta Amazônica. A heroína teve diversas profissões desde modelo, apresentadora de TV, agente secreta do governo federal, mas foi enquanto membro dos *Espiões Nacionais do Brasil* que viu sua vida mudar. Atingida por uma explosão de piroplasma, a brasileira ganhou

superpoderes, é capaz de voar, lançar rajadas de fogo e, quando está em sua forma incandescente, qualquer objeto pode atravessá-la. *Fogo* é ainda uma respeitada heroína que faz parte da *Liga da Justiça Internacional*.

Roberto da Costa é certamente o super-herói brasileiro mais conhecido mundialmente, devido a seu papel nos *Novos Mutantes dos X-Men*. Filho de um empresário negro brasileiro e de uma arqueóloga americana branca, nascido no Rio de Janeiro. O *jovem* era um grande jogador de futebol e seus poderes se manifestaram durante uma partida de futebol, quando foi vítima de bullying. Transformando-se em *Mancha Solar* consegue absorver energia solar e metabolizá-la em força super-humana, convertê-la em impulso para permitir voo ou redirecioná-lo como calor ou radiação infravermelha.

Paragon é tudo menos uma super-heroína, mas seus poderes são incríveis demais. *Maya* é o verdadeiro nome dessa personagem da Marvel que vem de uma aldeia indígena do Brasil; sua vida mudou quando o *Dr. Niles Van Roekel* a sequestrou e a transformou em uma ciborgue, utilizando tecnologia alienígena. A jovem foi transformada em *Paragon*, um ser quase indestrutível e uma verdadeira máquina de guerra. Seus poderes são muitos: superforça, teletransporte, supervelocidade, superreflexos, consegue drenar vida de seres orgânicos e lançar rajadas energéticas. Como se tudo isso não fosse suficiente, a personagem possui ainda lâminas retráteis e é capaz transformar sua pele em metal.

Como se pode perceber, não faltam criatividade e capacidade aos/á produtores/as de HQ'S brasileiros/as; as personagens negras e não negras criadas por eles/as são fascinantes. As adversidades sofridas por esses/as profissionais não são por falta de capacidade, são por falta de respeito e de investimento nas políticas pública ligada as artes, a cultura e a educação.

3.2 A ESCOLHA METODOLÓGICA POR LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO HQ'S

É vasta a discussão acerca das deficiências apresentadas pelos/as estudantes da rede pública na compreensão e na escrita de textos. São muitas também as teorias que ofertam modos e meios de se ensinar a língua materna para torná-los/las competentes nesses letramentos. As instituições escolares ofertam formações, oficinas, e vários outros modos de preparação para os/as docentes responsáveis pelo ensino da língua materna com a intenção de mudar tal realidade, entretanto, são mínimos os resultados concretos no processo de aprendizagem. Entretanto, ao ingressar no ProfLetras, tive a oportunidade de conhecer mais de perto algumas dessas teorias e concluir que o melhor meio de tornar os/as estudantes

proficientes na leitura e na escrita é através não apenas de atividades que os/as levem a ler e a escrever, mas também, e sobretudo, que os/as levem a construir significado naquilo que ler e naquilo que escreve.

Convicta de que a narração sobre os mais diversos assuntos faz parte da natureza humana, considero que um trabalho em sala de aula a partir da leitura e da escrita de narrativas é demasiado necessário, uma vez que pode contribuir para formação intelectual e cidadã do/a estudante. As de narrativas mitológicas, por exemplo, por serem capazes de repassar tradições e valores, influenciam na formação do/a cidadão/ã, encantam e aguçam a curiosidade dos/as leitores/as, tornando a atividade prazerosa. Sendo verídicas ou de ficção, verossímeis ou fantásticas, todas têm sua função. Ao tratar da importância e aguçamento da criatividade, Paulo Freire (2009 p.88) assevera que “a curiosidade convoca à imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar e comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.”.

Acrescente-se que no trabalho em sala de aula com narrativas, além do texto verbal, que estimula a imaginação, é importante também explorar, quando presente, o texto não verbal, as imagens. *Alice*, a personagem protagonista de *Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carrol, citando caso, entediada diante de um livro sem ilustrações, pergunta a si mesma “para que serve um livro sem figuras e sem diálogos?”, pouco antes de decidir seguir o *Coelho Branco* até o *País das Maravilhas*, demonstrando a importância do texto não verbal para alguns/mas leitores/as. A imagem é mais que a representação de algo por um desenho, uma pintura, uma escultura, a visão que se tem através do uso do espelho ou lente ou outro sistema óptico. É uma representação mental que temos de algo que é percebido pelos nossos sentidos. Alberto Manguel (2001, p.24) ao tratar sobre o tema, pontua que somos todos constituídos de imagens, que elas originam as histórias e que as histórias dão origem a elas. Somos, por assim dizer, formado/as por narrativas imagéticas.

Loic Chamel (2004 p.67) assevera que a imagem é uma fonte de saberes nas práticas educativas e conta que a mesma foi publicada pela primeira vez em 1685, em Nuremberg, no *Mundo sensível ilustrado*, primeiro livro escolar em que ela desempenhou papel fundamental na aquisição do saber e, mais que o texto, passou a ser fonte de conhecimentos. Para o estudioso a imagem é um paliativo quando não é possível pôr o/a aluno/a em situação de manipular diretamente um objeto a ser compreendido ou nomeado; a iniciação ao mundo real através dela é necessária se “aceitarmos a teoria comeniana da aprendizagem segundo a qual o

sensível é inseparável do intelectual, o conceito da imagem e o objeto real da palavra que o descreve.”. (CHAMEL, 2004, p 67)

Quanto as HQ’S, gênero de interesse dessa proposta e rico em ilustrações, Paulo Ramos (2010) e Waldomiro Vergueiro (2004), expõem que o forte apelo das imagens presentes nas narrativas, em conjunto com o texto verbal; o caráter movimentado; a simplicidade e o ritmo agradável das narrativas ofertam uma complexidade de significados que são assimilados de forma divertida e atraente por pessoas de todas as idades. Para os autores, as HQ’S são um convite à imaginação, à consciência crítica e à inserção da cultura.

Waldomiro Vergueiro (2004, p. 21-25) acrescenta que as imagens em conjunto com as palavras presentes nas HQ’S facilitam a aprendizagem; que há no gênero um alto nível de informação; que as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade que os/as estudantes têm com as narrativas; que elas auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura, pois enriquecem o vocabulário dos/as leitores/as; que o caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o/a leitor/a a pensar e imaginar; que o gênero tem um caráter globalizador e pode ser utilizado em qualquer nível escolar e com qualquer tema. Márcia Mendonça (2005) complementa ao tratado que os contornos dos balões e da disposição do texto ofertam ao gênero um papel relevante para o ensino já que o/a leitor/a precisa utilizar suas habilidades interpretativas, tanto visuais, quanto verbais para compreender a história.

Em referência a escrita de HQ’S, Will Eisner (2001, p. 25) considera que saber escrevê-lo é uma habilidade especial em que os requisitos são incomuns, diferentes de outras formas de criação escrita porque “quando palavra e imagem se misturam, formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogos e textos de ligação”. Alberto Manguel (2001, p.25) garante que com o correr do tempo, podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestando-lhes palavras para contar o que vemos, entretanto, em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independentemente do tempo que reservamos para contemplá-la.

Aliada a linguagem multifacetada do referido gênero, quando as narrativas apresentam as aventuras de personagens superpoderosas negras, além de estimularem de modo lúdico a aprendizagem dos saberes linguísticos, podem incentivar o protagonismo e a participação social dos/das estudantes visto que abrem espaço para discussões e reflexões acerca da discriminação racial/étnica, podendo por fim também aos tratamentos interpessoais desiguais presentes na sala entre docente e estudante. Sobre essa relação entre estudantes e docentes,

Eliane Cavalleiro (2017) sustenta que há uma grande desigualdade no tratamento de estudantes negro/as e brancos/as por parte dos/as docentes em relação modo de ensinar e avaliar, a estudiosa afiança que estudantes negros/as são ensinados/as para o silêncio, para submissão e conformação com a desvalorização que lhes são atribuídas.

Retomando as reflexões da subseção 3.1.3 acerca dos conceitos das HQ'S, embora haja uma discussão acirrada sobre as HQ'S serem ou não um gênero textual, o fato é que elas são consideradas pelos PCNLP'S como texto adequado para se trabalhar a oralidade e a escrita, propiciando ao/a leitor/a o desenvolvimento de sua capacidade de interpretação, pois sua estrutura, muito próxima da oralidade, faz com que ele/a, ao ler as narrativas, consiga identificar quem está falando, o assunto sobre o qual se está falando e para quem se está falando. Essa importância dada pelos parâmetros pelo modo singular e relevante de narrar seguindo os moldes da oralidade das HQ'S faz sentido, pois as variedades linguísticas, muito presente na fala, têm sido objeto de preconceito e de rejeição através do já consagrado e já explicitado mito do “certo ou errado”. Essa Conduta ainda presente na escola pública que, além de desvalorizar a forma de falar do/a estudante, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhum dos seus dialetos específico, por mais prestígio que possua.

João W. Geraldi (1996, p. 163), ao discutir sobre o assunto, assevera que o/a professor/a de língua portuguesa deve ter consciência que as atividades de ensino têm o papel de oportunizar aos alunos/as o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da fala predominante do/a estudante em sua família, em seu grupo social, e aponta que é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder através da linguagem, afinal, “se ela serve para bloquear, ela também serve para romper o bloqueio”. Entendo das colocações do estudioso que quando ensinamos a língua a materna, devemos abrir espaço para que os/as estudantes, através de questões incitadoras que tratam sobre a diversidade linguística a entendam e a respeitem, sem afastar ou renegar a prática da língua de prestígio, já que também é um modo de usar a língua e é um direito de todos/as conhecê-la.

3.3 ENSINO DE PORTUGUÊS E AS HQ'S

O ensino metalinguístico da língua e os conceitos rígidos que excluem os/as alunos/as e o meio no qual estão inserido/as, como já foi pontuado, estão condenados. Os PCNLP (1997, p.30) ao tratarem sobre o assunto pontuam que a escola deve repensar as práticas de

ensino que tratam a língua “como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas” e postulam que essa prática deve possibilitar ao/a aluno/a aprender sobre “linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente”, ou seja, o ensino deve acontecer através dos gêneros, pois usamos a língua para interagir socialmente.

Acerca da questão dos usos sociais da língua, Mikhail Bakhtin, ao tratar da importância dos gêneros do discurso (1997, p. 280), assinala que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua e efetuem-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não apenas pelo conteúdo temático e estilo verbal, ou seja, “pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”, mas também, e, sobretudo, pela sua construção composicional. Para a estudiosa os três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional - fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que se denomina gêneros do discurso.

Seguindo pela reflexão de Bakhtin (1997 p. 280), as HQ’S são um meio que pode ser utilizado para expressar emoções, crenças e concepções, motivo que faz com que o gênero tenha excelente desempenho no ensino de todas as disciplinas, em particular, de língua portuguesa, pois os estudantes querem lê-las; as palavras e as imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; há um alto nível de informação nas narrativas; elas auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; enriquecem o vocabulário dos estudantes; o caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar e por ter um caráter globalizador, podem ser utilizadas em qualquer nível escolar e com qualquer tema. (RAMA, VERGUEIRO, BARBOSA, RAMOS, VILELA, 2004, p. 272-328)

Além das razões acima enumeradas e de inúmeras outras, as obras podem servir como veículo provocativo para chamar a atenção sobre causas sociais e como espaço para a interação e o diálogo de diversos outros assuntos. Aquelas que trazem personagens superpoderosas, por exemplo, são as leituras preferidas das crianças e dos/as adolescentes, portanto, um dos melhores meios de difusão de debates sobre assuntos polêmicos da sociedade; como meio para estimular a autoconfiança e como meio para a propagação da igualdade e dos direitos de grupos minoritários.

