



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PROFLETRAS - CAMPUS MATA NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**GÊNERO TIRA COMO INSTRUMENTO PARA REFLEXÃO CONTRA O
PRECONCEITO E AS DESIGUALDADES NA ESCOLA EM TURMAS EJAII V:
UMA PROPOSTA DE ENSINO**

SAMANTHA MARIA DE MEDINA FERREIRA

Nazaré da Mata - PE

2024



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PROFLETRAS - CAMPUS MATA NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**GÊNERO TIRA COMO INSTRUMENTO PARA REFLEXÃO CONTRA O
PRECONCEITO E AS DESIGUALDADES NA ESCOLA EM TURMAS EJAII
V: UMA PROPOSTA DE ENSINO**

SAMANTHA MARIA DE MEDINA FERREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 19/12/2024.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo

Nazaré da Mata - PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

F383g Ferreira, Samantha Maria de Medina

Gênero tira como instrumento para reflexão contra o preconceito e as desigualdades na escola em turmas EJA V: uma proposta de ensino. / Samantha Maria de Medina Ferreira – Nazaré da Mata, 2024.
153 p. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2024.

1. Leitura. 2. Multimodalidade. 3. Gênero textual tira. 4. Racismo. 5. Desigualdade. I. Lêdo, Amanda Cavalcante de Oliveira (orient.). II. Título.

CDD 371.3

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

Samantha Maria de Medina Ferreira

**GÊNERO TIRA COMO INSTRUMENTO PARA REFLEXÃO CONTRA O
PRECONCEITO E AS DESIGUALDADES NA ESCOLA EM TURMAS EJAII V: UMA
PROPOSTA DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 19/12/2024.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA LEDO

Data: 19/12/2024 16:30:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE – *Campus* Mata Norte)

Orientadora



Documento assinado digitalmente

BENEDITO GOMES BEZERRA

Data: 19/12/2024 16:05:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra (UPE – *Campus* Mata Norte)

Examinador Interno ao PROFLETRAS



Documento assinado digitalmente

SONIA VIRGINIA MARTINS PEREIRA

Data: 19/12/2024 14:51:10-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sônia Virgínia Martins Pereira (UFPE)

Examinador Externo ao PROFLETRAS

Nazaré da Mata - PE

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, por sempre estar lá.

Agradeço também aos meus familiares e amigos pela companhia nesta jornada e em tantas outras mais.

Agradeço em especial à minha orientadora Prof^a Dr.^a Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo, cuja generosidade e paciência vão ficar sempre guardados na minha memória e no meu coração.

Agradeço também a todos os professores e demais pessoas que fazem parte do Profletras da Universidade de Pernambuco por todo suporte e ensinamento durante o caminho.

Por fim, agradeço a todos os meus colegas da turma 8. Obrigada por dividirem comigo todos os momentos de alegrias, descobertas, lutas, aperreios... Que sorte a nossa termos nos encontrado! A Taína, Ana Roberta, Tiago, Alessandra, Edvaldo, Marcikele, Alex e Ana Paula lhes digo uma coisa: as noites de conversa na varandinha da Santa Inês são inesquecíveis! Obrigada por tudo.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar como a leitura de tiras pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico e multimodal dos alunos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) do Módulo V do Fundamental II. A pesquisa propõe estratégias para aprimorar a leitura crítica e multimodal, utilizando tiras que abordam temáticas como racismo e desigualdade social. Para embasar teoricamente o estudo, foram utilizadas referências de Arroyo (2001) e Andrade (2004) sobre a EJAI no Brasil; Bezerra (2017, 2022), Borges (2012) e Marcuschi (2008) sobre gêneros textuais; Rojo e Moura (2019) e Hooks (2017) sobre letramentos múltiplos e a educação como processo libertador; Ramos (2016, 2017) e Vergueiro (2007) sobre quadrinhos e sua leitura; além de Van Dijk (2018, 2021) e para fundamentar a análise crítica do discurso. O estudo também se apoia em Porfírio (2021) e Teixeira (2021) para contextualizar o trabalho doméstico e as interseccionalidades que afetam essas trabalhadoras, personagens centrais nas tiras analisadas. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998). Os resultados da intervenção pedagógica indicam que os objetivos foram alcançados, promovendo reflexões críticas e engajamento dos alunos nas atividades. No entanto, algumas dificuldades de leitura ainda foram observadas, evidenciando a necessidade de um trabalho contínuo para o aprimoramento da competência leitora. A pesquisa reforça a importância do ensino de língua portuguesa para desenvolver leitores críticos, estimulando os estudantes a irem além da interpretação literal dos textos e refletirem sobre questões sociais relevantes por meio da análise de tirinhas.

Palavras-chave: Leitura. Multimodalidade. Gênero textual tira. Racismo. Desigualdade. Ensino.

ABSTRACT

The present study aims to investigate how the reading of strips can contribute to the development of critical and multimodal literacy of students of Education for Young, Adults and Elderly (EJAI) of Module V of Fundamental II. The research proposes strategies to improve critical and multimodal reading, using strips that address themes such as racism and social inequality. To support the study, references from Arroyo (2001) and Andrade (2004) on EJAI in Brazil were used; Bezerra (2017, 2022), Borges (2012) and Marcuschi (2008) on textual genres; Rojo and Moura (2019) and Hooks (2017) on multiple literacies and education as a liberating process; Ramos (2016, 2017) and Vergueiro (2007) on comics and their reading; and Van Dijk (2018, 2021) to substantiate the critical analysis of discourse. The study also relies on Porfirio (2021) and Teixeira (2021) to contextualize domestic work and the intersectionalities that affect these workers, central characters in the analyzed strips. Methodologically, the research adopts a qualitative approach and follows the guidelines of the National Common Curriculum Base (2018) and the Portuguese Language National Curriculum Parameters (1998). The results of the pedagogical intervention indicate that the objectives were achieved, promoting critical reflections and engagement of students in activities. However, some difficulties of reading were still observed, evidencing the need for a continuous work to improve the reading competence. The research reinforces the importance of teaching Portuguese to develop critical readers, encouraging students to go beyond the literal interpretation of texts and reflect on relevant social issues through strip analysis.

Keywords: Reading. Multimodality. Textual genre. Racism. Inequality. Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

EJAI - Educação de Jovens Adultos e Idosos

MOBRAL - Movimento Brasileiro De Alfabetização

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SECADI – Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade E Inclusão

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

DIEESE - O Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - HIPERGÊNERO DOS QUADRINHOS	46
FIGURA 2 - TIRA TRADICIONAL	52
FIGURA 3 - TIRA QUADRADA	53
FIGURA 4 - TIRA VERTICAL	54
FIGURA 5 - TIRA ADAPTADA	55
FIGURA 6 - BALÕES DE FALA	56
FIGURA 7 - BALÃO DE MENSAGEM DE APLICATIVO	57
FIGURA 8 - INTERFACE DE APLICATIVO DE CONVERSA NA TIRA..	58
FIGURA 9 - ONOMATOPEIA	58
FIGURA 10 - EXPRESSÕES DOS PERSONAGENS	60
FIGURA 11 - ANTES E DEPOIS	61
FIGURA 12 - REPRESENTAÇÃO DE PERÍODO HISTÓRICO	62
FIGURA 13 - TEMPO ASTRONÔMICO	63
FIGURA 14 - TEMPO METEOROLÓGICO	63
FIGURA 15 - PLANO GERAL OU PANORÂMICO	65
FIGURA 16 - PLANO TOTAL OU DE CONJUNTO	66
FIGURA 17 - PLANO AMERICANO	67
FIGURA 18 - PLANO MÉDIO OU APROXIMADO	67
FIGURA 19 - PRIMEIRO PLANO	68
FIGURA 20 - PLANO DE DETALHE, PORMENOR OU <i>CLOSE-UP</i> ...	69
FIGURA 21 - PLANO EM PERSPECTIVA	70
FIGURA 22 - ÂNGULO DE VISÃO SUPERIOR	71
FIGURA 23 - ÂNGULO DE VISÃO INFERIOR OU CONTRA-PLONGÉ OU CONTRAPICADO	72
FIGURA 24 - OS SANTOS NO INSTAGRAM	73
FIGURA 25 - SEQUÊNCIA DE OS SANTOS	74
FIGURA 26 - DESFECHO	75
FIGURA 27- NEGUINHA PETULANTE	78

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - RECURSOS FEDERAIS DESTINADOS À EJA (2012-2022)28
GRÁFICO 2 - PRECONCEITO.....	102
GRÁFICO 3 - O QUE É DESIGUALDADE SOCIAL	103
GRÁFICO 4 - SABEM O QUE É RACISMO	104

LISTA DE EXEMPLOS

EXEMPLO 1 - Estudante A	103
EXEMPLO 2 - Estudante B	103
EXEMPLO 3 - OFICINA 2 - DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO - ESTUDANTE C ..	107
EXEMPLO 4 - OFICINA 2 - DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO - ESTUDANTE D ..	107
EXEMPLO - 5 - OFICINA 5 - RELAÇÃO ENTRE TIRA E MÚSICA	114
EXEMPLO - 6 - OFICINA 6 - PIXAIM	116
EXEMPLO - 7 - OFICINA 6 - METIDO COM COISA ERRADA	117
EXEMPLO 8 - OFICINA 6 - ABRIR O OLHO	118
EXEMPLO 9 - OFICINA 6 - INTENÇÃO DOS AUTORES	119
EXEMPLO 10 - OFICINA 6 - PONTO DE ATENÇÃO 1	120
EXEMPLO 11 - OFICINA 6 - PONTO DE ATENÇÃO 2	122

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL	21
1.1- BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	21
1.2 - EJAI NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	25
CAPÍTULO 2- GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS E A PRÁTICA DA LEITURA NA ESCOLA	30
2.1- LEITURA E INTERPRETAÇÃO SEGUNDO OS DOCUMENTOS NORTEADORES: UMA VISÃO GERAL	30
2.2 - A LEITURA A PARTIR DO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	33
2.3 - OS GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS E OS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA.....	35
2.3.1 - GÊNEROS TEXTUAIS MULTISSEMIÓTICOS.....	35
2.3.2 - LETRAMENTOS MÚLTIPLOS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA.....	37
2.4 - O INSTAGRAM E A MULTISSEMIOSE DA CONTEMPORANEIDADE.....	39
CAPÍTULO 3 - TIRAS (OU TIRINHAS?): COISA SÓ DE CRIANÇA?	42
3.1 - OS QUADRINHOS E O CRESCIMENTO DO PÚBLICO LEITOR	43
3.2 - TIRAS E WEBCOMICS ENQUANTO GÊNERO.....	46
3.3- AS TIRAS SERIADAS.....	49
3.4 - O FORMATO E A LINGUAGEM DAS TIRAS.....	50
3.4.1 - A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS.....	53
3.4.2 - A CENA NARRATIVA NOS QUADRINHOS.....	57
3.4.2.1 - O TEMPO NOS QUADRINHOS	58
3.4.2.2 - O ESPAÇO NOS QUADRINHOS	62
3.5 - OS SANTOS E A LEITURA DE TIRAS NO INSTAGRAM	70
CAPÍTULO 4 - OS SANTOS E A TEORIA INTERSECCIONAL: DESIGUALDADES PERSISTENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA E O TRABALHO DOMÉSTICO NO BRASIL	75

4.1 - OS SANTOS - UMA TIRA DE ÓDIO E AS LUTAS HEGEMÔNICAS DE ACORDO COM A ACD	75
4.2 - A QUESTÃO DO TRABALHO DOMÉSTICO NO BRASIL	80
4.3 - DIVISÃO SEXUAL E RACIAL DO TRABALHO: INSTRUMENTO DE SEGREGAÇÃO E HIERARQUIA	82
4.3.1 - “COMO SE FOSSE DA FAMÍLIA” E O DISCURSO FACILITADOR DA EXPLORAÇÃO NO TRABALHO DOMÉSTICO	86
4.4 - A INTERSECCIONALIDADE E IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS FEMINISTA E FEMINISTA NEGRO	89
4.4.1 O MOVIMENTO FEMINISTA BRANCO E O MOVIMENTO FEMINISTA NEGRO	90
4.5 - ENSINANDO A TRANSGREDIR: HOOKS E O ENSINO COMO INSTRUMENTO PARA TRANSGREDIR E DIMINUIR DESIGUALDADES	92
CAPÍTULO 5: PONDO EM PRÁTICA - TIRAS NA SALA DE AULA	96
5.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	96
5.1.1 - APRESENTAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS	97
5.2 - APLICAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENÇÃO	98
5.3 - ANÁLISE DOS RESULTADOS	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM - OFICINA 1	131
APÊNDICE 2 - OFICINA 2 - ATIVIDADE COM BASE NA TIRA 68 - NEGUINHA PETULANTE	135
APÊNDICE 3 - OFICINA 3 - COM BASE NA TIRA 91 - LINDAS MULHERES	138
APÊNDICE 4 - OFICINA 4 - ATIVIDADE COM BASE NA TIRA 65 - VIDA QUE SEGUE	141
APÊNDICE 5 - OFICINA 5 - COM BASE NA TIRA 69 - ESSE ANO EU NÃO MORRO	144
APÊNDICE 6 - OFICINA 6 - LEITURAS FINAIS E QUESTIONÁRIO AVALIATIVO	147

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras – Campus Mata Norte - Universidade de Pernambuco - UPE) e tem como linha de pesquisa o escopo das linguagens e letramentos.