Ângela Rama, Waldomiro Vergueiro, Alexandre Barbosa, Paulo Ramos e Túlio Vilela (2004, P. 36, 779), asseveram que o ensino da leitura e da escrita através dessas obras nas turmas de 9º ano é bastante produtivo, uma vez que os/as estudantes estarão mais aptos para transpor o que leem para a própria realidade e para criar suas próprias narrativas. Para isso, entretanto, a seleção dos materiais em quadrinhos a serem utilizados em aula deve levar em consideração as características das narrativas, de forma a atingir resultados mais satisfatórios. Os/as estudiosos/as consideram que a adequação das narrativas à série é fundamental para a obtenção de resultados mais expressivos e eficientes, visto que o mundo que envolve a área de ensino da Língua Portuguesa tem nas histórias em quadrinhos um forte e pertinente apoio didático. É válido também salientar, como já comentado anteriormente, que as HQ'S agradam demais a esse público.

3.4 A ESCOLHA PELA ESTRATÉGIA DE ENSINO – OFICINA PEDAGÓGICA

Além da relevância de se planejar as metodologias de ensino da leitura e da escrita, é demasiado importante que se programe estratégias que serão utilizadas na aplicação da metodologia. Uma das estratégias muito produtiva é a do/a professor/a como facilitador/a na construção do conhecimento, organizando leituras prazerosas e atividades de escrita significativas para seus/suas alunos/as. Antes disso, porém, é necessário que ele/a saiba onde pretende chegar com o ensino que propõe.

Nascimento e Duarte (2014), ao tratar sobre estratégia de ensino, pontuam que o/a professor/a, antes de fazer uso de alguma, deve planejá-la, refletir e avaliar as práticas que pretende usar, e a diversificação da mesma; utilizar os métodos e os recursos de modos variados; proporcionar aprendizagens que valorize e respeite o ritmo do/a estudante para que as aulas se tornem prazerosas para evitar eventuais dificuldades relacionadas à falta de motivação do/a estudante e dele/a enquanto educador/a, pois o/a professor/a carrega com ele/a princípios e metodologias que o caracterizam como um/a educador/a sejam elas de natureza pessoal e/ou profissional, assim como cada aluno/a possui especificidades que não podem ser desprezadas.

Caroline Moraes e Simone Varela (2007, p. 6), ao tratar da importância motivacional, sinalam que ela pode levar os/as docentes a se superarem ou fazer com que recuem. Do mesmo modo acontece com o/a estudante, Souza (2010), por sua vez, ao tratar da motivação estudantil, asseguram que existem crenças pessoais que exercem influência na sua motivação

e no seu desempenho, sejam autorreferenciadas ou relacionadas ao objeto de estudo. Nesse sentido, há que se considerar a convivência em grupo, a ocupação de um determinado papel e a aceitação social para aumentar a crença em si mesmo, levar ao desenvolvimento da autoconfiança, do autopoder e do autocontrole (MORAES; VARELA, 2017).

bell hooks, em sua obra *Ensinando a Transgredir* (2017), além de discutir sobre a “língua do opressor”, pontua que a sala de aula deve ser minimamente mais democrática do que é a sociedade, que nela todos/as realmente tenham seu momento de falar e de escutar. A estudiosa evoca a importância da pedagogia engajada e defende a sala de aula como um espaço de possibilidades. A “pedagogia transformadora” proposta pela pesquisadora parte do princípio de que ela é um campo de possibilidades onde os/as professores/as devem trabalhar pela liberdade, com criatividade, abrindo a mente e o coração para encarar a realidade dos/as seus/as alunos/as ao mesmo tempo em que coletivamente, junto a eles/as, possa pensar em maneiras de transgredir, quebrar fronteiras impostas.

Aliada à motivação proposta por Caroline Moraes e Simone Varela (2007, p. 6) e a pedagogia engajada de bell hooks (2017), a oficina pedagógica faz com que o objeto de estudo conduza o/a estudante a experiências mais expressiva através do sentir, pensar e agir. Ela tem a capacidade de proporcionar conexões entre os saberes e é um meio de formação bem criativo. Filomena Moita e Fernando Andrade (2006, p. 11), ao comentarem sobre o assunto, ponderam que, por ser aberta e dinâmica, a oficina pedagógica é essencial para o ensino na escola pública – instituição que acolhe pessoas oriundas dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola. Léa Anastasiou e Leonir Alves (2004, p. 95) acrescentam que o poder de criação e da recriação do objeto que se estuda, é um lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá; nela é possível fazer uso de músicas, textos, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim, vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva.

Coaduno com Freire (1996 p.52), quando assinala que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” e considero que as oficinas pedagógicas possibilitam ao/a estudante a produção e a construção de conhecimentos por meio da relação ação-reflexão-ação, pois leva o/a aluno/a vivenciar experiências mais concretas e significativas baseadas no sentir, pensar e agir (VALLE E ARRIADA, 2012), além de possibilitar tratar de assuntos relevantes através de metodologias

diversas. Desse modo, as atividades de ensino aqui propostas seguirão algumas etapas: roda de conversas para discussões e reflexões; atividades interpretativas de textos que tratem da história e cultura negra, textos reflexivos sobre a representatividade negra; leituras de HQ'S de personagens superpoderosas; apreciação de Filmes; estudo da linguagem utilizada nas HQ'S; produção de roteiro e produção final de HQ'S organizadas em coletânea, divulgada e exposta na biblioteca da escola para acesso de toda a comunidade escolar.

3.5 SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1ª ETAPA: CONHECENDO OS ELEMENTOS/CARACTERÍSTICAS DAS HQ'S

Carga horária estimada: 6 aulas de 50m

Objetivos específicos: apreender e desfrutar com habilidade do gênero textual HQ'S, de forma a reconhecer suas características, seus elementos e, assim, atribuir-lhes sentidos; perceber a relação entre imagem e texto verbal na atribuição de sentido ao texto; reconhecer o valor expressivo dos recursos linguísticos presentes no gênero; desenvolver e aprimorar a competência textual discursiva; estimular o interesse dos/as estudantes pela disciplina de língua portuguesa.

Recursos: lousa; piloto; internet; canetas; xerox; retroprojeto; diário de bordo; revistas e jornais que contenham tirinhas, charges, cartuns, caricatura; HQ'S; celular; computador e textos 01 e 02.

Situação Didática:

Atividade preliminar: O mediador/a convida os/as estudantes a participarem da oficina através de uma conversa informal sobre a temática, a metodologia/estratégia que será utilizada no processo; após a conversa inicial, o/a mediador/a – em roda de conversa³ – faz um levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes através das questões norteadoras:

Vocês sabem o que é HQ, cartum, tirinha, quadrinho, caricatura e charge?

Vocês gostam dessas narrativas? Se sim, de quais? Por quê?

Vocês conhecem os elementos que fazem parte dessas narrativas? Enumere e explique.

Vocês sabem quais os suportes das HQ'S, onde são publicadas?

³ As **Rodas de Conversa** consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo.

Os/as alunos/as devem anotar suas respostas no diário de bordo⁴ e discutir/refletir sobre o gênero através dos próprios conhecimentos.

2ª atividade: Após os levantamentos prévios, o/a mediador/a apresenta diferentes quadrinhos impressos tais, como charge, cartum, tirinha, caricatura e HQ'S, podendo utilizar folhas avulsas ou no suporte do texto original, já que as narrativas quase sempre estão presentes em revistas, jornais, dentre outros suportes. Em seguida, apresentar conceitos - textos teóricos 01 e 02 sobre as características e os elementos que compõem as HQ'S para leitura/reflexão. É importante que os/as alunos/as estejam organizados/as em círculo para melhor manusearem o material e refletirem sobre seus conceitos e elementos através dos textos.

Texto 01:

Conceitos de gêneros

História em quadrinhos/HQ: É a arte de narrar histórias por meio de desenhos e textos dispostos em sequência, normalmente na horizontal. Possuem fundamentos básicos das narrativas: enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho. No geral, apresentam linguagem verbal e não verbal, possuem também diversos recursos gráficos com o intuito de trazer /a leitor/a para "dentro" da história contada.

Cartum: É um gênero jornalístico que conta com um desenho humorístico ou satírico veiculado, em geral, por jornais e revistas. Acompanhado ou não de legenda, de caráter extremamente crítico, retrata, de forma sintética, algo que envolve o dia a dia de uma sociedade.

Charge: Palavra de origem francesa que significa “carga”, ou seja, “carrega” nos traços de caráter de alguém ou de algo para torná-lo burlesco ou ridículo. Por extensão, trata-se de uma ilustração/desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculada pela imprensa, cuja finalidade é satirizar e criticar algum acontecimento da atualidade. Focaliza, por meio de caricatura gráfica, com bastante humor, uma ou mais personagens envolvidas no fato político-social que lhe serve de tema.

Diferença entre charge e cartum: cartum é um desenho que traz um humor mais cotidiano e universal; já a charge é caracterizada pelo humor que só faz sentido em determinado lugar e publicada diariamente nos jornais. A charge “conversa” com as notícias,

⁴ Um caderno ou pasta no qual o estudante deve registrar as etapas realizada no desenvolvimento da oficina. Este registro deve ser detalhado e preciso, indicando datas e locais de todos os fatos, passos, descobertas e indagações e investigações. Deve ser preenchido ao longo da oficina, trazendo as anotações, rascunhos, e qualquer ideia que possa ter surgido no decorrer do processo.

sobretudo as políticas (mas também com as econômicas e as esportivas), muitas vezes fazendo uma crítica.

Tirinha: É o segmento ou fragmento de HQ, em geral com três ou quatro quadros; apresenta um texto que alia o verbal e o visual. Circula em jornais ou revistas, em uma só faixa horizontal. Foram desenvolvidas especialmente para os jornais.

Caricatura: É um desenho de uma personagem da vida real, como políticas e artistas, em que a representação exagerada de características ou hábitos da pessoa em questão de uma forma humorística.

Texto 02

Os seis elementos básicos presentes nas Histórias em Quadrinhos

REQUADRO: Delimita o espaço de cada cena e constitui o quadrinho, as linhas podem ganhar formatos diferentes (circulares, trêmulas, anguloso etc.).

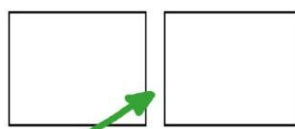
Ajuda na narrativa visual e deixa a leitura mais dinâmica. Há casos nas quais as linhas não existem, o/a autor/a deixa ao leitor a tarefa de imaginá-las.



RECORDATÓRIO: É um painel usado normalmente pelo narrador para tratar de algo não visível no quadrinho; também é usado para apresentar pensamentos das personagens.



CALHA: Em geral existe um vão entre um quadrinho e outro, pode ajudar a delimitar o tempo: mais larga, indica mais tempo entre um quadro e outro; se é mais curta indica uma ação mais rápida e contínua.



BALÃO: Simbolizam o ato da fala das personagens, abrigando o texto da conversa, podem ser desenhados de formas diferentes, acumulando funções na HQ: linhas mais quadradas podem significar voz eletrônica; mais rabiscadas indicam de grito ou voz alta, aquelas que lembram nuvenzinhas constituem balões de pensamento, etc. Tem um “rabicho”, de forma a apontar para uma personagem para indicar precisamente ao/a leitor/a quem está falando, ou pensando.



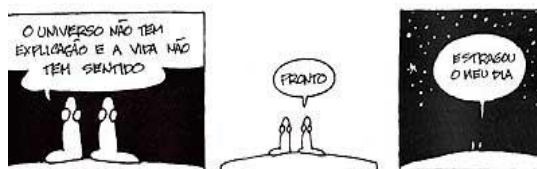
ONOMATOPEIA: É uma representação de um som ambiente importante para “o desenrolar” da história; é desenhada bem próxima ao emissor do som. Assim, “TOC, TOC” indica o som de duas batidas na madeira. Normalmente vem acompanhada de algum incremento gráfico às letras, como nos exemplos acima.



DESENHO/ IMAGEM: O desenho em quadrinhos é uma forma de arte que conjuga texto e imagens com o intuito de narrar histórias de diversos gêneros e estilos. São publicadas em sua maioria em formato de revistas, livros ou em tiras de jornais e revistas.

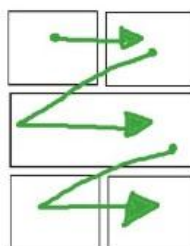
À existência do desenho/imagem é fundamental, mas a sua qualidade estética é discutível (não é por que o desenho não parece uma foto que a HQ é ruim, vide o escritor Luís Fernando Veríssimo e sua genial tira das Cobras).

As Cobras, por Luís Fernando Veríssimo



NARRATIVA VISUAL: Há padrões a seguir na construção da narrativa, escrevemos da esquerda para a direita, de cima para baixo. O/a produtor/a deve levar isso em conta. Se há dois personagens em cena, fala primeiro deve ficar mais à esquerda, assim como seu balão.

Se duas pessoas conversam, por exemplo, elas procuram se olhar na maior parte do tempo. Se alguém aponta pra uma direção, a outra pessoa da cena acaba por olhar pra lá e não mais para o interlocutor.



TAYRA, R. Disponível em: <<http://www.saposvoadores.com.br/2012/06/6-elementos-basicos-para-criar-uma-historia-em-quadrinhos.html>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

3ª atividade: após o manuseio das narrativas e da leitura dos textos teóricos 01 e 02, os/as alunos/as, juntos/as com o/a mediador/a, farão um levantamento das características das HQ'S, charges, cartum e tirinha manuseadas; anotarão no diário de bordo as informações que considerarem pertinentes e novas para ele/elas. É importante que neste momento, os/as alunos/as tenham total liberdade para citar semelhanças/diferenças entre as histórias. Espera-se que os/as aprendizes observem, dentre outras coisas, que as HQ'S apresentam basicamente: quadrinhos alinhados na página sem necessariamente uma quantidade específica; balões para as falas ou pensamentos; palavras que representam barulhos; textos verbais curtos; imagens a cada quadrinho; títulos; nomes de autores/as.

4ª atividade: depois de elencadas as semelhanças/diferenças e das leituras dos textos teóricos de suporte, o/a mediador/a partirá para o trabalho formal do gênero. Poderão escolher algumas HQ'S ou tirinhas para trabalhar a interpretação de alguns elementos ou fazer uso da atividade sugerida abaixo por meio do papel impresso, por meios digitalizados ou apresentado através de slides, sendo as respostas anotadas no diário de bordo.

Atividade

1. Observe o quadrinho abaixo e explique se a narrativa, através da linguagem utilizada, segue o mesmo sentido do texto escrito. Explique o percurso que foi seguido através de seta e use o recordatório para narrar à história escrita.

Figura 17- Luluzinha a Caçadora



Fonte: blogdoxandro.blogspot.com

2. Na HQ 'Fuga', criação de Rogério Coelho, o requadro está ocupando uma função, qual é?

Figura 18 – HQ - Fuga



Fonte: Leiturasecafe.com.br

3. Na HQ ‘Monstros!’ Sem texto verbal, o autor fez uso de um elemento das HQ’S de modo bastante criativo. O que ele quis transmitir através desse elemento?

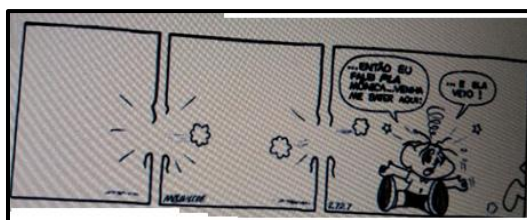
Figura 19 – Monstros



Fonte: ndrangheta-br.blogspot

4. Nos quadrinhos abaixo, de Maurício de Souza, há um elemento próprio do gênero que foi invadido pela linguagem visual provocando humor. Aponte o elemento e o que o autor quis transmitir com invasão:

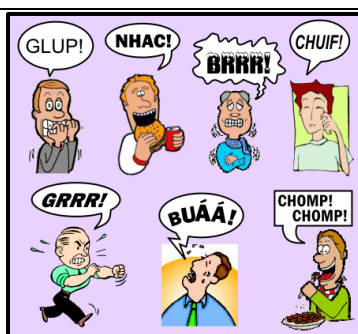
Figura 20 – Turma da Mônica



Fonte: turmadamonica.uol.com.br

5. Quais os elementos das HQ’S estão presentes na imagem abaixo? Como você interpreta cada uma?

Figura 21 -Onomatopeia



Fonte: centraldefavoritos.com.br

5ª atividade: Para consolidação de aprendizagem apresentar os vídeos:

O que são quadrinho. Disponível em: <[HTTPS://www.youtube.com/watch?v=kPBLNUS6w8U](https://www.youtube.com/watch?v=kPBLNUS6w8U)>. Coelho, L. A. L. C.; Farbiarzo, J. L. (2010)

Um pouco sobre a história em quadrinho. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0EE7uGKNcS0>>. Lanhellas, R. (2017)

Diferença entre Charge Cartum HQ Graphic Novel Tirinhas Mangás Gráfico e Outras Coisas? O que são? <<https://www.youtube.com/watch?v=JXP7duVEBuE>> Gui Margutti. (2017)

Os elementos das HQ'S. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7s_uS0qhlPE>. Scarulis, F. . Scarulis, F. (2020)

2ª ETAPA: AS HQ'S E AS PERSONAGENS SUPERPODEROSAS NEGRAS

Carga horária estimada: 08 aulas de 50

Objetivos específicos: propiciar momentos prazerosos através de apreciação de filme e de leitura de HQ'S; desenvolver o prazer pelos gêneros; apreender e desfrutar com habilidade dos gêneros de forma a reconhecer a função das personagens, suas características, e, assim, atribuir-lhes sentidos; desenvolver e aprimorar a competência textual discursiva; possibilitar um maior contato com produtores/as, escritores/as, cartunistas e demais profissionais envolvidos/as na da produção de filmes e de HQ'S; estimular o interesse dos/as estudantes pela disciplina de língua portuguesa.

Recursos: caneta; computador; internet; diário de bordo; cartolina; celular; TV; retroprojetor; Xerox; HQ'S de *Pantera Negra*; filme *Pantera Negra*, texto 03.

Situação Didática

Atividade preliminar: em uma roda de conversa, indagar oralmente sobre as preferências dos/as estudantes em relação às personagens superpoderosas:

Gosta de ler HQ'S? Por quê?

Qual é o seu/sua o/a super-heróis/heroína preferido/a?

Conhece algum escritor/a ou produtor/a de HQ brasileiro/a? Qual?

Qual o seu/sua autor/a e qual o seu/sua tipo de HQ'S preferidos/as?

Vai ao cinema ou assiste a filmes de personagens superpoderosas na TV?

2ª atividade: Após o levantamento, ofertar para apreciação o filme *Black Panther* - (*Pantera Negra*) da Marvel Studio (2018) 5 - direção Ryan Coogler, roteiro Ryan Coogler, Joe Robert Cole, estrelado por Chadwick Boseman como *T'Challa* / *Pantera Negra*, produção: Kevin Feige.

Observação: caso algum/a aluno/a já tenha assistido ao filme, explicar que assistir mais uma vez fará com que ele/a entenda melhor passagens de cenas que porventura não tenham ficado claras.

3ª atividade: Após o filme, os/as alunos/as deverão responder no diário de bordo o questionário de análise/interpretação do filme.

QUESTIONÁRIO

1. Quem foi o ator que representou a personagem “*Pantera Negra* -2018”?

2. *Pantera Negra* é rei de onde; em que continente fica seu reino?

3. Qual a identidade secreta e quais as habilidades de *Pantera Negra*?

4. Quem criou a personagem *Pantera Negra*?

5. Com quem *Pantera Negra* foi casado?

6. O filme explica misticamente como foi fundado o país *Wakanda*. Tanto na África como no Brasil há lendas/mitos que explicam sobre alguns heróis/inas africanos/nos ou afro-brasileiro/a. Cite uma/um lenda/mito africano ou afro-brasileiro que você conhece; caso não tenha conhecimento, pesquise.

7. No filme, as mulheres não ocupam papéis coadjuvantes ou de mocinhas que precisam ser salvas pelo herói. Escolha uma personagem e descreva sua função no filme.

8. No filme, o isolamento é questionado por algumas personagens e passa a se tornar um peso na consciência do protagonista; como a personagem principal lida com essa situação?

9. Se coloque no lugar do líder de *Wakanda*: como você se comportaria?

10. Você se sentiu representado/a através de alguma personagem da HQ lida e/ou do Filme? Qual? Em que você se identificou?

⁵ Disponível: <https://topflix.tv/filmes/assistir-online-pantera-negra/>

4ª Atividade: leitura do texto 03**Texto 03****Os/as heróis/inas e suas capacidades de nos inspirar e fortalecer**

Os/as heróis/inas habitam o espaço onde imaginação e realidades se encontram com seus superpoderes em defesa do bem, por realizarem a nossa vontade de cuidar das pessoas e por sua capacidade de salvar o mundo. Para Carla Jarlicht, especialista em literatura infanto-juvenil e consultora educacional da Casa do Saber (RJ), eles/as impactam a vida de crianças e de adultos que se dedicam a acompanhar as suas jornadas, pois “gente, de todo tamanho, precisa da fantasia para dar conta da realidade”. A estudiosa acrescenta que os textos literários quando abordam questões humanas complexas tornam-se importantes fontes de autoconhecimento, ampliação da consciência e da formação da identidade, na medida em que “nos fazem acessar nossos conteúdos afetivos, provocam a autorreflexão e nos levam a uma reorganização interna que nos ajuda a lidar melhor com os sentimentos, direcionando-nos à superação dos próprios limites e a encontrar saídas nos labirintos da vida”.

Michel Alexandre Fillus, doutor em Psicologia clínica explica que o espelhamento que fazemos entre nossa vida e a saga do/a herói/na envolve a imaginação já que “nossa imaginação é um mundo cheio de realidade, só que é expressa em uma linguagem diferente. Lidamos com os problemas diários a partir de nossos recursos internos que nos ajudam a enfrentá-los”.

Os/as heróis/inas de hoje

No contexto da pandemia de corona vírus, para dar conta de desafios grandes demais, são destacados/as como heróis/inas, na vida real, os/as profissionais da saúde, eles/as enfrentam os próprios medos, para lutar, dia a dia, na linha de frente, contra esse inimigo invisível que tem feito vítimas reais.

Em homenagem a esses/as profissionais, o artista Bansky deixou o seu recado no muro de um hospital no sul da Inglaterra: um menino brinca com um boneco de enfermeira enquanto o Batman e o Homem-Aranha descansam aposentados num cesto.



Eleja seus heróis particulares

Malena Contrera, doutora em comunicação e semiótica, considera que “quase sempre os/as heróis/inas são revestidos/as de estereótipos, o que ajuda a reforçar preconceitos e influenciar, de forma camuflada, as crianças”.

Considerar os profissionais de saúde heróis da vida durante a pandemia pode ter duplo efeito: o de salientar o potencial que todos nós temos em fazer a diferença em prol do bem comum, mas também projetar nestes/as profissionais uma aura de poder que lhes permite agir sozinhos/as, independente das condições desumanas de trabalho, “o que é bem perverso”, a estudiosa ressalta também o papel (e a responsabilidade) da mídia ao sugerir heróis/inas e alerta cuidado com o foco em “valores ideais”.

Já para Michel Fillus, apesar de não terem poderes mágicos, esses/as profissionais são heróis/nas encarnados/as em humano/as e suas histórias de bravura e de coragem podem sim auxiliar na construção de valores fundamentais para a coletividade, sobretudo a empatia e a responsabilidade. Entretanto, como representatividade importa, para viabilizar que crianças de qualquer etnia ou gênero possam se identificar e ter seu valor reconhecido, o estudioso recomenda que “os modelos heroicos tenham o tom da pele, a forma do cabelo e a ancestralidade do nosso povo.”.

Você pode ser um/a herói na vida real

“A figura do/a herói/ina nos oferece a oportunidade de olharmos para dentro de nós e buscarmos o nosso herói interno, que está apenas aguardando a hora de ser convocado a entrar em cena”, indica a consultora educacional Carla.

É no “interesse humano” que reside essa capacidade empática: entender que somos feitos da mesma matéria e compartilhamos das mesmas emoções, dos medos às esperanças.