Esta pesquisa é fruto de inquietações e de observações realizadas pela professora e pesquisadora deste trabalho em duas turmas de Língua Portuguesa da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), do módulo V do Ensino Fundamental 2, tendo em vista algumas dificuldades que os alunos apresentavam em relação à leitura de textos multimodais. Além disso, considerando que os problemas do racismo e da desigualdade ainda se fazem muito presentes em nossa sociedade, optamos por utilizar tiras enquanto gênero textual em nosso estudo que provocam também reflexões acerca desses temas em suas narrativas.

Nesse panorama, espera-se que, ao término do ensino fundamental, o aluno seja capaz de ler, escutar e produzir textos dos mais variados gêneros que circulam nas diversas esferas da sociedade nas quais ele participa e atua. Contudo, isso ainda se constitui como um dos grandes problemas quando falamos a respeito de ensino e de aprendizagem de língua materna, haja vista que grande parte dos alunos apenas decodifica o que está posto nos textos, não conseguindo realizar leituras e interpretações que ultrapassem o que está apresentado na superfície textual, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de contribuir com a prática docente para o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos. Ser um leitor proficiente e um cidadão crítico vai muito além de apenas ler o que está posto explicitamente nos textos, uma vez que, conforme postulam os PCNs (Brasil, 1998).

É esperado que o alunado consiga realizar inferências, fazer leituras do que está implícito nos textos, utilizar-se das várias semioses para a construção de seus possíveis sentidos e, sobretudo, saber se posicionar frente ao que está exposto. Diante disso, o trabalho com textos reais e que façam sentido para o aluno deve ser priorizado em sala de aula, com vistas à formação de um leitor ativo e reflexivo. O tratamento das práticas leitoras em sala de aula, então, deve compreender dimensões relacionadas às práticas de uso e de reflexão. Dentre elas, podemos citar, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos

pertencentes a gêneros diversos, haja vista que, dentre as atribuições do componente curricular de Língua Portuguesa, está a de proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Frente ao exposto, apresentamos, neste trabalho, uma série de seis oficinas com base no gênero multimodal tira, com o objetivo de propor estratégias que contribuam para o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos, através das análises linguísticas e extralinguísticas que o gênero oferece. Além disso, ao optarmos por trabalhar o gênero a partir das tiras de Leandro Assis e Triscila Oliveira intitulada *Os Santos - Uma Tira de Ódio*, objetivamos estimular a reflexão dos estudantes para as questões do racismo e da desigualdade presentes nessas narrativas, afinal de contas, de acordo com Hooks (2017), a educação deve ser um processo libertador, que permite que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre as estruturas de poder que os rodeiam e que lhes permita se tornarem agentes ativos na luta pela transformação social. Para tanto, utilizamos como lócus de pesquisa duas turmas de módulo V da EJAI do Ensino Fundamental 2, de uma escola município de Jaboatão dos Guararapes/PE, para a qual traçamos estratégias para o trabalho com o gênero, visando uma melhor ampliação da capacidade leitora e crítica dos alunos.

O fato de a maioria dos alunos ser constituída por pessoas pretas e periféricas, norteou a escolha das tiras e sua temática, uma vez que esses são os grupos sociais mais afetados quando se trata de racismo e desigualdade social. Além disso, a justificativa deste trabalho foi delineada tomando por base a experiência docente com as turmas ao longo do ano letivo e também questionários aplicados previamente que apontaram para uma dificuldade dos estudantes em ler e compreender textos multimodais.

A escolha das tiras enquanto gênero a ser estudado também se deu considerando o fato de que uma parte dos alunos ainda relaciona o estudo de Língua Portuguesa ao trabalho apenas com textos longos, em que predomina a linguagem verbal escrita e com ênfase em apenas uma variante linguística (geralmente a formal/padrão), muitas vezes, distante do aluno; dessa forma, ao optamos nesta pesquisa pelas tiras, que inicialmente utilizaram a rede social Instagram como suporte, também foi possível mostrar aos alunos que os textos

estão ganhando novas configurações, sendo cada vez mais comum a divulgação de textos que em meios digitais e que se utilizam, além da modalidade verbal escrita, de outras semioses em sua constituição, o que demanda do leitor um novo olhar e um novo modo de leitura. A tira, então, por se tratar de um gênero curto, por apresentar uma linguagem de fácil compreensão e por ser um gênero com características multimodais, pode ser uma importante ferramenta trabalhada em sala de aula com vistas à ampliação e ao desenvolvimento da leitura dos alunos. Sendo assim, este trabalho se mostra relevante à medida que propicia aos alunos o contato com a leitura através de um gênero que aborda reflexões e críticas sobre temáticas sociais de cunho real, no caso das tiras escolhidas com enfoque no racismo e na desigualdade, fazendo com que eles façam análises além do que está explícito no texto, colaborando, dessa forma, para a formação de um leitor crítico. Soma-se a isso, ainda, o fato de haver um movimento de expansão de leitores de quadrinhos, impulsionado justamente pelos novos meios de comunicação e tecnologias digitais (Vergueiro, 2007). No caso das tiras, elas se popularizaram inicialmente em jornais e revistas, e depois, com o advento das redes sociais, ganharam ainda mais espaço junto ao seu público leitor - agora maior e mais diverso. "A entrada dos quadrinhos na internet abriu um campo de possibilidades até então pouco explorado por conta das restrições de espaço dos suportes e mídias impressas." (Ramos, 2017, p.26).

No que diz respeito à nossa metodologia, além de contemplarmos a leitura de seis tiras ao longo das oficinas, ao final de cada uma delas foram realizadas rodas de conversa a fim não somente de compartilhar as respostas das perguntas propostas acerca do gênero tira, mas também de promover debates sobre as questões sociais latentes apresentadas nos textos. Ao apresentar nas tiras uma narrativa que gira em torno da vida de duas famílias, uma de empregadas domésticas, outra de seus patrões, nos foi possível explorar não somente as questões do racismo e da desigualdade em si, mas também foram citadas questões ligadas às condições do trabalho doméstico no Brasil, o que consideramos ter sido de grande valia durante as rodas de conversa. Adicionalmente, faz-se necessário tornar as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas e situadas em contextos reais de uso da língua com o intuito de aproximar o aluno do objeto de estudo e estimulá-lo a pensar criticamente a respeito dela. Nesse sentido, o gênero em questão cumpre com esse papel, pois

se trata de um gênero multimodal em que constantemente vêm à tona discussões e/ou reflexões sobre aspectos que fazem parte da nossa sociedade, requisitando dos leitores um olhar mais sensível para a sua devida interpretação e tomadas de opinião.

Sendo assim, esperamos com este trabalho propor estratégias que contribuam para a formação de um aluno-cidadão-leitor mais ativo e crítico, que consiga diante das mais diversas situações comunicativas agir, ler, interpretar e se posicionar frente às variadas demandas sociais que surgirem. Além disso, ao apresentarmos nossas inquietações e uma proposta de trabalho didático que pode ser aplicada por qualquer professor e que foi oriunda desse olhar investigativo na sala de aula, também esperamos colaborar com a reflexão e com a prática docente do professor de língua portuguesa, fazendo-o notar-se como agente de transformação da realidade dos seus alunos e contribuindo para a melhoria e para a ampliação da leitura dos seus estudantes. Para tanto, buscamos responder, ao longo desta pesquisa: De que modo a leitura de tirinhas pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico e multimodal dos estudantes? Ao considerarmos a problemática em foco, traçamos como objetivo geral propor estratégias para o desenvolvimento de uma leitura crítica e multimodal nos alunos do EJA V do Ensino Fundamental 2. Além desse, delimitamos como objetivos específicos: caracterizar a tira enquanto gênero textual e descrever como se manifesta a multimodalidade nele; elaborar uma série de oficinas de leitura, com vistas a entender de que forma a habilidade de leitura pode ser desenvolvida a partir de uma proposta de ensino com o gênero tira; relacionar a maneira como o racismo e a desigualdade são retratados em *Os Santos*, com a forma como esses preconceitos ocorrem em contextos reais; compreender os aspectos interseccionais nas tiras de *Os Santos*, considerando também o arcabouço teórico da ACD.

Com vistas a alcançarmos os objetivos propostos, apresentamos uma proposta de intervenção didática que pode ser aplicada pelo professor de língua portuguesa, elaborada a partir de uma sequência de seis oficinas de leitura e de rodas de conversa, a fim de explorar o gênero tira na sala de aula, refletir sobre as questões sociais do racismo e da desigualdade presentes nas narrativas, e buscar ampliar a competência leitora dos discentes. Para embasar nossa pesquisa, utilizamos como aportes teóricos Arroyo (2001) e Andrade (2004) no que se refere

ao universo da Educação, Jovens, Adultos e Idosos no Brasil; Bezerra (2017, 2022), Borges (2012) e Marcuschi (2008) para abordarmos questões referentes aos gêneros textuais; Rojo; Moura (2019), Antunes (2003) e Hooks (2017) para embasar o ensino de Língua Portuguesa, a importância dos letramentos múltiplos e a ideia de que a educação deve ser um processo libertador; Ramos (2016, 2017) e Vergueiro (2007) para teorizar sobre os quadrinhos e sua leitura; sobre a análise crítica do discurso (ACD) nos apoiamos em Van Dijk (2018, 2021) e Fairclough (2016). Ao longo de nossa pesquisa, também sentimos necessidade de compreender mais sobre as questões interseccionais que afetam a sociedade e, em especial as mulheres pretas, personagens principais das tiras estudadas. Para tal, utilizamos os trabalhos de Rodrigues (2013), Lima (2028) , Bernardino-Costa (2015), Porfírio (2021) e Teixeira (2021) como aporte sobre o trabalho doméstico no Brasil e as questões interseccionais que afetam as mulheres que se dedicam com esse serviço.

Metodologicamente, este trabalho adota uma abordagem qualitativa para a análise dos dados. Além disso, seguimos as diretrizes estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2018), especialmente no que se refere às orientações para o ensino e a aprendizagem da língua materna. Para tanto, o trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: Introdução, na qual fazemos nossas considerações iniciais acerca desta pesquisa e sua organização; Aporte teórico, em que discutimos questões que norteiam nosso trabalho: a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil; a importância da leitura e de trabalhar gêneros multissemióticos na escola; letramentos múltiplos como ferramenta de inclusão; aspectos composicionais dos quadrinhos e do gênero textual tira; a teoria interseccional e sua relação com o trabalho doméstico no Brasil e *Os Santos*. Ainda nessa seção, trazemos reflexões acerca do pensamento de Hooks sobre o ensino como instrumento para transgredir e diminuir desigualdades. Seguimos com os pressupostos metodológicos, em que discorremos a respeito da contextualização da pesquisa, seus métodos e o tipo de pesquisa; a descrição da escola e dos participantes, bem como dos materiais e procedimentos metodológicos utilizados; Discussão sobre alguns dados obtidos e delineamento da nossa proposta de intervenção. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

Diante disso, passemos agora à próxima seção, na qual apresentamos os embasamentos teóricos desta pesquisa.