Ao assumirmos essa possibilidade de heroísmo em nosso dia a dia e dedicar essa energia em prol de outra pessoa, somos convocados a “sair da zona de conforto, enfrentar desafios, tomar decisões, lutar pelo que é certo”, diz. [...]. Para além do universo da imaginação, o arquétipo do/a herói/ina também simboliza uma motivação para o desenvolvimento de um “eu” que se sinta, progressivamente, capaz de se autogerir, adquirindo uma representação madura de si mesmo, sentindo-se importante no seu meio e adaptando-se às exigências da vida, aponta o psicólogo Michel.

Laís Barros Martins (2020) – Disponível em: <https://lunetas.com.br/heróis-ficcao-vida-real/> adaptado para a oficina.

5ª atividade: Com a turma dividida em equipes, tomando como base o filme e o texto 03, desenvolver um debate regrado sobre protagonismo.

6ª atividade: solicitar dos/as estudantes a leitura de uma HQ que tenha como protagonista a personagem *Pantera Negra*. A escolha da HQ pode ser livre, desde que tenha a *Pantera Negra*, para que os/as alunos/as, além do contato com o protagonismo da personagem, agucem o interesse e façam o reconhecimento do gênero (característica composicional, estilo, figura de linguagens, personagem, bem como atividades interpretativas).

Sugestões de HQ'S

Quem é o Pantera Negra? - Publicado em: *Black Panther* Vol. 4 #1-6 Publicado no Brasil em: A Coleção Oficial de Graphic Novels da Marvel #38

Cessar-Fogo - Publicado em: *Black Panther* Vol. 4 #18-25 Publicado no Brasil em: Marvel Action #8-14

Novos Vingadores - Publicado em: *New Avengers* Vol. 3 #1-33 Publicado no Brasil em: Os Vingadores #1-35

Uma Nação Sob Nossos Pés - Publicado em: *Black Panther* Vol. 6 #1-12 Publicado no Brasil em: Pantera Negra: Uma Nação Sob Nossos Pés - Livro 1-3

IMPORTANTE: No momento da leitura, os/as estudantes deverão prestar atenção também aos elementos presentes na HQ escolhida e anotar no diário de bordo aqueles que mais chamaram a atenção para o sentido da narrativa ou que desconheciam, deverão também responder ao questionário abaixo sobre os elementos da narrativa ficcional presentes na HQ:

1. Qual o título da HQ lida?
2. Quais os aspectos físico-psicológicos das personagens protagonistas e das antagonistas?
3. Qual o tipo de narrador presente na HQ?
4. Quais os nomes das personagens (protagonistas/antagonista/secundária)?
5. Quais os superpoderes da protagonista/ quais os superpoderes da antagonista?
6. Em que momento e em que lugar acontece à história? (tempo/espço)
7. Qual o enredo da história?

7ª Atividade: Desenvolver playlist de canções do filme *Pantera Negra* que mais agradaram para apresentação na sala de aula.

8ª atividade: para consolidação da aprendizagem, ofertar os vídeos abaixo:

Os 13 Maiores Super Heróis Negros Dos Quadrinhos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lkcrq0kayns>> Nerd No Comando (2018).

Todos os heróis negros brasileiros dos quadrinhos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tzI2NVL-ndU>>. Ramos, L. (2019)

Representatividade – Caminhos da HQ (2ª temporada). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eyhmxhBe9g8>>. Itaú Cultural. 2020.

3ª ETAPA - DESMISTIFICANDO CONCEITOS E PRECONCEITOS

Carga horária estimada: 10 aulas de 50m

Objetivos específicos: favorecer o fortalecimento do discurso e da ideia de pertencimento dos/as nos/as estudantes para que possam exercer de maneira plena sua cidadania; estimular a criatividade e encorajar a realização de projetos próprios; proporcionar instrumentos de acesso às informações disponíveis para a atualização do conhecimento; fomentar a aprendizagem interdisciplinar necessária à “inteligência geral” para a compreensão e atuação no mundo complexo e para o enfrentamento da multiculturalidade a partir da perspectiva da cidadania democrática (ROJO, 2015, p.133/134); oportunizar o alargamento dos horizontes pessoais e culturais dos/as estudantes, proporcionando-lhes uma formação crítica e emancipadora; estimular o interesse deles/as pela disciplina de língua portuguesa.

Recursos: lápis; caneta; borracha; apontador; lousa; piloto; computador; internet; diário de bordo; cartolina; cola; fita adesiva; slide; celular; TV; retroprojeto; xerox; textos 04, 05, 06 e 07.

Situação Didática

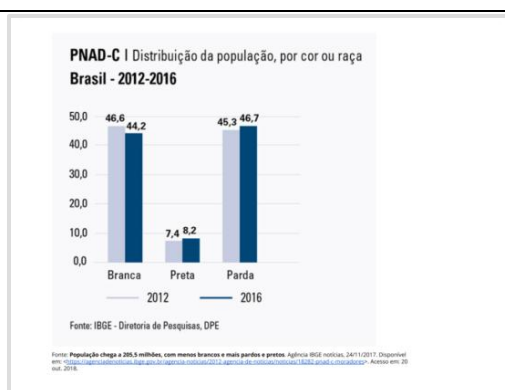
Atividade preliminar: para a problematização, iniciar essa etapa com as canções (vídeos musicais abaixo) para levar os/as estudantes a refletirem sobre o tema.

Eu sou neguinha? (2012) Caetano Veloso. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=X0pYOIZgOPQ>>.

Olhos coloridos - (2013) – Sandra de Sá. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=X2tb8YVfOqI>>.

Com a turma em círculo, numa roda de conversa, ofertar e interpretar juntamente com os/as estudantes a fonte gráfica (xerox ou slide) abaixo que expõe a distribuição da população por cor ou raça entre os anos de 2012 e 2016, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Figura 22 - Gráfico de distribuição da população por cor ou raça- Brasil -2012-2016



Fonte: IBGE (2017)

Raça: Esse termo muitas vezes é compreendido por meio de uma visão biologicista que, na realidade, não tem fundamentos científicos. Hoje, a raça é para ser entendida como uma concepção advinda de processos históricos e culturais. É complexa, heterogênea e essencial para discussões acerca da discriminação racial e racismo (MUNANGA, 2003)

Etnia: Conceito usado para identificar conjunto de pessoas que possuem características em comum, seja sua ancestralidade, sua língua, sua religião, sua cultura ou território (MUNANGA, 2003)

2ª atividade: levantar as questões interpretativas de acordo com o gráfico e de posse dos conceitos sobre raça e etnia, ressaltar que apesar do próprio IBGE utilizar o termo “raça”, há várias reflexões de estudiosos/as renomados/as sobre esses termos.

Questões

1. No Brasil existem mais pessoas autodeclaradas brancas, negras ou pardas?
2. Entre 2012 e 2016 cresceu mais o número de pessoas que se declararam brancas ou negras/pardas?
3. Por que o número de brasileiros que se declararam pardos é maior do que o número de brasileiros que se declaram brancos ou negros?

3ª atividade: realizar uma pesquisa dentro da sala de aula, questionando aos/as alunos/as como se autodeclaram: brancos/as, pretos/as ou pardos/as; reunir esses dados e apresenta-los em formato quantitativo para que os/as estudantes percebam como a diversidade está presente em todos os ambientes e que os números de cada segmento podem variar de sala para sala, escola para escola, cidade para cidade etc.

4ª Atividade: Apresentar através de xerox ou slides os conceitos abaixo e o vídeo Racismo existe sim/papo rápido/papo de segunda disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NQNIEyWSUVg>. Emicida, Porchat, João Vicente e Francisco Bosco. 2019.

CONCEITOS

PRECONCEITO RACIAL: é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado (ALMEIDA, 2019).

DISCRIMINAÇÃO RACIAL OU ÉTNICO-RACIAL: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL – ART. 10, INCISO I):

DESIGUALDADE RACIAL é toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL – ART. 10, INCISO II)

DESIGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA: é a diferença existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL –ART. 10, INCISO III)

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 ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p. 22).

RACISMO INDIVIDUAL: Ocorre em comportamentos individuais de pessoas brancas contra negros produzidas nas relações sociais e subjetivas (ALMEIDA, 2019)

RACISMO INSTITUCIONAL - Ocorre no “[...] domínio que se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder” (ALMEIDA, 2019, p. 27)

RACISMO ESTRUTURAL: “O racismo é sempre estrutural, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 16).

POPULAÇÃO NEGRA: é o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usados pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL – ART. 10, INCISO IV).

5ª atividade: solicitar uma leitura reflexiva da obra de Djamila Ribeiro – *Pequeno manual antirracista*. Capítulos 1, 2 e 4. Disponível nos links: <<http://www.stiueg.org.br/Documentos/7/582.pdf>>/<<https://www.companhiadasletras.com.br/>

detalhe.php?codigo=14774. Após leitura e compreensão dos conceitos e da obra, numa roda de conversa, refletir sobre as práticas racistas tão presentes no Brasil, inclusive nas escolas.

6ª Atividade: com a turma dividida em equipes, solicitar dos/as estudantes pesquisas sobre legislações que tratem, proibam e punam práticas racistas e de injúria racial. Eles/as deverão elaborar cartazes⁶ com as abordagens e espalhar nas paredes da escola.

7ª atividade: para dar início aos estudos das diversas contribuições do povo negro no Brasil, ofertar o vídeo: A verdadeira história do povo negro que não é contada na escola disponível em Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wV4ZXfQPt2s>> Katiuscia Ribeiro, Fabio Porchat, Emerica, João Vicente e Chico Bosco. 2020,. Em seguida, apresentar e desenvolver a leitura dos textos 04, 05, 06 e 07.

Texto 04

A herança cultural negra

As pessoas africanas escravizadas e seus/suas descendentes mestiços influenciaram em profundidade a formação cultural do País, desde a época em que este era América portuguesa. Raros serão os aspectos de nossa cultura que não tenham sido moldados com a ajuda da mão e da inteligência africanas e afro-brasileiras. Na religião, música, dança, alimentação e na língua, temos a influência negra, apesar da repressão que sofreram as suas manifestações culturais mais cotidianas.

Influência religiosa

Embora seja uma tarefa complexa a pesquisa dos sentimentos religiosos do passado mais remoto, observa-se que, ao invés do isolamento, os/as africanos/as e descendentes aprenderam a conviver e a recrutar para seu universo religioso outros setores da sociedade, até mesmo pessoas livres e brancas. Favoreceu essa convivência a mentalidade comum a ambos os grupos étnicos de que a prática religiosa estava voltada para a satisfação de algum desejo material ou ideal. As promessas a santos apresentavam semelhanças com os pedidos feitos aos deuses e espíritos africanos em troca de oferendas de diversos tipos.

Nos primeiros séculos de sua existência no Brasil, entretanto, o povo africano não teve liberdade para praticar seus cultos religiosos; a religião negra era vista como arte do Diabo; no Brasil-Império, como desordem pública e atentado contra a civilização; as autoridades se dividiam entre tolerar e reprimir a prática de seus cultos religiosos e outras manifestações.

Já na sociedade brasileira do século XIX, havia um ambiente favorável ao preconceito racial, dificultando enormemente a integração do/a negro/a, pois predominava o ideal de uma

⁶ O cartaz é gênero textual produzido de forma clara e objetiva, para facilitar a compreensão no momento da leitura. Entre as suas características, está: divulgar alguém, algum evento ou alguma coisa

sociedade civilizada, que tinha como modelo a cultura europeia, onde não havia a participação senão da raça branca, isso contribuía para a existência de um sentimento contrário aos/as negros/as, pardos/as, mestiços/os, sentimento este que se manifestava pela repressão às suas atividades culturais, pela restrição de acesso a certas profissões, as "profissões de branco" (profissionais liberais, por exemplo), também pela restrição de acesso a logradouros públicos, à moradia em áreas de brancos, à participação política, e muitas outras formas de rejeição ao povo negro. Contra o preconceito e em defesa dos direitos civis e políticos da população afro-brasileira, surgiram jornais, como A Voz da Raça, O Clarim da Alvorada; clubes sociais negros e a Frente Negra Brasileira (1931-1937).

O samba e a capoeira

Heitor dos Prazeres nasceu no Rio de Janeiro em 1898 e faleceu em 1966. Cresceu entre o Mangue e a Praça Onze. Foi tipógrafo, sapateiro, alfaiate, marceneiro, e sempre dizia "O meu mestre foi o mundo". Foi compositor e fundador de várias escolas de samba, entre as quais a Mangueira. A partir de 1937 começou a pintar, levando para as telas seu ambiente preferido: o samba, as mulatas, os malandros, as favelas, o trabalho rural.

Durante o período da revolução de 30, os próprios núcleos de cultura negra se movimentaram para ganhar espaço. A criação das escolas de samba no final dos anos vinte já representava um passo importante nessa direção. Elas, que durante a República Velha foram sistematicamente afastadas de participação do desfile oficial do carnaval carioca, dominado pelas grandes sociedades carnavalescas, terminaram sendo plenamente aceitas posteriormente.

No rastro do samba, a capoeira e as religiões afro-brasileiras também ganharam terreno. Antes considerada atividade de marginais, a capoeira seria alçada a autêntico esporte nacional, para o que muito contribuiu a atuação do baiano Mestre Bimba, criador da chamada capoeira regional. Tal como os sambistas alojaram o samba em "escolas", Bimba abrigaria a capoeira em "academias", que aos poucos passaram a ser frequentadas pelos filhos da classe média baiana, inclusive muitos estudantes universitários.

IBGE (2021) Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/en/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/a-heranca-cultural-negra-e-racismo> (adaptado para a oficina).

Texto 05

IDENTIDADE BRASILEIRA

A Identidade Brasileira é um conceito que tenta unificar critérios de identificação e pertencimento comuns entre os/as cidadãos/ãs brasileiros/as. Essa tarefa é bastante desafiadora se levarmos em conta os elementos culturais, históricos e sociais que compõem a nação.

Possuímos uma língua comum e um passado colonial, contudo, a história do país não se passou de maneira homogênea no aspecto da espacialidade e, muito menos, do ponto de vista do progresso e acesso aos direitos. Quanto às características do povo brasileiro? Observando a população brasileira pelos aspectos comuns que possam constitui-la, é possível pensá-la a partir de uma identificação cultural, em que a música ou tradições religiosas possam exercer maior peso.

Todavia, a grande extensão territorial e as diferentes origens da população fazem com que tenhamos também uma enorme diversidade cultural. Em relação à religião católica, originária dos colonizadores europeus, embora durante muitos anos tenha sido absoluta maioria, não é a única; os/as brasileiros/as professam religiões de matriz africana, os/as indígenas possuem seus próprios cultos e divindades, além de haver uma infinidade de denominações religiosas cristãs além da católica.

No que se refere à constituição do povo brasileiro, ela é multiétnica, tendo em vista a variedade de grupos que constituíram a nossa população. Além do/a nativo/a indígena, o/a africano/a e o/a europeu/eia colonizador/a, imigrações importantes, como a italiana, japonesa e árabe, contribuíram, e muito, para ampliar ainda mais a enorme diversidade histórico-cultural brasileira. Outro fator mais recente que dificulta ainda mais a tentativa de concepção de uma identidade brasileira una é o processo de globalização e uniformização das culturas que têm ocorrido em todo o mundo.

O acesso à cultura mundializada tem uniformizado comportamentos, hábitos e trajetórias tanto nos aspectos econômicos quanto nos culturais e sociais. Portanto, a brasilidade e a identificação do/a brasileiro/a com os/as outros/as filhos/as do mesmo território é uma questão muito mais de pertencimento, afetividade e simpatia individual do que um conceito social construído e fundado em critérios únicos. A identidade brasileira, em oposição à unificação de características, pode ser, sim, compreendida pela diversidade histórica, cultural e social de seu povo.

Amarolina Ribeiro. Mundo educação. Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/identidade-brasileira.htm#:~:text=A%20Identidade%20Brasileira%20é%20um,sociais%20que%20compõem%20a%20nação.> (adaptado para a oficina)

Texto 06

A CULTURA AFRICANA

A cultura africana chegou ao Brasil com os povos escravizados trazidos da África durante o longo período em que durou o tráfico negreiro transatlântico. A diversidade cultural da África refletiu-se na diversidade dos povos escravizados, pertencentes a diversas etnias que

falavam idiomas diferentes e trouxeram tradições distintas. Os/as africanos/as trazidos ao Brasil incluíram bantos, nagôs e jejes, cujas crenças religiosas deram origem às religiões afro-brasileiras, e os hauçás e malês, de religião islâmica, alfabetizados em árabe. Assim como a indígena, a cultura africana foi geralmente suprimida pelos colonizadores.

Na colônia, os/as escravizados/as aprendiam o português, eram batizados/as com nomes portugueses e obrigados/as a se converter ao catolicismo. Eles/as contribuíram para a cultura brasileira em uma enormidade de aspectos: dança, música, religião, culinária e idioma.

Essas contribuições se fazem notar em grande parte do país; em certos estados como Bahia, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul a cultura afro-brasileira é particularmente destacada em virtude da migração dos/as escravos/as. Os povos bantos, nagôs e jejes no Brasil colonial criaram o candomblé, religião afro-brasileira baseada nos cultos aos orixás praticados atualmente em todo o território. Largamente distribuída também é a umbanda, uma religião sincrética que mistura elementos africanos com o catolicismo e o espiritismo, incluindo a associação de santos/as católicos/as com os orixás.

A influência da cultura africana é também evidente na culinária regional, especialmente na Bahia, onde foi introduzido o dendezeiro, uma palmeira africana da qual se extrai o azeite-de-dendê. Este azeite é utilizado em vários pratos de influência africana como o vatapá, o caruru e o acarajé. Na música a cultura africana contribuiu com os ritmos que são as bases de boa parte da música popular brasileira. Gêneros musicais coloniais de influência africana, como o lundu, terminaram dando origem à base rítmica do maxixe, samba, choro, bossa-nova e outros gêneros musicais atuais.

Também há alguns instrumentos musicais brasileiros, como o berimbau, o afoxé e o agogô, que são de origem africana. O berimbau é o instrumento utilizado para criar o ritmo que acompanha os passos da capoeira, mistura de dança e arte marcial criada pelos escravos no Brasil colonial.

Portal da Cultura Afrobrasileira. Disponível:
https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/2_I.php#:~:text=Os%20africano.
 (adaptado para a oficina)

Texto 07

JUVENTUDE NEGRA: RITMO E POESIA

RAP significa rhythm and poetry (ritmo e poesia) e surgiu na Jamaica, década de 1960. Este gênero musical foi levado pelos jamaicanos para os bairros pobres de Nova Iorque,

o começo da década de 1970. Jovens de origens negra e espanhola, em busca de uma sonoridade nova, deram um significativo impulso ao gênero. Suas principais características são: geralmente é cantado e tocado por uma dupla composta por um DJ (disc-jóquei), que fica responsável pelos efeitos sonoros e mixagens, e por MCs que se responsabilizam pela letra cantada, quando possui uma melodia, ganha o nome de hip hop.

Um efeito sonoro muito típico do rap é o scratch (som provocado pelo atrito da agulha dos toca-discos no disco de vinil), foi o rapper Graand MasterFlash que lançou o scratch, depois deles vários scratchings começaram a utilizar o recurso: Ice Cube, Ice T, Run DMC, Public Enemy, Beastie Boys, Tupac Shakur, Salt'N'Pepa, Queen Latifah, Eminem, Notorious entre outros. Tem uma batida rápida e acelerada e a letra vem em forma de discurso, muita informação e pouca melodia.

Geralmente as letras falam das dificuldades da vida dos/as habitantes de bairros pobres das grandes cidades; as gírias das gangues destes bairros são muito comuns nas letras musicais; o cenário é acrescido de danças com movimentos rápidos e malabarismos corporais. O break, por exemplo, é uma dança relacionada ao estilo musical e o cenário urbano é formado ainda por um visual repleto de grafites nas paredes das grandes cidades.

No começo da década de 1980, muitos/as jovens norte-americanos/as, cansados/as do disk music, começaram a mixar músicas, e criar sobre elas, arranjos específicos. As músicas de James Brown, por exemplo, já serviram de base para muitas músicas de rap. O MC (mestre-de-cerimônias) é o responsável pela integração entre a mixagem e a letra em forma de poesia e protesto. É considerado o marco inicial do movimento rap norte-americano, o lançamento do disco Rappers Delight, do grupo Sugarhill Gang.

Os anos 80 foi o momento do auge do rap e das mudanças: o estilo sofreu uma mistura com outros estilos musicais, dando origem a novos gêneros, tais como o acid jazz, o raggamufin (mistura com o reggae) e o dance rap. Com letras marcadas pela violência das ruas e dos guetos, surge o gangsta rap, representado por Snoop Doggy Dogg, entre outros. Nas letras do Public Enemy, encontramos mensagens de cunho político e social, denunciando as injustiças e as dificuldades das populações menos favorecidas da sociedade norte-americana, é a música servindo de protesto social e falando a voz do povo mais pobre.

Movimento Rap no Brasil - surgiu no Brasil em 1986, na cidade de São Paulo; os primeiros shows eram apresentados no Teatro Mambembe pelo DJ Theo Werneck, na década de 80, as pessoas não aceitavam o rap porque consideravam como algo violento e tipicamente

de periferia. Na década de 1990, ganha às rádios e a indústria fonográfica começa a dar mais atenção ao estilo. Os primeiros rappers a fazerem sucesso foram Thayde e DJ Hum.

Em seguida começam a surgir novas caras para o estilo musical tais como os Racionais MCs, Pavilhão 9, Detentos do Rap, Câmbio Negro, Xis & Dentinho, Planet Hemp e Gabriel, O Pensador. O rap começava então a ser utilizado e misturado por outros gêneros musicais.

O movimento mangue beat, por exemplo, presente na música de Chico Science & Nação Zumbi fez muito bem esta mistura. Nos dias de hoje ele está incorporado no cenário musical brasileiro, venceu preconceitos e saiu da periferia para ganhar o grande público e dezenas de CDs de rap são lançados anualmente, porém ainda não perdeu sua essência de denunciar as injustiças vividas pelas pessoas pobres das periferias das grandes cidades.

Ramos; J.E.M. (2020) Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/rap/> (adaptado para a oficina)

8ª Atividade: com a turma dividida em equipes, solicitar que os/as estudantes façam uma pesquisa sobre um gênero musical de influência negra ou afrodescendente tais como: samba, pagode, funk, reggae, etc.; reunindo nela: a origem, principais nomes que divulgam o ritmo e forma de expressão, instrumentos musicais, letras das músicas, vestimenta, expressões, gestos, temas, assuntos abordados e mensagem que se quer transmitir; solicitar que cada grupo desenvolva um playlist⁷ do gênero musical escolhido. A pesquisa e a playlist deve ser apresentada na sala de aula.

9ª atividade: Levantar as questões problematizadoras abaixo para reflexão acerca do preconceito e do protagonismo negro no país e apresentação do vídeo do Rap Educação disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=mpr0zTx55NQ>>

QUESTÕES

01. Como você define o Brasil de hoje?
02. Como você se autodefine dentro do contexto nacional brasileiro?
03. O que você responderia se alguém ousasse afirmar que “nossa” cultura brasileira é de origem ocidental, definida a partir da matriz portuguesa?
04. Qual parte do seu corpo/característica física que você mais gosta e qual a que mais te incomoda? Por quê?

⁷ Uma lista de reprodução (em inglês), designa uma determinada lista de canções, que podem ser tocadas em sequência ou embaralhadas. Para criar uma playlist : Encontrar o vídeo que quer adicionar à playlist; abaixo do vídeo, clicar em Salvar; selecionar uma playlist, como "Assistir mais tarde" ou algo já criado; clicar Criar nova playlist; usar a caixa para selecionar a configuração de privacidade da playlist; clicar em Criar.