PESQUISAS REALIZADAS ATÉ O MOMENTO DENTRO DO ÂMBITO DO PROFLETRAS QUE DISSERTAM SOBRE OS PRINCIPAIS TEMAS TRATADOS NO PRESENTE TRABALHO (LEVANTAMENTO REALIZADO NO MÊS DE SETEMBRO DE 2024, NO REPOSITÓRIO DO PROFLETRAS¹ DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN):

Pesquisas que envolvem Leitura	15903
Pesquisas que envolvem Leitura Crítica	11687
Pesquisas que envolvem Letramento Crítico	1141
Pesquisas que envolvem a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)	96
Pesquisas que envolvem Tiras/Tirinhas	20
Pesquisas que envolvem a temática do Racismo	3
Pesquisas que envolvem Racismo e EJAI	0
Pesquisas que envolvem Tiras/Tirinhas e EJAI	0
Pesquisas que envolvem Racismo e Tiras/Tirinhas	0

¹ Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes>. Acesso em 15 de nov. de 2024.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) NO BRASIL: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A alfabetização de jovens e adultos vai muito além de ser apenas uma modalidade de ensino; ela representa um processo de transformação social. Surgida como resposta às lutas dos movimentos sociais e aos desejos da sociedade, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) foi criada para suprir a necessidade da população mais vulnerável, que não teve acesso à educação. Esse tipo de educação é reconhecido como um direito essencial, que visa formar uma sociedade crítica e autônoma, capacitada para enfrentar os desafios diários.

Neste capítulo, apresentaremos um pouco da trajetória, dos desafios e das perspectivas acerca dessa modalidade no Brasil.

1.1. - Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil: Um breve histórico

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Brasil tem uma trajetória marcada por lutas sociais, políticas públicas e desafios persistentes. Sua origem remonta ao período colonial, quando a educação formal era restrita a grupos privilegiados, como a elite branca e religiosa. No entanto, só a partir do século XX é que a educação voltada para jovens e adultos, especialmente para os que não tiveram acesso à escola na idade regular, começou a ganhar visibilidade no cenário nacional.

Nas décadas de 1940 e 1950, o Brasil começou a experimentar iniciativas pontuais de alfabetização de adultos, com destaque para a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, lançada em 1947. O objetivo dessas campanhas era reduzir o analfabetismo entre a população adulta, que, à época, atingia números alarmantes. A alfabetização era vista como um caminho para o desenvolvimento social e econômico do país, já que a falta de educação limitava o acesso ao mercado de trabalho e à cidadania plena.

Um dos marcos nesse processo foi o trabalho de Paulo Freire, que nos anos 1960 desenvolveu uma metodologia inovadora de alfabetização, baseada no

diálogo e na conscientização crítica dos alunos. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 60) explicam que o

paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo.

Freire entendia que a educação deveria ir além da simples aprendizagem da leitura e da escrita; ela precisava empoderar os indivíduos, fazendo com que reconhecessem sua capacidade de transformar a realidade:

“[...] essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriram no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos.” (*Ibid.*, 2001, p. 61)

Mais à frente, com o golpe militar de 1964, as políticas progressistas de educação foram interrompidas e a alfabetização de adultos, em particular a metodologia de Paulo Freire, passou a ser vista com desconfiança pelo regime autoritário. A educação foi moldada de acordo com os interesses desse regime, priorizando o controle social e a formação de mão de obra técnica, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória.

Também nessa mesma década, em 1967, foi criado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de educação criado pelo governo brasileiro durante o regime militar, com o objetivo principal de erradicar o analfabetismo no Brasil. A ideia era oferecer cursos de alfabetização e educação básica para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever durante a infância. Uma das características mais marcantes desse movimento é que ele foi parte de uma política de educação de massa e visava atingir as populações mais pobres e marginalizadas, especialmente nas zonas rurais e urbanas periféricas. O foco do programa era a alfabetização funcional, ou seja, ensinar não apenas a ler e escrever, mas também proporcionar conhecimentos básicos que ajudassem as pessoas a melhorarem suas condições de vida e participação social (Castro, 1974).

No entanto, o MOBRAL enfrentou diversas críticas ao longo do tempo. Muitos apontavam que o programa tinha uma abordagem superficial e que a qualidade do ensino oferecido era insuficiente para promover uma alfabetização plena. Além disso, havia críticas relacionadas ao uso político do MOBRAL pelo regime militar, que utilizava o programa como uma ferramenta de propaganda para legitimar o governo. Esse contexto culminou na extinção do programa em 1985, logo após a redemocratização do país, que posteriormente foi substituído por outros programas de alfabetização de jovens e adultos, mais alinhados com a nova realidade política e social do país.

Com o fim da ditadura e a redemocratização do Brasil nos anos 1980, a educação de jovens e adultos voltou a ser tema central das políticas públicas. Entretanto, já em 1971, a partir da Lei Federal 5692, grandes mudanças estruturais na Educação de Jovens e Adultos foram anunciadas. Pela primeira vez, a educação voltada para jovens e adultos ganhou uma parte específica na legislação educacional, conforme explica Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 62):

[...] a Lei Federal 5692 consagrara a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos – constituindo o então denominado ensino de primeiro grau – e, concomitantemente, dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva corresponde a esse grau de ensino aos jovens e adultos. Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização.

Dessa forma, a Lei 5692/71 previu flexibilidade para aqueles que não concluíram a escolaridade obrigatória na idade adequada. Essa flexibilidade, prevista no texto legal, se manifestou por meio da possibilidade de organizar o ensino em diferentes formatos, como cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância. Nos cursos, normalmente são adotados a seriação, a obrigatoriedade de presença e a avaliação contínua; a principal diferença está na aceleração, pois o tempo necessário para finalizar um nível de ensino é, no mínimo, reduzido pela metade em relação ao sistema regular. Nos centros de estudo, os alunos adultos recebem material didático em módulos, com sessões de estudo onde a presença é

facultativa, e a avaliação é feita periodicamente por disciplina e módulo (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Posteriormente, a Constituição de 1988 representou um marco ao garantir o direito à educação para todos os cidadãos, sem discriminação de idade. Esse reconhecimento foi fundamental para consolidar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos como um direito social. Segundo Paiva (2019, p.1147),

Os sentidos desse direito vão representar, no caso da maioria de pessoas jovens, adultas e idosas no país, a dignidade de usufruírem, como humanos, da educação — bem público expresso nas sociedades como condição para o exercício pleno da cidadania, pela possibilidade de participar das culturas escritas que regem a vida social.

Essa expansão do direito à educação básica para jovens, adultos e idosos surge como fruto do engajamento de diversos setores progressistas durante o processo constituinte, que se uniram para promover a ampliação dos direitos sociais e aumentar a responsabilidade do Estado em atender às demandas das populações mais pobres.

Outro marco importante para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no país ocorreu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. A criação dessa lei deu um novo impulso à EJA(I), ao incluí-la oficialmente como uma modalidade de ensino. A LDB definiu que a educação básica deveria ser assegurada para todos aqueles que não a concluíram na idade apropriada, incluindo não apenas jovens e adultos, mas também, pela primeira vez, os idosos. Além disso, determinou que o Estado deveria oferecer programas específicos e adequados às necessidades dessa população, o que abriu espaço para iniciativas de alfabetização e escolarização em diferentes níveis (Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2001).

Sobre essa aquisição de novos direitos, no que se refere à educação de jovens, adultos e idosos, Paiva (2019, p.1147-1148), comenta que

Esse direito à educação, para tais sujeitos, se abre como direito à educação de jovens e adultos, expresso em textos legais nacionais e internacionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 de 1996 e Declarações de Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (promovidas pela Unesco, especialmente a V, de 1997 e a VI, de 2009, esta última

realizada em Belém do Pará, no Brasil), que expandem continuamente o direito à alfabetização e a à escolarização para a concepção de aprendizagem ao longo da vida.

A partir dos anos 2000, o governo brasileiro criou programas voltados à alfabetização de adultos, como o Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e promover a inclusão educacional. Outras ações incluíram a ampliação da oferta de ensino fundamental e médio para adultos, além da criação de cursos de educação profissional para esse público.

Como vimos, a trajetória da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Brasil reflete a luta constante pela inclusão educacional das populações historicamente marginalizadas, como os analfabetos e aqueles que não completaram sua escolaridade em idade regular. Desde iniciativas como o MOBRAL até as políticas mais recentes, a EJAI passou por diversas transformações em resposta às necessidades sociais e às pressões políticas. Embora tenha havido avanços importantes, como a ampliação dos direitos educacionais e o reconhecimento da educação de jovens e adultos como uma política pública essencial, muitos desafios ainda persistem, especialmente em relação à qualidade do ensino, à evasão escolar e à formação de educadores especializados, conforme veremos a seguir.

1.2 EJAI na contemporaneidade: Desafios e perspectivas

Em linhas gerais, podemos dizer que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é uma modalidade de ensino que visa atender a uma população que, por diferentes razões, não concluiu a educação básica em sua idade apropriada. Esse segmento educacional enfrenta problemas singulares, mas também oferece perspectivas promissoras para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal.

Atualmente, a EJAI no Brasil enfrenta diversos desafios, incluindo uma significativa redução no número de escolas e turmas disponíveis. Em 2010, havia cerca de 40,4 mil escolas oferecendo EJA, mas esse número caiu para aproximadamente 29,2 mil em 2021². Este declínio reflete uma combinação de

² Disponível em:

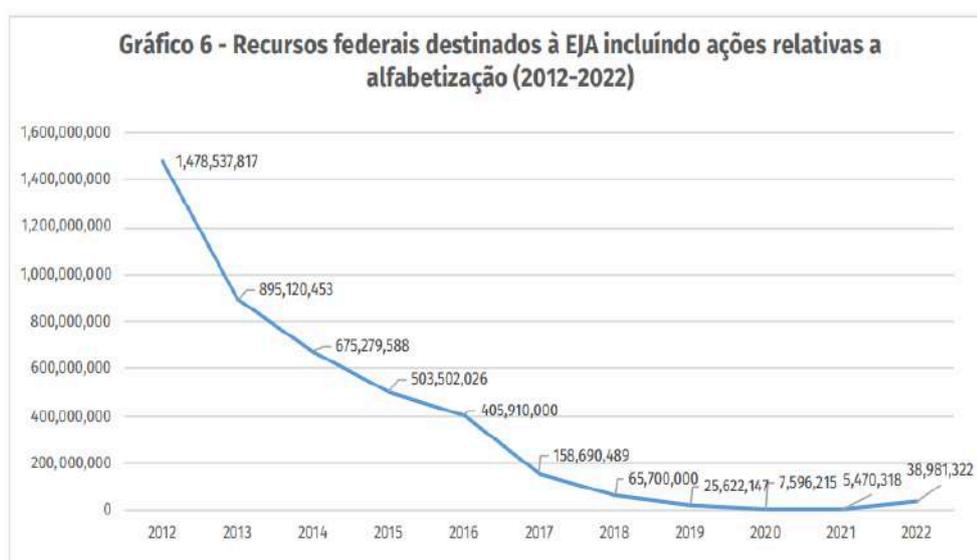
<https://educacaointegral.org.br/reportagens/eja-perde-97-de-recursos-e-vive-crise-de-politicas-publicas/> e

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/17/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-e-o-contexto-social-dos-alunos-dessa-modalidade> Acesso em 01 de jul. de 2024

políticas públicas insuficientes, cortes de investimentos e mudanças nas prioridades educacionais do país.

De acordo com o dossiê “*Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA*”³, há uma espécie de desmonte da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em curso no Brasil. Entre 2012 e 2022, a modalidade perdeu 97% dos recursos investidos, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Recursos federais destinados à EJA (2012-2022)



Fonte: SIOP. Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento

Fonte: SIOP: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento. Disponível em:

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>

Acesso em: 01 de dez. de 2024

Esse desmantelamento não apenas representa um grande retrocesso na garantia do direito à educação de pessoas previamente excluídas do sistema educacional, mas também compromete os esforços para combater o racismo, a LGBTQIA+fobia e as disparidades sociais no Brasil.

Fora a drástica redução de investimentos verificada nos últimos anos, logo no início do governo Bolsonaro, em janeiro de 2019, o Decreto nº 9.4655 extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em que desde 2004 estava alocada a Diretoria de Políticas de EJA.