05. Você se considera racista/preconceituoso/a? Por quê?

06. Você se sente representado/a nos livros didáticos, na literatura, nas HQ'S e na escola?

07. Qual a função do gênero musical rap na liberdade de expressão de jovens negros/as e/ou afrodescendentes?

08. Quais gêneros musicais você mais aprecia? Por quê?

10ª atividade de consolidação: solicitar cartazes que apresentem personalidades negras famosas de todas as áreas profissionais para espalhar nas paredes dos corredores da escola.

4ª ETAPA- CRIANDO HISTÓRIAS E PRODUZINDO HQ'S DE PERSONAGENS SUPERPODEROSAS

Carga horária estimada: 10 aulas de 50m

Objetivos específicos: proporcionar instrumentos de acesso às informações disponíveis para a produção de narrativas; estimular a criatividade; propiciar momentos prazerosos através de produção de narrativas autorais; fomentar o prazer na produção de HQ'S e o reconhecimento durante o processo de produção, das características, dos elementos e dos sentidos do gênero; incentivar a percepção da relação entre imagem e texto verbal na atribuição de sentido ao texto; reconhecer o valor expressivo dos recursos linguísticos presentes nas HQ'S; desenvolver e aprimorar a competência textual discursiva; estimular o interesse dos/as estudantes pela disciplina de língua portuguesa.

Recursos: lápis 2B, 4B e 6B, lápis de cor, borracha, apontador, papel Sulfite -A3, branco, papel Canson A3, branco, caneta marcador/ hidrográfica, canetas nanquins – 01, 05 e 08, canetas esferográficas comuns, lousa, piloto, computador, internet, diário de bordo, xerox, papel A4, retroprojeto, celular, HQ'S.

Situação Didática:

Atividade preliminar: apresentar/exibir para os/as estudantes as diversas formas de se produzir uma HQ, quadrinho e tirinha. Apresentar os aplicativos de produção de HQ'S, os vídeos e o guia prático elencados abaixo:

Como criar uma história em quadrinhos - Diogo Camargo – disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3D_E0IJv9BA>.

Manual prático de como criar histórias em quadrinhos. (2017) Disponível em: <<https://issuu.com/jhonatandouglasdasneves/docs/pronto>>.

HAGÁQUÊ: Disponível em: <<https://www.nied.unicamp.br/projeto/hagaque/>>.

<i>TUTORIAL</i>	<i>HAGÁQUÊ:</i>	Disponível	em:
https://www.youtube.com/watch?v=fyJYSqboYpM .			
<i>PIXTON</i> : Disponível em: < http://pixton.com/br/for-fun >.			
<i>TUTORIAL</i>	<i>PIXTON:</i>	Disponível	em: https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Pixton.pdf .

2ª Atividade: Independente da opção para a produção da narrativa, se aplicativo ou manual, solicitar dos/as estudantes:

<p>Desenho/Criação de personagens com determinada personalidade ou jeito de ser/serem;</p> <p>Descrição do perfil da(s) personagens;</p> <p>Escolha de assunto/ tema que será abordado na HQ;</p> <p>Criação de enredo e resumo da história que vai contar;</p> <p>Roteiro (especificar o que será desenhado e dito quadro a quadro);</p> <p>Diagramação da página e arte-final.</p>
--

3ª Atividade: Explicar para os/as estudantes sobre a necessidade do planejamento para a elaboração da narrativa e, em seguida, solicitar que eles/as preencham a ficha de perfil das personagens e o roteiro da HQ abaixo.

Ficha de perfil das personagens:

Nome:
Altura:
Idade na História:
Local de Nascimento:
Cor, Comprimento e Estilo do Cabelo:
Raça/Nacionalidade/Influências Regionais:
Sotaque (inclui voz, estilo da fala, gírias, frases ou palavras que são sua marca registrada):
Religião:
Estado Civil:
Cicatrizes ou outros atributos físicos notáveis:
Desvantagens (emocionais, mentais, físicas): Atlético? Inativo? Saúde Geral?
Estilo de Roupas que Usa: Cores Favoritas:
Como o personagem se sente sobre sua aparência?
Relação com os pais, com irmãos/ãs:

Memórias da Infância:

Formação Educacional (astuto/manhoso/? Formal/educado? Ele/ela lê?):

Experiência Profissional: ocupação profissional:

Onde o personagem mora agora? Descreva sua casa (atmosfera física e emocional):

Asseado ou Desarrumado?

Amigos e Amigas:

Bichos de Estimação?

Tem inimigos? Por quê?

Traços de Personalidade (tímido/a, extrovertido/a, dominador/a, capacho/a, honesto/a, bondoso/a, senso de humor); traço mais forte; traço mais fraco:

O que a personagem teme?

Do que a personagem se orgulha?

Do que a personagem se envergonha?

Visão da Vida (otimista, pessimista, cínico, idealista):

Ambições:

Como a personagem se vê?

Como a personagem é visto pelos outros?

Você gosta da personagem? Por quê?

Os leitores vão gostar ou desgostar dela? Por quê?

Coisa mais importante a saber sobre essa personagem:

Problema Atual:

Como ficará pior:

Qual é o objetivo do personagem na história?

Que traços de personalidade irão ajudar ou atrapalhar a personagem a atingir seu objetivo?

O que faz a personagem diferir de personagens similares?

Por que os/as leitores/as irão lembrar vividamente dessa personagem?

Ficha de roteiro para a elaboração da HQ:

Título:

Tema:

Personagens (Aponte o nome, as características físicas e comportamentais das personagens - escolha adjetivos que levem em consideração o caráter travesso do protagonista):

Espaço (Aponte o cenário da travessura; lembre a cena na sua memória e tente recuperar as características visuais do local: cores, objetos etc. A representação gráfica não deve ser idêntica, mas precisa remeter ao local original, mantendo as características básicas):

Narrativa (Escreva, em tópicos sucintos, a sequência da narrativa, pensando apenas no enredo, depois, divida a história de forma que ela possa se organizar em quadinhos sequenciais).

Quadrinho (Crie quantos forem necessários)

Falas (Indique as falas das personagens, se houver, dando preferência ao registro informal.)

Recursos visuais (Contextualize: com detalhes, descreva o cenário, os objetos que o compõem e o movimento dos personagens, bem como a disposição dos desenhos no quadro.).

4ª atividade: já com o perfil e o roteiro prontos das narrativas pelos/as estudantes, apresentar as sugestões abaixo para a produção das HQ'S:

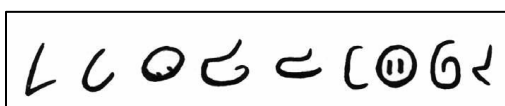
Sugestões para a escrita:

Em uma tira de papel, desenhe os quadros, levando em conta o roteiro criado. Faça um esboço, traçando linhas bem fraquinhas, para poder fazer ajustes na ocupação do espaço sem marcar o papel; depois de feitos os quadros, a lápis e com traço bem leve, façam os desenhos, os balões e delimite o espaço para as legendas; escreva os textos em letra bastão e não se esqueça de que a pontuação é fundamental.

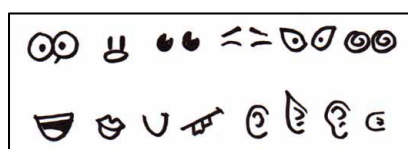
Revise seu texto; quando estiver certo de que seus leitores compreenderão sua ideia, faça um teste: troque de texto com um/a colega para que ele/a seja seu/sua primeiro/a leitor/a crítico/a. Com base nos comentários dele/a, faça as revisões que julgar necessárias. Aguarde os encontros em classe para contornar seus desenhos com caneta e/ou colori-los. Antes de submeter seu trabalho à crítica final dos/as colegas e do/a mediador/a, faça você mesmo uma avaliação de seu trabalho.

Sugestões para desenhos

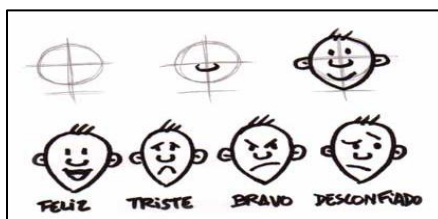
Nariz:



Olhos e bocas:



Linhas que indicam onde serão desenhadas as partes do rosto: no centro, o nariz; nas duas metades de cima, os olhos, e na metade de baixo, a boca.



Usando o carimbo do polegar.



Observação: Caso o aluno/a não queira desenhar, poderá usar recortes de revistas ou os aplicativos de HQ'S já apresentados.

5ª atividade: Com as HQ'S prontas e revisadas, os/as estudantes deverão organizá-las em uma coletânea para a exposição na biblioteca e/ou site da escola para acesso de todos/as.

7ª atividade: Em roda de conversa, levantar autoavaliação/avaliação conjunta dos pontos positivos e negativos no processo das produções das HQ'S levando em conta os aspectos abaixo:

Adequação do tema da HQ: seu texto está adequado para ser publicado no mural da escola e ser lido pelos/as colegas da turma?

Produção do roteiro: a divisão em quadros e o texto verbal garantem a compreensão de sua ideia pelos/as leitores/as?

Presença de recursos gráficos: usou balões e/ou onomatopeias? As expressões das personagens estão de acordo com o texto?

Correção dos textos verbais: você leu cuidadosamente o que escreveu, tirou suas dúvidas ortográficas e verificou se não se esqueceu da pontuação?

Participação: Você colaborou com os colegas e teve uma atitude positiva durante as etapas da oficina?

Você gostou de estudar através de oficinas? Justifique sua resposta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca se refletiu tanto sobre o ato de aprender e de ensinar e muitos também são os meios e modos de se ensinar atualmente sugeridos. O campo científico voltado para a educação está bastante avançado nesse sentido, entretanto, a própria ciência da educação assevera que nada do que se sabe é definitivo e tudo pode ser repensado e reformulado. Aliás, a finitude não é apenas uma característica da educação, ela faz parte da vida; lembro-me que no período que estava em busca de um tempo para cuidar melhor de minha família, resolvi mudar de profissão e parti para a graduação em Letras; na época tinha convicção de que estava seguindo pelo caminho certo e que seria tudo muito fácil, “ensinar é uma atividade fácil”, eu pensava. Mas, ao começar na nova profissão, descobri que ensinar implica em aprender e o aprendizado é complexo justamente porque a aquisição do conhecimento é efêmera; ele perde a validade no momento que é atualizado.

Consciente da efemeridade do conhecimento; da complexidade de ensinar-aprender e da importância de sempre me atualizar pedagogicamente para atuar na sala de aula, segui em busca de formações e, como já mencionado, fiz uma especialização que supriu parcialmente aquilo que eu considerava ser necessário para desenvolver melhor a profissão docente, no entanto, não há como ensinar através da parcialidade, e, inquieta, ingressei no ProfLetras. Agora, entre a docência e a condição discente, encontro-me escrevendo as considerações finais do memorial que encerrará o mestrado e constato que essas “considerações finais”, na verdade é o início de uma “escrita” sobre um novo momento na minha vida profissional.

Ela é o início da resignificação do meu fazer pedagógico, que pode também daqui a algum tempo necessitar de novas resignificações. Afinal, há sempre aqueles três pontos intermitentes que insistem em dizer que nada está fechado, que nada acabou e que algo sempre está por vir! Que nada está pronto, definido. Tudo está sempre em construção. Tudo ainda por se dizer... Nascendo... Brotando... Sublimando. O que seria de nós sem a expectativa da continuação?⁸. Entretanto, o que importa nesse momento, é a sensação gratificante de dever cumprido e de que estou mais preparada que antes para desenvolver meios e modos de ensino que atendam às necessidades e façam sentido para os/as meus/minhas alunos/as. O caminho não foi fácil e nem imediato, ganhar mais segurança no caminhar docente aconteceu lentamente e foi através de leituras, de reflexões, da fala de

⁸ Fragmento do texto Reticências - autoria atribuída a Marina Esméria Ramos Disponível em: <http://detutiumpouco.blogspot.com/2011/07/reticencias.html>

meus/minhas professores/as, de meus/minhas colegas, nas mudanças gradativas na sala de aula e até na escrita desse memorial.

Levei tempo para entender que o ensinar e o aprender caminham juntos e que, mais que ensinar conteúdos, ser professora está atrelado à abertura de caminhos para aquele que aprende; que não se transmite conhecimento, sinaliza-o, possibilitando sua transformação a quem dele faz uso porque somente assim o aprendizado será benéfico.