³ Disponível em:

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf> Acesso em 01 de jul. de 2024

Sobre isso, Paiva (2019, p.1149) afirma que

a EJA vem perdendo sempre, porque estados e municípios nada investem nela — mesmo sendo as matrículas captadoras de recursos —, preferindo fazê-lo em níveis que apresentam maior e mais palatável visibilidade social, como por exemplo a educação infantil. Dessa forma, têm sido assim justificados, em contextos histórico-políticos da atualidade, o fechamento sistemático de turmas, sob alegação de não haver demanda, sem que se cumpra a determinação de chamada pública, como requer a LDBEN;

Essa falta de investimentos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos também ocorre por parte de estados e municípios. Sobre isso essa lacuna de investimentos em todas as esferas governamentais, Paiva (*ibid.*, p.1151) argumenta que é preciso haver uma mudança de olhar para os alunos da EJA; é preciso vê-los enquanto sujeitos que possuem o direito à educação de qualidade: “[...] reafirma-se que a EJA, ao comportar o atendimento a sujeitos de direito — jovens, adultos e idosos —, não pode ser tratada como benesse ou outorga, mas oferecida em pé de igualdade com as demais políticas educacionais, isto é, como direito de todos.”

Além das questões administrativas e governamentais, outro desafio a ser enfrentado no universo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos consiste no fato de que os alunos da EJA frequentemente encaram estigmas sociais que os rotulam como fracassados ou incapazes. Esse preconceito pode se manifestar tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, afetando sua autoestima e motivação. Muitas pessoas enxergam os alunos dessa modalidade como "aqueles que não conseguiram" completar a educação formal na idade correta, rotulando-os como preguiçosos ou incapazes. Essa visão simplista e pejorativa ignora os inúmeros fatores sociais, econômicos e pessoais que podem ter levado esses indivíduos a interromperem seus estudos, como, por exemplo, a necessidade de trabalhar desde cedo, a falta de acesso a escolas de qualidade, problemas familiares ou até questões de saúde.

Sobre isso, Arroyo nos lembra que os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida: "os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar

reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais". (Arroyo, 2001, p. 10 *apud* Andrade, 2004, p. 01).

O mesmo problema de estigmatização e segregação ocorre também com relação à idade dos alunos. A ideia de que a escola é um espaço exclusivamente para crianças e adolescentes ainda é muito forte no imaginário coletivo. Adultos e idosos que retornam à escola frequentemente enfrentam o preconceito de que "já passaram da idade" para aprender, como se o aprendizado fosse um privilégio restrito à juventude. Essa visão ignora a importância da educação contínua e o fato de que o aprendizado é um processo que dura a vida toda.

Sobre essa pluralidade de sujeitos, que é uma das características mais marcantes existente dentro do universo da EJA, Andrade (2004, p.01) detalha:

A Educação de Jovens e Adultos abarca, em linhas gerais, processos formativos de natureza diversa, cuja efetivação se dá a partir da interação de uma variedade de atores, envolvendo, de um lado, o Estado, as organizações da sociedade civil e o setor privado, entre outros, e, de outro, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.). Estamos falando de trabalhadores e não trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afrodescendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros.

Além dos desafios inerentes a essa diversidade de sujeitos citados acima, há ainda, do ponto de vista pedagógico, o fato de que muitas vezes os métodos tradicionais de ensino não se mostram eficazes para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Por se tratar de um alunado extremamente heterogêneo (considerando-se fatores como idade, gênero, situação social e experiências de vida), faz-se necessário desenvolver e implementar metodologias que valorizem a experiência de vida dos alunos, promovam a aprendizagem significativa e incentivem a participação ativa, uma vez que os alunos da EJA trazem consigo uma vasta bagagem de experiências de vida que pode enriquecer o ambiente de aprendizagem. Essa diversidade exige abordagens pedagógicas flexíveis e adaptadas às necessidades específicas de cada indivíduo. Um idoso que retorna à escola após décadas de afastamento, por exemplo, terá necessidades e expectativas diferentes de um jovem que interrompeu os estudos há poucos anos.

Dessa forma, o uso de metodologias pedagógicas que valorizam e incorporam essas experiências pode tornar o processo educacional mais significativo e motivador. Para tal, consideramos no presente trabalho uma abordagem baseada nas práticas sociais de letramento, especialmente nos novos estudos do letramento (NEL/NLS), que têm evidenciado a diversidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da linguagem em sociedades letradas, ressaltando o aspecto sociocultural e contextual dessas práticas. Sobre isso, Rojo (2009, p.118) afirma que

[...] podemos dizer que trabalhar com leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas - a leitura na vida e a leitura na escola - e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento.

Dessa maneira, podemos considerar que um dos principais objetivos da escola é justamente capacitar seus alunos a se engajarem nas diversas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (letramentos) na vida urbana, de forma ética, crítica e democrática (ROJO, 2009).

Sendo assim, levando-se em conta os aspectos sociais e pedagógicos acerca da EJAI, percebe-se que a educação de jovens, adultos e idosos pode ter um impacto positivo não só nos indivíduos, mas também nas comunidades em que vivem, uma vez que alunos mais escolarizados podem ter mais oportunidades de atuar em outras esferas sociais, ampliando o seu potencial de contribuir para o desenvolvimento social e econômico de suas comunidades, promovendo mudanças e melhorias coletivas. Para Di Pierro, Joia e Ribeiro, (2001, p.76), é preciso uma mudança de mentalidade em que “a educação de adultos poderia deixar de ser associada ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico e social.”.

CAPÍTULO 2 - GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS E A PRÁTICA DA LEITURA NA ESCOLA

Neste capítulo, apresentaremos uma breve visão acerca do eixo da leitura a partir dos documentos norteadores, uma vez que a presente pesquisa se constrói em torno de uma proposta de ensino que toma como base a leitura de tiras. Aqui apresentaremos também algumas concepções de gêneros textuais, com enfoque nos gêneros multimodais, posto que a tira se caracteriza como um deles.

2.1 Leitura e interpretação segundo os documentos norteadores: Uma visão geral

A leitura ainda é encarada como um obstáculo tanto pelos alunos quanto pelos professores. Isso ocorre porque o ensino tradicional de leitura muitas vezes é carregado de regras gramaticais, termos técnicos e análises sintáticas, o que pode desmotivar os estudantes. Adicionalmente, poucos alunos realizam leituras frequentes ao longo do ano letivo, já que as obras indicadas pelas escolas são consideradas pelos jovens como cansativas, monótonas e com um vocabulário complexo. Essas barreiras fazem com que os alunos vejam a leitura como uma obrigação, dificultando que ela se torne parte de seu cotidiano e de seu universo pessoal.

A habilidade da leitura é uma das competências mais fundamentais para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo. Ler não se resume apenas à decodificação de palavras e frases, mas envolve a compreensão, interpretação e reflexão sobre os textos, o que permite a construção de novos significados e amplia o horizonte de conhecimentos. Mais do que uma ferramenta acadêmica, a leitura é um meio de acesso ao pensamento crítico, à criatividade e à cidadania, promovendo o contato com diferentes culturas, realidades e perspectivas. Nesse sentido, ela desempenha um papel essencial na formação de indivíduos autônomos e conscientes, preparados para interagir com o mundo contemporâneo de maneira ativa e transformadora.

Ser um leitor competente e um cidadão crítico envolve mais do que simplesmente entender o que está claramente expresso nos textos, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

De acordo com os PCNs, o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência na linguagem. Segundo o documento, é nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental que se consolida a formação dos leitores. Entretanto, sabemos que essa tarefa é complexa e não acontece de forma rápida. A formação de um leitor não começa apenas nos 3º e 4º ciclos, mas desde o momento em que a criança entra na escola. Além disso, se considerarmos que a "leitura de mundo" precede a leitura da palavra, esse processo começa antes mesmo de a criança iniciar sua vida escolar (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam que o ensino de Língua Portuguesa seja estruturado em dois pilares: o uso da língua e a reflexão sobre ela. Se o ensino do Português for limitado ao ensino de regras e terminologias gramaticais, não estará contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. "A gramática não existe por si só, mas em função daquilo que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de linguagem", conforme aponta Antunes (2003, p. 89). Portanto, ela deve ser analisada em conjunto com a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos, para que o estudo do português seja relevante, funcional e contextualizado.

Dessa forma, a prática da leitura está diretamente conectada à escrita, já que envolve muito mais do que apenas decifrar sinais gráficos. "O leitor, como parte ativa da interação, tem o papel de interpretar e compreender o conteúdo e as intenções do autor" (Antunes, 2003, p. 67). Isso significa que não é possível dissociar a leitura da escrita, pois ambas se complementam.

Conforme Antunes (2003), uma prática depende da outra, nos dois sentidos. Qualquer atividade de escrita deveria ser também uma atividade de leitura, para que os alunos possam entender a interdependência entre escrever e ler. A autora ainda afirma que a aprendizagem das regras da escrita ocorre por meio do contato com textos escritos, da mesma forma que a fala é aprendida através da exposição a experiências orais. Nesse sentido, embora o trabalho com a escrita não seja o foco desta pesquisa, os estudantes participantes dela terão também a oportunidade de exercitar suas habilidades com a escrita por meio da elaboração das respostas para as questões dissertativas presentes nos questionários utilizados aqui.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), - vale comentar aqui que embora a EJA faça parte da educação básica não existem ainda determinações específicas para esse segmento - o trabalho com práticas de leitura em sala de aula deve abranger tanto o uso quanto a reflexão sobre os textos, isso inclui a compreensão dos efeitos de sentido criados pelos recursos linguísticos e multissemióticos em diferentes gêneros textuais. Entre as responsabilidades da disciplina de Língua Portuguesa está a de oferecer aos estudantes experiências que ampliem seus letramentos, de modo a promover uma participação crítica e significativa nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, escrita e outras formas de linguagem, sobretudo no que diz respeito ao estudo dos gêneros textuais e das práticas sociais.

A BNCC também prevê, além do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita referentes ao já consagrado texto impresso, que haja um trabalho que considere também o hipertexto, assim como ferramentas de edição, e que a proliferação do discurso de ódio seja tematizada e debatida em todos os anos, objetivando a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias:

Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. (Brasil, 2018, p. 137)

Posto isso, compreendemos que a escola tem a responsabilidade de formar leitores competentes, que estejam aptos a ler, compreender e produzir textos que estejam alinhados às mais diversas práticas sociais. Para isso, é fundamental que os alunos tenham contato com uma variedade de textos e gêneros, não apenas pela importância social, mas também porque diferentes gêneros textuais possuem formas específicas de organização e estruturas distintas (Brasil, 1998, p. 23).

2.2 - A Leitura a partir do estudo dos Gêneros Textuais

No campo da educação no Brasil, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, notou-se uma enorme popularização do Interacionismo Sociodiscursivo⁴ entre os educadores de todo o país. O documento trata dos gêneros como um importante instrumento pluralizador de conhecimentos, por meio dos quais os estudantes são conduzidos a inferir, pensar, interagir, questionar e acrescentar, levando-os à construção de novas ideias e visões de mundo. Borges (2012, p. 124) ressalta a importância do estudo dos gêneros para a aprendizagem da linguagem, definindo-os como

a realização prática daquilo que é linguagem. A aprendizagem da linguagem situa-se justamente no espaço entre a prática e a atividade propriamente dita, pois é nesse espaço que acontecem as maiores transformações por parte do aprendiz para a construção de práticas de linguagem.

Nesse sentido, podemos dizer que os gêneros atuam como intermediadores no processo de aprendizagem da linguagem, constituindo-se, ao mesmo tempo, como objetos de ensino e instrumentos que dão suporte para as atividades em situação de comunicação, sendo utilizados como referência pelos estudantes.

Sobre esse fenômeno de popularização dos gêneros, Bezerra (2017, p.33) afirma que “dificilmente alguém questionaria que, nos últimos anos, os gêneros entraram na ordem do dia para o estudo, pesquisa e ensino de língua”.

Os PCNs (elaborados de acordo com o proposto por Bakhtin e posteriormente desenvolvido por Bronckart e Schneuwly), afirmam que

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da

⁴ O Interacionismo Sociodiscursivo teria surgido como fruto de um projeto denominado grupo de Genebra, que, principalmente por meio das figuras de Dolz e Schneuwly, retomou a proposta de gêneros do discurso defendida por Bakhtin (a concepção de uma perspectiva de linguagem interacionista) e a aplicou em suas escolas, com o intuito de desenvolver uma didática de produção de textos a partir de gêneros. (Veçossi, 2014)

ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

(Brasil, 1997. p.23)

Desde a sua publicação, os PCNs defendem que aos estudantes devem ser oferecidas oportunidades de estar em contato com os mais diversos gêneros textuais. Vale comentar aqui que a concepção de gêneros apresentada no documento não é a única. Atualmente, são muitas as definições e teorias, oriundas de pesquisas realizadas nos mais diversos locais do mundo, portanto, lembrando Marcuschi citado anteriormente, definir os gêneros consiste em uma tarefa árdua e complexa. Sobre tal fato, Bezerra (2022, p.23) explica que

Na Língua Portuguesa, o termo gênero provavelmente é, por um lado um dos mais complexos, e, do outro, um dos mais polêmicos, especialmente nos tempos atuais, no que tange a sua polissemia. [...] em diversas situações comunicativas não é possível dizer ou escrever simplesmente gênero, sem explicitar a que acepção de gênero se faz referência.

Diversidade de concepções à parte, ainda no campo educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vigente desde 2017, reforça a importância do trabalho com gêneros em sala de aula e prevê que

[...] no componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (Brasil, 2017, p. 136)

Dessa forma, segundo Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 251) “a apropriação dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”.

2.3 - Os Gêneros Multissemióticos e os Letramentos Múltiplos como ferramenta de inclusão social na escola

2.3.1 - Gêneros Textuais Multissemióticos

Os gêneros textuais multissemióticos são aqueles que combinam diferentes sistemas de signos ou modos de comunicação para produzir sentido. Isso significa que, além do uso da linguagem verbal (escrita ou falada), esses gêneros incorporam outros recursos semióticos, como imagens, sons, cores, movimentos e elementos visuais, para enriquecer e complementar a mensagem. Gomes (2017, p. 57) os compreende como “textos, que apresentam integração de múltiplas linguagens em suas estruturas composicionais”.

Exemplos comuns de gêneros textuais multissemióticos incluem histórias em quadrinhos, filmes, propagandas, sites da internet, infográficos, memes e vídeos. Esses textos utilizam a integração de diversos modos de comunicação, como a combinação de imagens com texto escrito ou som, para criar uma mensagem mais complexa e interativa, exigindo do leitor uma leitura e interpretação mais amplas.

Mendonça (2008, p.3), sobre os gêneros textuais multissemióticos, comenta que

o entrecruzamento de linguagens e o crescente espaço dedicado às semioses não verbais tornaram-se um padrão recorrente em vários gêneros mais atuais. Isso pode ser observado em propagandas institucionais, em textos expositivos de livros didáticos das mais diversas disciplinas, em artigos de divulgação científica, em cartilhas educativas, etc. A recorrência à mistura do sistema verbal com imagens para produzir sentido tem funcionado, nesses contextos, tanto como uma estratégia persuasiva quanto como um facilitador do acesso à informação.

Essa abordagem reflete a realidade contemporânea, na qual a comunicação envolve não apenas o texto escrito, mas também uma variedade de elementos visuais e auditivos que colaboram para transmitir significados de maneira mais eficaz.

Na BNCC, a semiose é conceituada como “um sistema de signos em sua organização própria” (Brasil, 2018, p. 478). Essa organização é o que responde

pelos elementos discursivos, pela composição e forma do enunciado. “Assim, têm semioses sonoras, visuais, verbais e gestuais. Com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), os textos atuais se organizam de forma multissemiótica”, explica Souza (2020, p.129). Na era digital, diante dos novos gêneros e suportes presentes no mundo virtual, outras noções também são mobilizadas para caracterizar as modalidades de linguagem envolvidas na produção do texto como as de “multiletramentos”, “novos letramentos”, e “gêneros híbridos”, nas quais não pretendemos nos aprofundar aqui, visto que não consiste no foco do nosso estudo.

2.3.2 - Letramentos Múltiplos como ferramenta de inclusão social na escola

No cenário educacional contemporâneo, o conceito de letramento vai além da simples habilidade de ler e escrever. A ideia de letramentos múltiplos surge como uma resposta às complexas demandas da sociedade moderna, que exige uma compreensão ampla e diversificada dos diferentes modos de comunicação e expressão. Essa abordagem reconhece que, para ser plenamente alfabetizado no mundo atual, é necessário dominar uma variedade de práticas sociais de leitura e escrita, que abrangem desde a interpretação de textos tradicionais até a utilização crítica de tecnologias digitais e mídias sociais.

A inclusão de letramentos múltiplos na escola é essencial para refletir a diversidade cultural e linguística dos estudantes, visto que as práticas de letramento não são homogêneas; elas variam significativamente de acordo com o contexto sociocultural. Portanto, ao incorporar diferentes formas de letramento, a escola pode valorizar e respeitar as diversas experiências e bagagens culturais dos alunos, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva. Sobre isso, Rojo e Moura (2019, p. 14) argumentam que

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade [...].

Além da leitura e escrita tradicionais, os letramentos visuais e multimodais desempenham um papel crucial na educação contemporânea. Esses letramentos envolvem a interpretação e a criação de textos que combinam palavras, imagens, gráficos, vídeos e outros elementos visuais. A competência multimodal é essencial em um mundo onde a comunicação é frequentemente mediada por formatos visuais e interativos. Dessa forma, ensinar os alunos a interpretar e produzir conteúdos multimodais contribui para uma compreensão mais profunda e crítica dos textos que encontram em diversas plataformas.

A abordagem dos letramentos múltiplos também enfatiza a importância de desenvolver habilidades críticas e éticas. A escola deve capacitar os alunos a analisar e questionar os conteúdos que consomem e produzem, promovendo uma postura crítica diante das informações. Além disso, ao ensinar práticas de letramento de forma ética e democrática, a escola incentiva os alunos a se tornarem cidadãos informados e participativos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa. Rojo e Moura (2019) defendem o papel da escola como fundamental no desenvolvimento das práticas letradas diante de um cenário em que ainda persiste um alto nível de analfabetismo entre a população brasileira:

[...] é justamente participando de diversas práticas letradas que se desenvolvem ou constroem níveis mais avançados de alfabetismo. No entanto, a distribuição dessas práticas letradas valorizadas não é democrática: como mostra o Indicador de Analfabetismo Funcional, o INAF, poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. Por isso é tão importante a escola se tornar uma agência de democratização dos letramentos. (*Ibid.* p.17)

Posto isso, compreendemos que ter um ensino que promova o estudo das variadas práticas letradas surge também como uma importante ferramenta para diminuir e combater desigualdades. Segundo Street (2014, p.9), faz-se necessário reconhecer a multiplicidade das práticas letradas em vez de supor um letramento único, uma vez que “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos.” Vivemos inseridos em práticas sociais específicas e distintas, onde diversas ideologias e relações de poder influenciam, especialmente quando consideramos as culturas locais, questões de identidade e as interações entre

diferentes grupos sociais. Dessa forma, ao contrário do modelo autônomo de letramento, Street propõe um "modelo ideológico" para entender o letramento como práticas sociais concretas. Em outras palavras, as práticas de letramento são moldadas pela cultura, pela história e pelos discursos.

Dessa maneira, integrar letramentos múltiplos na educação escolar é essencial para preparar os alunos para os desafios e oportunidades de um mundo em constante transformação. Ao valorizar a diversidade de práticas de letramento e promover uma abordagem crítica e ética, a escola não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também contribui para a formação de indivíduos capazes de atuar de maneira efetiva e consciente na sociedade.

Outro fator a ser considerado também é que, como já mencionado anteriormente, na sociedade atual, os textos são frequentemente caracterizados por múltiplas semioses, ou seja, pelo uso simultâneo de diferentes sistemas de signos para transmitir significados. Isso é particularmente evidente em mídias digitais, onde textos escritos são frequentemente combinados com imagens, vídeos, gráficos, sons e elementos interativos. Essa multiplicidade de formas semióticas enriquece a comunicação, permitindo que as mensagens sejam transmitidas de maneira mais complexa e eficaz. Por exemplo, uma postagem em uma rede social pode incluir um texto que expressa uma ideia, uma imagem que ilustra essa ideia, um vídeo que a contextualiza e emojis que adicionam nuances emocionais. Essa convergência de semioses expande as possibilidades de interpretação e compreensão, refletindo a natureza multifacetada e dinâmica da comunicação contemporânea. Nesse contexto, Rojo (2019, p.119) defende a importância de considerar também as múltiplas semioses no ensino, como uma maneira de promover a proficiência e a cidadania:

É enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica, etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista.

Dessa maneira, no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, o estudo de letramentos múltiplos enquanto práticas sociais figuram como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, a educação contínua e a participação cidadã. Ao capacitar os alunos da EJA com habilidades que envolvem as práticas letradas, estamos não apenas preparando-os para o mercado de trabalho contemporâneo, mas também fortalecendo sua capacidade de participar plenamente na sociedade moderna.

2.4 - O Instagram e a multissemiose da contemporaneidade

Conforme visto anteriormente, os textos compostos por semioses múltiplas se fazem cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, refletindo as transformações culturais e tecnológicas que caracterizam o mundo atual. Esses textos, que combinam diferentes modos de comunicação – como imagens, sons, textos escritos, movimentos e outros recursos visuais e auditivos – são fundamentais para a construção de significados em diversos contextos.

Com a popularização das tecnologias digitais, os textos multissemióticos passaram a desempenhar um papel central na vida cotidiana. Eles aparecem em redes sociais⁵, aplicativos de mensagens, plataformas de *streaming*, publicidade, educação e até em notícias, onde a integração de múltiplas semioses enriquece a forma como as informações são apresentadas e compreendidas.

Um exemplo disso são os memes, que combinam imagem e texto para criar mensagens humorísticas ou críticas, ou vídeos em plataformas como YouTube e TikTok, que misturam som, imagem, texto e efeitos visuais para construir narrativas dinâmicas ou, no caso do presente trabalho, as tiras, que são um gênero textual já muito conhecido da população, mas que hoje aparece veiculado também em outras plataformas (quando publicadas na internet, passam a ser denominadas por alguns

⁵ Boyd e Ellison (2007) criaram o conceito de “site de rede social”. Para as autoras, algumas ferramentas online apresentam modos de representação de grupos sociais baseados nas relações entre os atores. Essas ferramentas teriam as características de (1) permitir que os atores construam um perfil público ou semipúblico; (2) permitir que esses atores construam conexões com outros atores; e (3) permitir que esses atores possam visualizar ou navegar por essas conexões. O site de rede social é, assim, diferente da rede social, pois aquele representa esta. Além disso, o site, enquanto ferramenta que é apropriada pelos usuários, não é uma tradução das conexões sociais existentes no espaço offline (Boyd e Ellison 2007 *apud* Recuero, 2017, p.13).

de *webcomics*, conforme veremos mais à frente). No caso deste estudo, nos ateremos à rede social Instagram⁶.

Em geral, a multissemiose no Instagram aparece ligada ao uso de diferentes recursos semióticos para a construção de significados na plataforma, combinando texto, imagem, vídeo, emojis, *hashtags*, músicas e efeitos visuais. O Instagram é um exemplo claro de como diferentes modalidades de comunicação se entrelaçam para criar narrativas complexas e ricas em significados.

Ao publicar uma imagem, por exemplo, o usuário não se limita apenas ao conteúdo visual; ele pode adicionar uma legenda que complemente ou expanda o significado da foto, utilizando emojis para transmitir emoções, ou *hashtags* para contextualizar e categorizar a postagem. Os *Stories* e *Reels*, por sua vez, incorporam música, filtros e animações, criando uma experiência semiótica ainda mais diversificada e interativa. No caso de *Os Santos*, tiras publicadas na página de Leandro Assis, @leandro_assis_ilustra, autor das tiras em conjunto com Triscila Oliveira, foram usados os *stories* e o *feed* para realizar as publicações (*posts*).

De toda maneira, realizar a leitura de tiras em diferentes suportes (tiras impressas, como em jornais e revistas, e tiras *virtuais* (*webcomics*) publicadas na internet ou, no caso, Instagram) exige do leitor diferentes habilidades e práticas de leitura conforme veremos mais adiante, de maneira mais detalhada.