A partir do ProfLetras passei a compreender que o desejo de mudar para fazer melhor faz muita diferença no processo de apreender-ensinar-aprender. Esse desejo nos induz à ousadia e é a ferramenta que faz com que as diversas estratégias e as diversas metodologias educacionais tornem-se instrumentos eficazes na construção do conhecimento. Educar não é fácil, mas é possível e gratificante.

A pandemia provocada pelo Covid19 acentuou as dificuldades no ensino-aprendizagem, principalmente para quem ensina e aprende na escola pública. Como já sinalizado, antes do surto, o desejo era levar adiante o mestrado e com ele o desenvolvimento do projeto de intervenção, mas, em função da suspensão das aulas presenciais, não foi possível e ele passou a ter caráter proposicional. Contudo, o desejo de concluir a formação e colocar em prática a proposta de ensino continua sendo o combustível que alimenta a escrita dessas considerações finais.

Ressalto, mais uma vez, que a proposta de ensino através da oficina pedagógica através do gênero HQ aqui apresentada não é subterfúgio para finalizar a formação do ProfLetras. Pelo contrário, a proposta segue com a intenção de vencer a separação entre a educação e a vida, e o uso do gênero HQ como recurso para o ensino leva em conta todos os estudos do ProfLetras que afirmam que o ensino da leitura e da escrita deve fundamentar-se através de gêneros textuais. Sendo assim, essas narrativas, por fazerem parte do cotidiano estudantil, são recursos pedagógicos de excelência para o aprimoramento discursivo, são de fácil acesso e possuem uma linguagem que contribui sobremaneira para o aprendizado, proporcionando a construção de conhecimentos significativos.

Posto isso, exponho que me considero exitosa na formação apesar dos contratemplos ao longo dela. Acomodá-la junto ao trabalho, a família e ao momento que ora vivenciamos não foi fácil, mas consegui. Fiz uma troca de profissão buscando tranquilidade e encontrei muitos desafios, mas nenhum foi suficiente para me levar a desistir da docência. A maturidade me ensinou a perseverança e com ela sigo acreditando em um futuro melhor,

principalmente para os corpos pretos, os/as estudantes da rede pública, que, com muito orgulho brado: são meus alunos e minhas alunas e merecem toda a minha luta e respeito.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. **O perigo de uma única história**. Disponível em: www.geledes.org.br/em-debate/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unicahistoria.html. Acesso 09.10.2019.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019.
- ALVES, R. **Crônica: Gaiolas e Asas**. Folha de São Paulo, 2001. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>>. Acesso: 12/12/19.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.
- ARAÚJO, M. de F.; GASPAR, M. M. G. de S.; PASSEGI, M. C. **Memorial – Gênero textual (Auto) biográfico**. In: ANAIS do VI SIGET – Anais do SILEL. Volume 3, Número 1, Uberlândia: EDUFU, 2013. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, agosto 2011, UFRN, 2011. ISBN 978-85-7273-796-8.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Vozes, 2011.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**. São Paulo. 1ªed. Loyola, 2000.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?**. 49. Ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*. – 2. ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, S.D; SOUZA, A.M; OLIVEIRA, J. M.S. **A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso**. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n.19, 2009. Disponível em <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/229>>. Acesso em 25/10/2019.
- BAWARSHI, A.; REIFF, M. Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BECK, C. **Método Paulo Freire de alfabetização**. 2016. Andragogia Brasil. Disponível em: <<https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/>>. Acesso em 25.03.2020.
- BENCINI, R. **Educação não tem cor**. In: Nova Escola. Ano XIX, n.177, São Paulo, nov. 2004.
- BENJAMIN, W. **O Narrador**. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; vol. 1).

BOLSANELLO, M. A. **Memorial acadêmico de uma professora universitária: sentido e significado**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 317-342, abr./jun. 2017. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/50179>>. Acesso em 08/08/2020.

BORDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL.. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília.

_____. **Lei 8.069 (1990) Estatuto da Criança e do Adolescente**.

_____. **Lei 9394 (1996). LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. Ministério da Educação **Referências: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Lei nº 10.639 (2003) - Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**.

_____. **Lei nº 11.645 (2008). Altera a Lei nº 9.394 (1996), modificada pela Lei nº 10.639 (2003) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**.

_____. **Lei 12.288 (2010). Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República.

_____. Ministério da Educação. **Referências: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa da Educação Fundamental – PNCLP**. Brasília, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo Sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ., 1999.

CAGNIN, A. L. **Os Quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. In: Textos de intervenção. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Ed. 34, 2002.

CARROLL, L. **As Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. (1865/ 2019) Edição Português, Marcia Heloisa (Tradutor), Leandro Durazzo (Tradutor).

CASALI, A. **Características da educação online em uma perspectiva freiriana**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.10 n.03 dez.2012, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 09/12/2019.

CASTRO, Y. P. de. **Falares Africanos na Bahia**. 2ª edição. Ed. Topbooks, 2001.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2017.

CHALMEL, L. **Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII**. Ver. Bras. Educ. Soc. Campinas, n.86, vol.25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86a05.pdf>>. Acesso em 12/12/2019.

CHINEN, N. **O papel do negro e o negro no papel: representação e representatividade dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros**. Tese (Doutorado em interfaces sociais da comunicação). Escola de comunicações e artes; USP. 2013. Biblioteca digital. Disponível em <https://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=A7A3D7E9C3AA&lang=pt-br>. Acesso em 25/08/2019.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALCASTAGNÈ, R. **Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea, 2008**. Disponível em <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view>>. Acesso em 07/07/2019.

DALVI, M. A. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: Maria Amélia Dalvi; Neide Luzia de Rezende; Rita Jover-Faleiros. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DAVIS, C. O. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus. 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. (2004). **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

DRUMMOND, C. **Poesia** - Armazém de textos. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/03/poema-poesia-carlos-drummond-de>>. Acesso em 05/07/2020.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista** (Trad. Borges, L. C.; Boide, A.). 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Narrativas Gráficas** (Trad. Manto, EISNER, W. Quadrinhos e Arte Sequencial. Trad. Luís Carlos Borges. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 L. L. D) São Paulo: Devik, 2005.

EVARISTO, C. **Cadernos Negros – poemas**. Vol. 25. São Paulo, Edit. Dos autores, 2002.

_____. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. 2007 - Z-Cultural. Revista do programa avançado de cultura contemporânea. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos-lugares-de-nascimento-de-minha-escrita/>>. Acesso em 07/07/2019.

_____. **Poemas recordações e outros momentos**. Belo Horizonte –Nandyala, 2008.

_____. **Literatura e consciência negra**, [entrevista concedida a CUSTÓDIO, P.], Set, 2010. Revista África e Africanidades. Disponível em: <<http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/11/conceicao-evaristo-literatura-e.html>>. Acesso em 07/07/2019.

_____. **"Não leiam só minha biografia. Leiam meus textos"**. Escritora consagrada fala sobre militância, conquistas históricas e o preconceito contra autores negros. [entrevista concedida Guimarães], Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/20/conceicao-evaristo-nao-leiam-so-minha-biografia-leiam-meus-textos>.

FARACO, C. A. **As Sete Pragas do Ensino de Língua Portuguesa**. Revista: CONSTRUTORA, ano III, nº 1. 1975.

FÉLIX, I. **A cor do Nanquim: Uma análise sobre os negros que produzem HQs no Brasil - As dificuldades e o sucesso de alguns dos principais profissionais do país**. OMELETE; 14.11.2018. Disponível em: <<https://www.omelete.com.br/quadrinhos/a-cor-do-nanquim>>. Acesso em 25/09/2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, E. S. **Hqtrônicas: do suporte papel à rede Internet**. 2. Ed. São Paulo: Annablume, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1967.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FUKS, R. **Cora Coralina: 10 poemas essenciais para compreender a autora.. Disponível em**<<https://www.culturagenial.com/cora-coralina-poemas-essenciais/>> **Acesso em 1 jan 2020.**

_____. Leminski. **Contranarciso, 1983 - Cultura Genial** — (s/d). Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/leminski-melhores-poemas/>>. Acesso em 05/07/2019.

FUJITA, L. **Qual foi a primeira escola?**. Super Interessante. 04.jul.2018. Disponível em <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-foi-a-primeira-escola/>>. Acesso em 20.01. 2021.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GOMES, N. L. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, São Paulo, Anpocs, 1984.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Editora WMF M. Fontes, 2013. Disponível em <http://www.ucm.es./info/especulo/numero26/ima_infa.html>. Acesso em 09/08/2019 .

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KATO, M. A. **Como aprendemos a ler e a escrever**. In: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 1985.

_____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. - (Coleção Ideias Sobre Linguagem).

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?.** São Paulo: Cefiel/IE/Unicamp, 2005. (Linguagem e letramento em foco).

LAJOLO M. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

_____. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 24.ed., - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LIMA, B.; SOUZA, O **Brasil Pós Pandemia- Pandemia evidenciou desigualdade na educação brasileira.** Correio brasiliense; 28 dez 2020, Disponível em <<https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/12/4897221-pandemia-evidenciou-desigualdade-na-educacao-brasileira.html>>. Acesso em 03/03/2021.

MANGUEL, A. **Lenda imagens: uma história de amor e ódio.** Trad. de Rubens Figueiredo, R. E.; Cláudia S. – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, F. G. **Sussuarana.** [s.d]. Salvador Cultura todo dia. Disponível em <http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=4&cod_polo=65>. Acesso em 20.01.2021.

MCCLLOUD, S. **Desvendando os Quadrinhos.** São Paulo: Makron Books, 1995.

_____. **Reinventando os quadrinhos: Como a imaginação e a tecnologia vêm revolucionando essa forma de arte.** São Paulo: M. Books, 2006. p. il. Tradução de: Reinventing Comics.

MELLO, A. C. C. **Metodologia de Pesquisa: Livro didático.** Palhoça (SC): Unisul Virtual, 2006.

MENDONÇA, M. R. de S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos.** In: DIONISIO, Â. Pa.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & Ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública.** Reunião Anual da ANPED, 2006.

MORAES, C. R.; VARELA, S. **Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.** Revista Eletrônica de Educação, v.1, n.1, ago./dez. 2007. Disponível em <https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf> Acesso em: 25 de jul de 2020.

MORAN, Jo. M. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas.** São Paulo: Papirus editora, 2000.

MOREIRA, M. **13 quadrinhos brasileiros - e baianos - que você precisa conhecer: No Dia Nacional do Quadrinho, artistas sugerem títulos de destaque da produção brasileira.** CORREIO , 23 ago. 2021. Disponível em: <[HTTPS://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/13-quadrinhos-brasileiros-e-baianos-que-voce-precisa-conhecer/](https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/13-quadrinhos-brasileiros-e-baianos-que-voce-precisa-conhecer/)>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MUNANGA, K. **Negritude, usos e sentidos**. São Paulo. Ática, 1988.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005 .

_____.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de Hoje**. 1. ed. São Paulo: Global / Ação Educativa, 2006.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. Editora: Selo Negro. 1ª edição. 2003.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Edit. Letramentos, 2019.

NASCIMENTO, T. A; DUARTE, A. C. S. **Estratégias pedagógicas do ensino de ciências no fundamental I: Uma análise a partir de dissertações**. V Enebio e II Erebio Regional 1, n. 7, 2014.

NICOLIN, J. de S. **Artebagaço odeart ecos que entoam a mata africano-brasileira do Cabula**. Dissertação UNEB. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. 2007.

NUNES, D. **Bairro Sussuarana e os sussus ancestrais, 2005**. Blog Duque dos Banzos. Disponível em <<https://ungareia.wordpress.com/2015/07/29/bairro-sussuarana-e-os-sussus-ancestrais/>>. Acesso em 25 de Jul de 2019.