No caso da leitura “virtual”, esses elementos variados interagem de maneira dinâmica e ampliam o potencial comunicativo do usuário, que pode transmitir informações de maneira mais completa e multifacetada. Além disso, a multissemiose no Instagram também facilita a criação de identidades visuais e narrativas pessoais, pois os usuários podem expressar sua individualidade e estilo por meio de escolhas específicas de cores, composições e efeitos visuais.

Vale comentar que essa variedade de recursos semióticos também transforma o Instagram em uma ferramenta poderosa para marcas e influenciadores, que utilizam a combinação de imagem, vídeo e texto para engajar

⁶ Pellanda e Streck (2017) definem o Instagram como um aplicativo de rede social, destinado à publicação prioritária de imagens previamente tratadas e editadas pelo usuário. Eles explicam que o aplicativo foi originalmente criado para utilização exclusiva em smartphones, através dos quais as imagens seriam produzidas (fotografadas ou pesquisadas e em seguida tratadas) e instantaneamente publicadas, o que permite ao usuário interagir quase que em tempo real com os seus seguidores. É dessa noção que advém o nome do aplicativo: o prefixo Insta, proveniente de instantâneo, acrescido de gram, derivado de telegrama, forma mais rápida de se enviar informações antes do advento das TICs. (Pellanda e Streck (2017) *apud* Oliveira, 2021, p.12).

seu público e construir uma comunicação mais envolvente. Assim, compreender os aspectos multissemióticos presentes no Instagram não apenas enriquece as interações sociais, mas também reflete as práticas culturais contemporâneas, onde múltiplas formas de significação coexistem e se complementam.

Nesse sentido, a presença de textos multissemióticos na sociedade contemporânea destaca a evolução das práticas comunicativas, onde a integração de diversas semioses tornou-se essencial para expressar e entender as complexidades do mundo moderno. Esses textos não só enriquecem a experiência comunicativa, como também refletem as mudanças na maneira como a informação é produzida, consumida e compartilhada.

CAPÍTULO 3 - TIRAS (OU TIRINHAS?): COISA SÓ DE CRIANÇA?

Como citado no capítulo anterior, as tiras (ou tirinhas) são o gênero textual que é objeto e instrumento para o ensino da leitura em torno da qual se desenha o presente trabalho.

Antes de partirmos para a conceituação do gênero em si, gostaríamos de iniciar este capítulo tecendo um comentário sobre a nomenclatura dita “correta” do gênero. Há tempos é possível observar que tanto o termo “tira” quanto o termo “tirinha” são utilizados para se referir a esse mesmo gênero textual. Segundo Ramos (2017), a palavra “tirinhas” começou a ser utilizada neste século, entretanto a tendência é que haja a aceitação de ambas, já que, na prática tanto “tiras” quanto “tirinhas” são igualmente utilizadas: “Há páginas virtuais que se referem às histórias como sendo tiras; outras, como tirinhas.”. (Ramos, 2017, p.37)

Sendo assim, neste trabalho optamos pelo uso do termo “tiras”, conforme já pode ser observado desde o seu título, por duas razões básicas: a primeira delas é que os textos utilizados neste estudo são denominados “Os Santos - Uma *tira* de ódio”. Então, optar pelo uso de **tiras** seria uma questão de convergência com a escolha dos autores, que, talvez, baste por si só. Entretanto, um outro motivo, dessa vez mais subjetivo e até mesmo pessoal, nos faz deixar a palavra **tirinha** em segundo plano nessa pesquisa: em português, o uso do diminutivo vai além da sua função gramatical de reduzir o tamanho de um objeto ou referir-se a algo pequeno, desempenhando um papel importante na construção de proximidade emocional, afetividade e informalidade nas interações cotidianas. Quando usamos o diminutivo, como em “amiguinho”, “cafézinho” ou “casinha”, podemos estar sinalizando carinho, afeto ou até mesmo uma relação de intimidade com a pessoa ou objeto em questão. O diminutivo suaviza o tom da conversa, tornando a comunicação mais amigável e menos formal. Em *Os Santos*, embora os temas retratados sejam conhecidos e comuns a maioria das pessoas, não são temas fáceis, nem são abordados de maneira afetiva e acolhedora. Ao contrário disso, o racismo e a desigualdade social são mostrados nessas tiras de maneira direta, com enredos elaborados com base em eventos corriqueiros da nossa sociedade, provocando o leitor e o estimulando a refletir sobre esses problemas.

A seguir, apresentaremos as tiras enquanto gênero textual pertencente ao hipergênero dos quadrinhos, os tipos de tira e os seus principais aspectos

composicionais. Ao final, faremos uma abordagem acerca da leitura de tiras no Instagram, a partir de *Os Santos*.

3.1 - Os quadrinhos e o crescimento do público leitor

Intitulamos este capítulo indagando se as Tiras seriam um gênero voltado apenas para crianças e jovens. Embora muitas Tiras e HQs sejam voltadas para o público infantil, o universo dos quadrinhos atualmente mostra-se extremamente diversificado e abrange uma vasta gama de gêneros, estilos e temas que atraem leitores de todas as idades. Além disso, os quadrinhos independentes e alternativos frequentemente exploram temas como política, identidade, sexualidade e experiências de vida, oferecendo uma visão artística e narrativa que dialoga com públicos adultos, conforme veremos a seguir.

Historicamente, os quadrinhos muitas vezes foram associados a entretenimento infantil por causa de personagens como super-heróis e desenhos animados. No entanto, ao longo do tempo, o formato evoluiu e se expandiu, abordando temas complexos e maduros, como questões sociais, políticas, psicológicas e filosóficas.

Os quadrinhos têm se mostrado um hipergênero⁷ (Ramos, 2017) cada vez mais popular no Brasil. De acordo com matéria publicada no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, vinculado ao site oficial do Governo Federal Brasileiro, o gênero saltou do quinto para o segundo lugar em consumo no ano de 2020 no país, em plena pandemia, ficando atrás apenas dos romances.

Sobre o hipergênero Quadrinhos, Ramos (2017, p.63) explica:

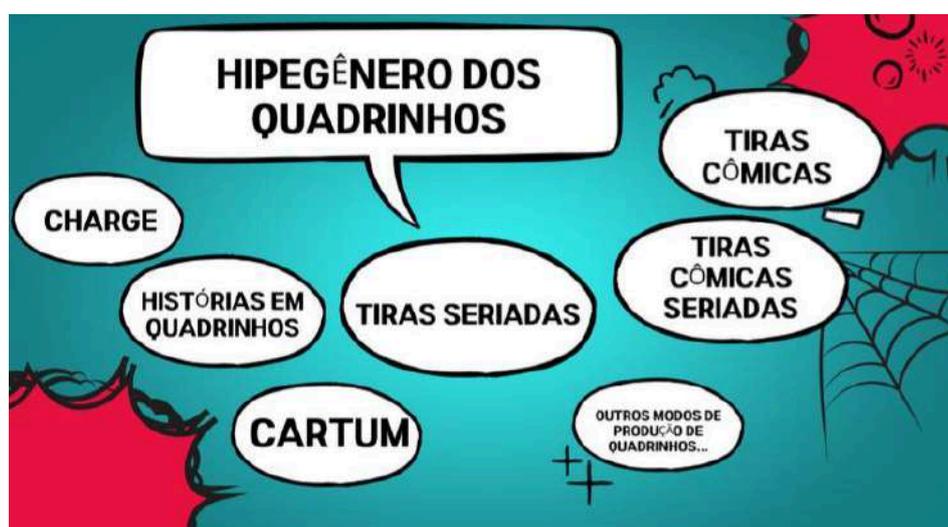
O hipergênero quadrinhos (ou histórias em quadrinhos, forma equivalente) seria algo como um grande guarda-chuva que abrigaria os variados gêneros autônomos das histórias em quadrinhos. Todos seriam distintos uns dos outros, mas teriam em comum a linguagem quadrinizada, os códigos verbo-visuais, a

⁷ A ideia de hipergênero surge do fato de os quadrinhos incorporarem diversos outros gêneros dentro de si. Isso significa que há uma variedade de gêneros que utilizam elementos típicos dos quadrinhos, como quadros, balões e personagens, mas que se distinguem em outros aspectos, como o uso do humor, a referência a figuras reais ou o meio de publicação. Essas diferenças resultam em gêneros distintos, cada um com sua própria denominação (Ramos, 2022).

tendência de sequência narrativa, bem como a presença de representação de fala e dos elementos narrativos.

Dessa forma, dentro desse “guarda-chuva” dos quadrinhos, outros gêneros podem ser abrigados, tais como os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos, conforme o ilustrado abaixo:

Figura 1 - Hipergênero Dos Quadrinhos



Fonte: Elaboração própria.

De maneira geral, podemos definir os gêneros citados acima da seguinte forma:

- A charge é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado aos noticiários. De certa forma, possui um caráter intertextual com relação à notícia.
- Cartum: Não estar vinculado a um fato do noticiário é a principal diferença entre a charge e o cartum. No cartum o humor também advém de uma situação corriqueira.
- Tira cômica: texto curto que possui uma temática atrelada ao humor, é construído em um ou mais quadrinhos, apresenta ou não personagens fixos e cria uma narrativa com desfecho inesperado no final.

- Tiras seriadas: também conhecidas como tiras de aventura, organizam-se em uma história narrada em partes, mecanismo semelhante ao das telenovelas. É muito comum o material ser reunido posteriormente na forma de revistas ou livros (caso também de *Os Santos*, conforme veremos mais adiante).
- Tira cômica seriada: texto que usa os recursos da tira cômica, como o humor e o desfecho inesperado no final, mas, ao mesmo tempo apresenta uma história produzida em capítulos, como a tira seriada (ou de aventura).

Para Ramos (2017, p.20), então, os quadrinhos seriam esse “[...] grande rótulo, um **hipergênero**, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”.

Sobre os quadrinhos, Wergueiro (2007, p.2) explica haver um movimento de diversificação de seus leitores, que teria sido impulsionado pelos novos meios de comunicação e informação, a exemplo das redes sociais:

É indiscutível que, nos últimos anos, as histórias em quadrinhos passaram por diversas transformações no mundo ocidental, visando sua adaptação a uma nova realidade. O móvel de muitas dessas transformações esteve relacionado, em grande parte dos casos, a um novo entendimento sobre o papel dos quadrinhos na sociedade e à derrubada de antigos preconceitos, que preconizavam os produtos da linguagem gráfica seqüencial como prioritariamente direcionados ao público infanto-juvenil. [...] a indústria produtora de histórias em quadrinhos teve que buscar alternativas para responder de forma eficiente à concorrência desses meios de comunicação e informação, diversificando as características dos produtos que disponibilizava e redirecionando seus esforços de disseminação para públicos que pudessem se mostrar mais receptivos a seus produtos.

Ainda sobre a crescente presença dos quadrinhos nas redes sociais, Ramos (2017) argumenta que um outro elemento importante nesse crescimento é o fato de que para publicar os autores não necessitam de nenhum “intermediário”, como era de costume nas publicações de jornais e revistas, sendo possível criar, em poucos instantes uma página ou perfil, e a partir daí disponibilizar o conteúdo nas redes. Outro ponto importante citado pelo autor diz respeito às mudanças na forma de

produção de quadrinhos que foram trazidas pela internet e pelos recursos tecnológicos:

No campo dos quadrinhos, a internet e os recursos tecnológicos também trouxeram mudanças. A forma de produção das histórias, com múltiplos recursos do computador, e o contato entre as pessoas, proporcionado pelo email e pelas redes sociais, são dois exemplos disso. Com as tiras, especificamente, esse processo foi revolucionário. Ao menos no Brasil. (RAMOS, 2017, p.141)

As tiras se popularizaram inicialmente em jornais e revistas, e depois, com o advento das redes sociais, ganharam ainda mais espaço junto ao seu público leitor - agora maior e mais diverso. "A entrada dos quadrinhos na internet abriu um campo de possibilidades até então pouco explorado por conta das restrições de espaço dos suportes e mídias impressas." (*Ibid*, p.26)

Portanto, as tiras e as demais histórias no formato de quadrinhos são um meio de expressão versátil que pode se adaptar a diferentes públicos, idades e interesses. Longe de ser restrito ao público infantil, o formato oferece obras de alta qualidade literária e artística, capazes de entreter, emocionar e provocar reflexão em leitores de todas as idades.

3.2 - Tiras e *webcomics* enquanto gênero

Antes de começarmos a nossa abordagem acerca das tiras e *webcomics* proposta aqui, julgamos necessário esclarecer que, apesar de muitas vezes os gêneros Tiras e História em Quadrinhos serem tratados como sinônimos, os dois constituem gêneros distintos. Embora apresentem muitas semelhanças e estejam relacionados, os gêneros textuais Tiras e Histórias em Quadrinhos, não são exatamente a mesma coisa. Ambos pertencem ao hipergênero dos quadrinhos, mas diferem em formato, estrutura e propósito. Enquanto as tiras, conforme veremos a seguir, são uma forma mais curta e rápida de quadrinhos, as histórias em quadrinhos permitem narrativas mais extensas e detalhadas. Ambos são formas de contar histórias por meio da combinação de imagens e texto, mas se distinguem pelo seu formato e alcance narrativo.

A tira é um gênero textual caracterizado por uma sequência curta de quadrinhos, geralmente de uma a quatro cenas, que formam uma narrativa rápida e concisa. Tradicionalmente encontradas em jornais, revistas e, mais recentemente,

em plataformas digitais, as tiras se destacam por seu formato compacto e por transmitirem uma mensagem, seja ela humorística, crítica, reflexiva ou informativa, de forma imediata e visualmente atrativa.

A estrutura narrativa das tiras é simples, mas eficaz: em geral, elas apresentam uma situação inicial, desenvolvem um conflito ou dilema, e culminam em um desfecho, muitas vezes marcado por uma piada, uma ironia ou uma reflexão. A combinação de texto e imagem é essencial nesse gênero, com a linguagem visual complementando ou ampliando o sentido das palavras, e vice-versa. A simplicidade e a concisão das tiras são partes de sua força expressiva, exigindo dos autores a habilidade de comunicar ideias complexas em poucas cenas.

As tiras geralmente costumam abordar temas do cotidiano, questões sociais e políticas, ou simplesmente trazer situações humorísticas, e personagens recorrentes ajudam a criar identificação com o público. Exemplo disso são tiras famosas como "Peanuts", de Charles Schulz, "Garfield", de Jim Davis, e "Calvin e Haroldo", de Bill Watterson.

Além de seu caráter humorístico, as tiras também podem servir como ferramentas de crítica social e política - caso de *Os Santos*. De maneira sutil e acessível, esse gênero é capaz de levantar questões profundas sobre comportamentos, injustiças e valores, promovendo uma reflexão por meio do humor ou da ironia.

Como já citado, com a expansão das plataformas digitais, o gênero tira também se reinventou, migrando para *blogs*, redes sociais e aplicativos, onde continua a alcançar um grande público. Formatos como *webcomics* trouxeram novas possibilidades para o gênero, permitindo que autores experimentem com a narrativa visual, ao mesmo tempo em que mantêm a essência da tira: uma comunicação rápida, eficaz e envolvente.

Em suma, podemos dizer que os *Webcomics*⁸ são as tiras publicadas na internet, utilizando a web como meio principal de distribuição e consumo. Ao contrário dos quadrinhos tradicionais impressos em jornais, revistas ou livros, os *webcomics* são acessíveis através de sites, blogs, redes sociais e plataformas especializadas. Esse formato digital permite aos autores uma maior liberdade

⁸ Termo que se refere às histórias em quadrinhos disponibilizadas na Internet empregado por autores estadunidenses, como Campbell (2006).

criativa, tanto em termos de conteúdo quanto de estilo, além de facilitar a distribuição global e imediata das obras, podendo explorar uma variedade de gêneros, como humor, aventura, drama, ficção científica, fantasia, entre outros, e frequentemente se beneficiam das possibilidades multimídia da internet, incorporando animações, interações, sons e diferentes formas de navegação para enriquecer a experiência do leitor. Além disso, a periodicidade das publicações pode variar, desde atualizações diárias até intervalos mais longos, dependendo do autor e da plataforma.

A popularidade dessas tiras publicadas na *web* também é impulsionada pela acessibilidade, já que muitas são disponibilizadas gratuitamente, o que permite a autores independentes alcançar uma ampla audiência sem depender de editoras tradicionais.

Vasquez e Santos (2017, p. 195) destacam a importância dos sites e blogs para a divulgação de tiras e demais quadrinhos, assim como comentam sobre a “curta durabilidade” desses textos publicados em meio virtual, se comparados ao meio impresso:

Sites e blogs são usados para reunir trabalhos de um ou mais artistas e manter contato direto e imediato com os leitores, que postam suas opiniões e críticas. As redes sociais também auxiliam a circulação de quadrinhos. No entanto, a durabilidade deste material é curta, uma vez que pode ser retirado do espaço virtual a qualquer momento, enquanto os impressos são preservados por mais tempo, mantidos em coleções particulares ou em acervos públicos. Empregando ou não os recursos possibilitados pelas ferramentas digitais (inserção de som, movimento, paleta de cores, efeitos visuais), que aproximam as *webcomics* dos games e dos desenhos animados, e características do suporte (tela infinita, barra de rolagem etc.), essas histórias em quadrinhos também não sofrem as restrições impostas sobre a mídia impressa: determinações editoriais, entraves econômicos, limitação quanto à distribuição e divulgação, prazos apertados, custo de produção alto, que eleva o preço do produto, ou necessidade de seguir um estilo ou um gênero que tem grande apelo diante dos leitores.

Em resumo, os *webcomics* são uma evolução dos quadrinhos tradicionais para o ambiente digital, oferecendo novas formas de expressão e interação, ao mesmo tempo em que democratizam o acesso tanto para criadores quanto para leitores.

Seja como tira ou *webcomic*, trataremos aqui de um gênero que funciona como um meio expressivo, poderoso e flexível que, mesmo em sua simplicidade, carrega a capacidade de entreter, provocar reflexão e crítica, mostrando a força do texto multissemiótico na comunicação contemporânea.

Esclarecemos de antemão que, embora tenham sido publicadas no Instagram, na presente pesquisa optamos pelo uso do termo Tira em vez de *webcomic* para nos referir aos textos de *Os Santos*, por duas razões: a primeira delas, como dito anteriormente, é que os autores optaram pelo termo Tira para denominar o seu trabalho. A segunda razão é que as oficinas construídas com base nesses textos foram elaboradas a partir de atividades em que essas tiras foram impressas, alterando a principal característica das *webcomics*. Essa mudança de suporte do texto do *Instagram* se deu, sobretudo, por falta de recursos, e de estrutura na escola para que os estudantes tivessem acesso às tiras publicadas na plataforma digital. Dessa maneira, julgamos que a opção pelo termo Tira em vez de *webcomic* tenha sido a mais adequada a nossa proposta de ensino.

3.3 - As tiras seriadas

Da mesma forma que existem vários tipos de balões e elementos que constituem as histórias em quadrinhos, é possível identificar também a existência de vários tipos de tiras, desde as mais tradicionais, como as tiras cômicas, até as menos frequentes, que é o caso das tiras que analisaremos nesta pesquisa, as tiras seriadas. Como explica Ramos (2017, p.91), “neste século, o que predomina são as tiras cômicas. As seriadas são raríssimas. Esse comportamento é percebido na internet também”.

Em linhas gerais, a tira seriada tem como características principais a regularidade em suas publicações a fim de construir uma narrativa maior, que se divide em capítulos, em que para ter contato com a trama toda o leitor precisa acompanhar os episódios dessa história. “Daí o caráter serializado desse gênero de tira.” (*Ibid.*, p.89)

Dessa maneira, as tiras figuram também como uma forma de arte e expressão que têm uma forte presença na rede social Instagram. A plataforma permite que artistas e criadores de conteúdo compartilhem seus trabalhos de maneira fácil e acessível, alcançando um grande público em todo o mundo. O

Instagram também oferece ferramentas de edição e de compartilhamento que permitem que as tiras sejam compartilhadas em diferentes formatos e em diferentes plataformas. Além disso, a referida rede social é um lugar onde os fãs podem seguir seus artistas favoritos, comentar e interagir com eles, criando uma comunidade em torno da arte das tirinhas.

3.4 - O formato e a linguagem das tiras

Segundo Ramos (2017), a "tira" é um formato usado para veicular histórias em quadrinhos em mídias impressas e digitais, podendo ser apresentada de diversas formas: no formato tradicional, o mais comum, como uma faixa retangular horizontal ou vertical, o quadrado e o adaptado. Observemos o exemplo abaixo de uma tira de formato tradicional:

Figura 2 - Tira Tradicional



Disponível em: <http://www.willtirando.com.br/category/anesia/> Acesso em: 15 de nov. de 2024

De acordo com o autor, esse é o formato mais comum de tirinhas: uma faixa horizontal composta por quadrinhos. Em relação à quantidade de quadros, não há um número fixo para que algo seja classificado como tira.

Outro formato bastante utilizado é o quadrado, conforme vemos abaixo:

Figura 3 - Tira Quadrada



Disponível em <https://www.umsabadoqualquer.com/tirinhas/> Acesso em: 15 de nov. de 2024

Esse tipo de tira também é conhecido como tira de dois andares. Ramos (2017) utiliza a analogia de um prédio para explicar o conceito de "andar". Um andar teria um tamanho específico e, ao somar outro, o espaço seria duplicado. O autor ressalta que, em muitos casos, a apresentação dessa tira dupla é semelhante à das tiras tradicionais, de um andar. Se dividirmos uma tira tradicional em duas partes, com os quadrinhos dispostos na parte superior e inferior, teríamos a mesma história, mas em um formato diferente. A seguir, um exemplo de tira vertical:

Figura 4 - Tira Vertical



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/477874210446061112/> Acesso em: 15 de nov. de 2024

Com os quadros dispostos um abaixo do outro, em uma sequência, segundo Ramos (2017), é bastante incomum ver esse tipo de tirinha em jornais brasileiros, enquanto nos jornais norte-americanos esse é um recurso mais frequente.

Figura 5 - Tira Adaptada



Disponível

em:

<https://www.tudosaladeaula.com/2023/01/atividade-historia-em-quadrinho-anos-finais.html>

Acesso em: 15 de nov. de 2024

Conforme Ramos (2017), esse tipo de tira adaptada, como o exemplo da figura 5, é bastante frequente em revistas, livros e materiais didáticos, onde as tiras são ajustadas para se adequarem ao espaço disponível ou são concebidas para se integrar a um projeto gráfico de forma diferenciada. O número de quadros em uma tira também varia: a história pode ser contada em um único quadro ou ser desenvolvida em várias cenas, mais longas. As tiras podem ou não incluir elementos paratextuais, como título ou nome do autor.

3.4.1 - A linguagem dos quadrinhos

Em linhas gerais, as Tiras e os demais quadros apresentam uma linguagem com elementos bastante característicos. Essa linguagem é composta por elementos como balões de fala, quadros, linhas de ação e onomatopeias, que

são utilizados para representar diálogos, ações e emoções, conforme veremos a seguir.

Primeiro e talvez mais característico dos elementos dos quadrinhos, o **balão** é um dos recursos mais frequentes dentro das HQ's. Existem várias formas de balão. Ramos (2022) cita um estudo de Robert Benayoun intitulado "Le Ballon dans la Bande Dessinée" em que o autor elenca 72 formas distintas de balão. Levando em conta a presença do computador e os inesgotáveis recursos da informática, Ramos considera ser grande a possibilidade de o estudo mencionado estar defasado.

Estruturados a partir de um contorno e, às vezes, um apêndice (parte do balão que 'aponta' e indica ao leitor a quais personagens são atribuídas as falas) se apresentam em vários tipos - por exemplo, balão de fala, balão de pensamento, balões de grito, etc.- e funções diferentes, em que, além de indicar as falas dos personagens, podem indicar também ao leitor algumas informações como o local da cena ou o espaço temporal (quando) em que ela acontece. Segundo Ramos (2022, p.33), "O recurso gráfico seria uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um *signo de contorno* (linha que envolve o balão), que procura criar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional", em que a principal diferença entre eles é que o monólogo se refere a uma situação em que o pensamento do personagem é descrito em palavras, ao passo que o solilóquio seria a situação em que o personagem é retratado falando em voz alta.