OBSERVASSA-Observatório de Bairros de Salvador. **Sussuarana**. Disponível em <<https://observatoriobairrossalvador.ufba.br/bairros/sussuarana>>. Acesso em 03/09/2020

OLIVEIRA, J. M. S.; SOUZA, A. M.; BATISTA, S. D. **A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso**. Revista Profissão Docente. Uberaba, v. 9, n.19, 2009.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PACHECO, C. **Medo do vírus, medo da violência: mortes violentas crescem durante a quarentena**. Jornal Correio; 03.ago.2020. Disponível em <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/medo-do-virus-medo-da-violencia-mortes-violentas-crescem-durante-a-quarentena/>>. Acesso em 30/08/2020.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA. M.S.L. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTEL, M. **Princípios da educação online**. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacaoonline/?fbclid=IwAR3g1BnlA2W_gJmykGPH37xtKiHEn4Ljeqa857gNELZiVVehOXVCoYhNV0k>. Acesso em 03/07/2019.

POSSEBON, R. C. PUCHOLOBEK, G. F., A. J. **O Estágio Supervisionado na Formação Docente no Curso de Licenciatura em Química e a experiência da Semirregência**. In: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química - XVIII ENEQ, 2016. Florianópolis. Disponível em: <<http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1446-2.pdf>>. Acesso em 03/09/2019.

POSSENTI, S. **Porque (Não) ensinar gramática na escola?**. Campinas, São Paulo: ALD: Mercado de Letras, 1996.

PRADO, G.; SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram à história da formação**. In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf, 2005.

RAASCH, L. **A motivação do aluno para a aprendizagem**. Nova Venécia: Faculdade Capixaba de Nova Venécia. 1999. Disponível em <<http://www.univen.edu.br/revista/n010/A%20MOTIVA%C7%C3O%20DO%20A>>. Acesso em 03/09/2019.

RAMA, Â; VERGUEIRO W.; BARBOSA A.; RAMOS P.; VILELA, T. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

RAMOS, L. **Faltam heróis negros, diz Lázaro Ramos ao lançar seu 3º livro infantil**. [Entrevista concedida a BARBON, J.] In: Folha de São Paulo; 11.nov.2015. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015/11/1704671-faltam-herois-negros-diz-lazaro-ramos-ao-lancar-seu-3-livro-infantil.shtml>>. Acesso em 07/07/2020.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. Coleção Linguagem & Ensino. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

RIBEIRO, A. **Identidade Brasileira**. Mundo Educação, [s.d.] [s.l.]. Disponível em; <<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/identidade-brasileira.htm>>. Acesso em 21 mar. 2021.

RIBEIRO, V. M., JOIA, O., PIERRO, M. C. Di. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 02/03/2020.

RODRIGUES, R.; TORRES, J. **Mapa deixa clara a concentração de homicídios em bairros pobres**. 22.05.2012. Correio. Disponível em <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/mapa-deixa-clara-a-concentracao-de-homicidios-em-bairros-pobres/>>. Acesso em 23.05.2020.

ROJO, R. H. R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. São Paulo (Estado).

ROMÃO, L. **Língua e identidade: fios que se entrelaçam mundo afora**. In: Plataforma do letramento; [s.d]. Disponível: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-reportagem/738/lingua-e-identidade-fios-que-se-entrelacam-mundo-afora.html>>. Acesso em 02/03/2021.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (os Pensadores).

SALVADOR, P. M. de. **Referencial Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2018. Disponível em <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/ensino-fundamental/referencial-curricular-municipal-para-os-anos-finais-FINAL.pdf>>. Acesso: 20 dez 2019.

SANTOS, J. H. de F. **Letramentos em Freestyle : poesia, dança, música e grafite**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ 19(30). DOI:10.12957/matraga.2012.22630. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/307849880_LITERACY_IN_FREESTYLE_POETRY_DANCE_MUSIC_AND_GRAPHITE> Acesso 22. Nov. 2021

SANTOS, M. M. **Por livros e leitores que dancem**. In: Redes de Aprendizagens Entre A Escola e a Universidade. Santos, H. de F., Assumpção, S. S de (org.) Salvador, EDUFBA, 2019.

_____. **Notas sobre a inespecificidade da literatura infanto-juvenil**. In: AZEVEDO, L.; PEREIRA, Antonio M. Palavras da crítica contemporânea. Salvador: Paralelo 13S 2017.

_____. **Por uma genealogia da invenção da infância e da emergência da literatura infantil/juvenil**. Tese de Doutorado – UFBA. 2011.

SÃO PAULO, S.M. de E.de. **Cadernos de apoio e aprendizagem língua portuguesa 7º ano**. 2014. Disponível <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/12122.pdf>>. 2014.>Acesso em 25 de jan.2021.

SARAIVA, A. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. Agência de notícia IBGE: Estatísticas Sociais**. 24 nov. 2017. Disponível em:<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SEIXAS, R. **O dia em que a terra parou**. VAGALUME. 1977. Disponível em <<https://www.vagalume.com.br/raul-seixas/o-dia-em-que-a-terra-parou.html>>. Acesso em 25/02/2020.

SERTÃO, L. **Artista questiona a representação de pessoas negras nos HQ'S**. 08.10.2019. **Brasil de Fato**. Disponível em: <<https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/25803/artista-questiona-a-representacao-de-pessoas-negras-nos-hqs>>. Acesso em 10.02.2020.

SILVA, A. C. da. **A discriminação nos livros didáticos**. Salvador. EDUFBA, 2004.

_____. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que organizador.** Kabengele, M. Superando o racismo na escola. Brasília. 2005. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso 20 dez 2019.

SILVEIRA, R. J. T. **O professor e a transformação da realidade.** Revista: Nuances Presidente Prudente, v. 1, n. 1 set. 1995. Disponível: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/24/0>>. Acesso 20 dez 2019.

SOARES, M. **Letramento: um Tema em Três Gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação.** [entrevista concedida a Semis, L.] Revista Nova Escola. 2019. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/15004/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao>>. Acesso em 25/07/2019.

SOLÉ, I. **Estratégia de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SONTAG, S. **Mergulho num lago gelado.** Folha de São Paulo / Mais! 18/mar/2001. Disponível em <<https://www.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1803200112.htm>>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

SOUZA, A. L. S. **Letramento de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip Hop.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, L. F. N. I. **Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados.** Educar em Revista, n. 36. Editora UFPR, 2010.

SOUZA, L. H. P. de; GOUVÊA, G. **Oficinas pedagógicas de Ciências: os movimentos pedagógicos predominantes na formação continuada de professores.** Ciências & Educação (Bauru), v. 12, n. 3, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed. 2006.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, J; RODRIGUES R. **Mapa deixa clara a concentração de homicídios em bairros pobres.** Jornal Correio; 22 de maio de 2012. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/mapa-deixa-clara-a-concentracao-de-homicidios-em-bairros-pobres/>>. Acesso em 03. Agos. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: Ensino plural.** São Paulo: Cortez, 2011.

VALLE, H. S. do; ARRIADA, E. **Educar Para Transformar: A Prática das Oficinas.** Revista Didática Sistemática. Rio Grande do Sul, v. 14, n. 1, p.3- 14, 96 2012. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514/1623>>. Acesso em: 14/05/2020.

VAZ, L. S. 'A legislação criminaliza o negro', diz promotora Livia Sant'Ana Vaz [Entrevista concedida a Thais Borges] Jornal Correio, nov 2017. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/a-legislacao-criminaliza-o-negro-diz-promotora-livia-santana-vaz/>> Acesso: 23.11.2021

VERGUEIRO, W. **Uso das HQs no ensino**. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição**. Data Grama Zero, v.6, n.2, 2005.

_____.; RAMOS, P. (Orgs). **Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE**. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Quadrinhos na educação. São Paulo: Contexto, 2009.

REFERÊNCIA TEXTOS E VÍDEOS DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019.

BRASIL, **Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BROWN, M.; THAÍDE; DJ HUM, ALIANÇA NEGRA, CONCEITOS DE RUA. **Documentário: Raça, Ritmo e Poesia**. Vídeos Raros Do Rap Nacional, [199?]. (55,56m.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1RYO0_bVtr4>. Acesso: 20 dez 2020.

CAMARGO, D. **Como criar uma história em quadrinho**. Por: Diogo Camargo. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3D_E0IJv9BA>. Acesso em: 1 jan. 2020.

GOODINSON, C. **APLICATIVO PIXTON**. [2014?]. Disponível em: <<HTTPS://www.pixton.com/br>>.

IBGE. **BRASIL 500 ANOS: Território brasileiro e povoamento – negros - a herança cultural negra e racismo**. 2007 Disponível em <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/a-heranca-cultural-negra-e-racismo.html>>. Acesso: 2 jan 2020.

_____. **Gráfico distribuição da população por cor ou raça- Brasil -2012-2016**. 2017. Disponível em <<https://censos.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos.html>>. Acesso: 2 jan 2020.

LOPES, G. **O que são quadrinhos?**. Por: Lopes, G. NEL- Núcleo de Estudos do Design na Leitura (PUC-Rio) [2010?]. [4.40m.] Disponível em: <<HTTPS://www.youtube.com/watch?v=kPBLNUS6w8U>>. Acesso: 20 dez 2020.

NERD NO COMANDO. **OS 13 Maiores Super Heróis Negros Dos Quadrinhos**. Produção: [2018]. [6,01m.] Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lkcrq0kayns>>. Acesso 20 mar 2020.

NEVES, J. **MANUAL prático de como criar histórias em quadrinho**. Online: PDF, 2017. 52 p. v. 1. Disponível em: <<https://issuu.com/jhonatandouglasdasneves/docs/pronto>>. Acesso 2 jan 2020.

MARGUTTI, G. **Diferença entre Charge Cartum HQ Graphic Novel Tirinhas Mangás Gráfico e Outras Coisas? O que são?.** (5.35m.) 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JXP7duVEBuE>>. Acesso: 20 jan 2020.

MARTINS, L. B. **Os heróis e sua capacidade de nos inspirar e fortalecer**. Lunetas. 2020, <disponível em: <https://lunetas.com.br/herois-ficcao-vida-real/>. >. Acesso 20 dez 2020.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5. 2003.

MUNHOS, M. **TUTORIAL de Instalação do HagáQuê - Editor de Histórias em Quadrinhos**. 2013. [4,56m.] Disponível em: <[HTTPS://www.youtube.com/watch?v=fyJYSqboYpM](https://www.youtube.com/watch?v=fyJYSqboYpM)>. Acesso: 20. Mar. 2020.

PORCHAT, F. **RACISMO existe sim! | Papo Rápido | Papo de Segunda**. Produção: Canal GNT. [S. l.], [17,18m], [2019]. Disponível em: <[HTTPS://www.youtube.com/watch?v=1RYO0_bVtr4](https://www.youtube.com/watch?v=1RYO0_bVtr4)>. 20 jan 2020

PORTAL DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA. **A cultura africana**. 2014. Disponível em <https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/2_I.php#:~:text=Os%20africano> Acesso: 20.jan.2020.

RAMOS, J. E. M. **Rap**. Suapesquisa.com. 2020. Disponível em: <[HTTPS://www.suapesquisa.com/rap/](https://www.suapesquisa.com/rap/)>. Acesso: 20 jan 2020.

RIBEIRO, A. **Identidade Brasileira: A construção do conceito de Identidade Brasileira é um desafio que deve levar em conta a multiplicidade histórico-cultural do país**. Mundo Educação, [s.d.] [s.l.] Disponível em; <<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/identidade-brasileira.htm23>>. Acesso: 20. mar. 2020.

SANDRA, de S. **OLHOS coloridos**. Por Sandra de Sá. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=X2tb8YVfOqI>>. Acesso 20 de jan.2021.

SCARULIS, F. **OS elementos das hqs**. Produção: [2020?]. [4,30m.]. Disponível em: <[HTTPS://www.youtube.com/watch?v=7s_uS0qhlPE](https://www.youtube.com/watch?v=7s_uS0qhlPE)>. Acesso: 20 de jan 2021.

TAYRA, R. **6 Elementos básicos para criar uma História em Quadrinhos**. Sapos Voadores. 2012. Disponível em: <http://www.saposvoadores.com.br/2012/06/6-elementos-basicos-para-criar-uma-historia-em-quadrinhos.html> Acesso: 20. mar. 2020.

VELOSO, C. **EU sou neguinha?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X0pYOIZgOPQ>>. Acesso: 20. Jan. 2020.