A seguir, um exemplo de quadro apresentando balões de fala:

Figura 6 - Balões De Fala



Disponível em <https://www.instagram.com/p/CeD1mAYDxXU/> Acesso em 03 de mar. de 2023

Outro recurso frequentemente utilizado é o uso das **letras em negrito** para destacar determinadas palavras e expressões, enfatizando muitas vezes reações e sentimentos dos personagens. Esse recurso pode vir acompanhado também do uso de letras maiores.

O **uso de metáforas visuais** pode ser caracterizado como a utilização de formas gráficas para indicar sentimentos ou ideias por meio de imagens. É outro elemento importante do ponto de vista visual nos quadrinhos que é muitas vezes fundamental para a construção de sentido.

Veremos abaixo um exemplo que ilustra bem os elementos visuais citados, em que percebemos o uso no negrito do lado esquerdo superior destacando a frase “*Um dia típico no zap da família Santos*” que, embora não apresente contorno ou apêndice, atua como um balão: faz a função de situar o leitor quanto ao momento abordado no capítulo. Já na parte inferior do quadro, os autores se utilizam de uma metáfora visual que leva o leitor a compreender que a mensagem que está aparecendo, a julgar pela organização do texto, com o nome em cima e um balão de conversa mais abaixo, se trata de uma mensagem enviada por meio de um aplicativo de celular. Esse balão é muito comum nas tiras de *Os Santos* e aparece com o objetivo de representar os diálogos entre os personagens que ocorrem por meio de um aplicativo de conversa.

Figura 7 - Balão De Mensagem De Aplicativo



Disponível em <https://www.instagram.com/p/CfJXbi6jYaR/> Acesso em 03 de mar. de 2023

Há alguns casos também em que toda interface da tela do aplicativo de mensagem aparece retratada na tira, com o objetivo de revelar determinadas conversas entre os personagens, como no exemplo a seguir, que retrata uma interação que ocorre por meio de um grupo do aplicativo *Whatsapp*:

Figura 8 - Interface De Aplicativo De Conversa Na Tira



Disponível em <https://www.instagram.com/p/CjVF1TVjjmw/> Acesso em 03 de mar. de 2023

Por fim, citamos o uso das **onomatopeias**, que, aliada aos recursos visuais e verbais, ajuda a criar uma certa sensação de “movimento” dentro da história. No exemplo abaixo, há a ocorrência da onomatopeia “RING”, frequentemente utilizada para representar o som de um telefone tocando, justamente o caso do quadro apresentado.

Figura 9 - Onomatopeia



Disponível em <https://www.instagram.com/p/CjVF1TVjjmw/> Acesso em 03 de mar. de 2023

Diante do exposto, vale comentar também que a disposição dos quadros e a sequência em que as imagens são apresentadas são cruciais para a narrativa e podem criar um ritmo que influencia a forma como o leitor percebe e compreende a história, sendo a linguagem dos quadrinhos uma forma versátil e poderosa de contar histórias. Embora geralmente sejam curtas, as tiras carregam muita informação, e essas duas características — o pequeno tamanho, que facilita sua reprodução e edição, e a densidade de conteúdo — são fatores que contribuem para a inclusão desse tipo de história em quadrinhos no ensino brasileiro, conforme apontado por Ramos (2017).

3.4.2 - A cena narrativa nos quadrinhos

Ramos (2022) define a cena narrativa nos quadrinhos na perspectiva de que o quadrinho contém um fragmento de uma ação, em que “Agrupam-se cenário, personagens, fragmentos do espaço e do tempo. Tudo é encapsulado dentro de um conjunto de linhas, formando um retângulo, quadrado esfera ou outro formato.” (Ramos, 2022, p.89). Nesse caso, a comparação entre os quadros estabelecidos em determinada sequência permite a condução da narrativa.

A condução da narrativa se constrói a partir das formas de apresentação dos quadrinhos. Como já mencionado, o formato do quadrinho é variável, havendo, entretanto, uma preferência pelas formas retangulares (mais comuns) ou quadradas.

A ação da narrativa, não somente a dos quadrinhos, é conduzida por meio dos personagens. “Eles funcionam como bússolas na trama: são a referência para orientar o leitor sobre o rumo da história. Nos quadrinhos, parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados” (Ramos, 2022, p.107). Vejamos o exemplo abaixo:

Figura 10 - Expressões Dos Personagens



Disponível em <https://www.instagram.com/p/CjVF1TVjjmw/> Acesso em 13 de nov. de 2023

O quadro acima é essencialmente construído a partir das expressões de rosto e corpo dos personagens. A cena acontece após uma discussão entre a personagem da empregada doméstica e seus patrões. Os empregados parecem tensos, de braços cruzados, enquanto a personagem da empregada apresenta uma expressão de raiva e irritação enquanto deixa a cena, além do resmungo representado pela onomatopeia “hmpfl!”. Dessa maneira, percebemos que elementos externos ao rosto também podem ajudar na transmissão do estado emocional dos personagens.

3.4.2.1 - O tempo nos quadrinhos

Assim como em outros tipos de narração, o tempo é essencial nos quadrinhos. “Quanto maior o número de vinhetas para descrever uma mesma ação, maior a sensação e o prolongamento do tempo”. (Ramos, 2022, p.128)

Em geral, seis são as maneiras propostas por Cagnin (1975 *apud* Ramos, 2022) de como o tempo pode aparecer nos quadrinhos.

A primeira delas é a partir da utilização da elipse, omitindo-se elementos de uma **seqüência de um antes e um depois**. A comparação entre dois momentos possibilita a percepção de passagem de tempo. Vejamos o exemplo abaixo:

Figura 11 - Antes E Depois



Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/> Acesso em 13 de nov. de 2024

Na tira acima, a passagem do tempo é retratada por meio da omissão (elipse) da ação que ocorre entre o terceiro e o quarto quadros. Na cena, o personagem Deus fica pensativo após uma provocação acerca do controle de Satanás que ocorre na conversa do primeiro quadro. Levando em consideração tanto as expressões faciais e físicas do personagem quanto o fato de que ele aparece em outro local (aparentemente um bar) a elipse utilizada leva a entender que o personagem passou um bom tempo pensando.

A segunda maneira consiste na **representação de um período histórico** vivido pelos personagens, em que o “signo visual icônico é o elemento central para se perceber o momento histórico (por meio de roupas, cenários, etc.)” (Ramos, 2022, p.132). Vejamos abaixo, como exemplo, uma tira do Hagar, o horrível, em que o personagem utiliza roupas e acessórios que levam o leitor a deduzir que aquela narrativa acontece em um outro período histórico.

Figura 12 - Representação De Período Histórico



Disponível

em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1939919866137398&id=369050369891030&set=a.485431841586215> Acesso em 13 de nov. de 2024

Uma terceira maneira possível de retratar o tempo nos quadrinhos é a de fazer referências ao **tempo astronômico**, retratando os períodos do dia, manhã, tarde e noite, conforme exemplo da figura que segue.

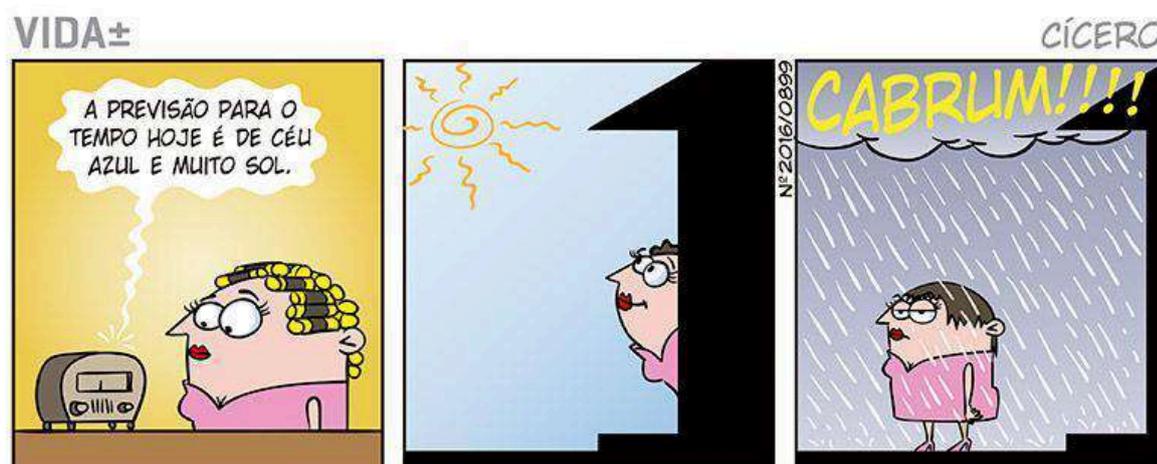
Figura 13 - Tempo Astronômico



Disponível em: <https://vacilandia.com/tag/relogio-biologico/> Acesso em 13 de nov. de 2024

Outra maneira comum de o tempo aparecer nos quadrinhos é por meio da representação do **tempo meteorológico**, como o tempo de sol ou de chuva, presente na figura a seguir:

Figura 14 - Tempo Meteorológico



Disponível em: <https://www.metropoles.com/sai-do-serio/tirinhas/previsao-do-tempo> Acesso em 13 de nov. de 2024

A quinta possibilidade tem relação com o **tempo da narração** que, de acordo com Ramos (2022, p.133) “é o momento da representação em si, que se torna presente enquanto é lido. Todos os quadrinhos possuem esse elemento”.

Por fim, há a sexta possibilidade, que se apresenta com relação ao **tempo de leitura**. Levando em consideração o fato de que, embora o leitor esteja em contato com todos os quadrinhos da página, existe uma certa linearidade na leitura. Segundo Cagnin (*apud* Ramos 2022), esse tempo de leitura divide-se em três momentos: o passado (referente ao que já foi lido), o presente (do momento da leitura) e o futuro (após a leitura).

Ramos (2022) comenta que nem toda história apresenta as seis formas de indicação de tempo, assim como todos não precisam ocorrer concomitantemente.

3.4.2.2 - O espaço nos quadrinhos

Tempo e espaço são dois elementos narrativos que estão intimamente ligados. O cenário nos quadrinhos pode variar bastante: pode ir desde uma imagem de uma paisagem terrestre até uma visão do espaço sideral. Normalmente, utiliza-se personagens para contar a história, e o espaço é geralmente delimitado por linhas de contorno (embora haja exceções, com quadrinhos que não utilizam essas linhas). Os quadrinhos permitem a percepção de diversos elementos, como distância, proporção e volume (Ramos, 2022). Essa percepção visual nos leva a observar que existem diferentes planos e ângulos possíveis, sendo que o corpo humano, mesmo que representado de maneira caricata, funciona como a referência, em geral, da perspectiva visual. Nos quadrinhos, as vinhetas ilustram os possíveis planos de visão, de acordo com os exemplos a seguir:

- **Plano geral ou panorâmico:**

Neste plano, é possível ver a figura humana por completo, sendo esse plano aberto o bastante para abarcar o cenário e os personagens apresentados. Na figura abaixo, os personagens se encontram ao fundo, no centro da imagem, não sendo possível identificar quem é.

Figura 15 - Plano Geral Ou Panorâmico



Disponível em: https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/?hl=pt
Acesso em 02 de nov. de 2024

- **Plano total ou de conjunto:**

Nesse plano, o personagem aparece de maneira mais próxima, dando ênfase mais ao personagem que ao ambiente, sendo essa a principal distinção entre este plano e o geral.

Figura 16 - Plano Total Ou De Conjunto



Disponível em: https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/?hl=pt Acesso em 02 de nov. de 2024

- **Plano americano:**

O personagem aparece dos joelhos para cima, havendo uma maior aproximação e direcionando o foco para o rosto do personagem. Nesse sentido, no uso desse plano começa a haver uma facilitação do diálogo entre os personagens, como ilustra a figura a seguir.

Figura 17 - Plano Americano



Disponível em: https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/?hl=pt Acesso em 02 de nov. de 2024

- **Plano médio ou aproximado:**

Aqui há um reforço nos traços dos personagens e os recursos de expressão facial ficam mais evidentes, já que eles são apresentados da cintura para cima, conforme a figura 18.

Figura 18 - Plano Médio Ou Aproximado



Disponível em: https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/?hl=pt Acesso em 02 de nov. de 2024

- **Primeiro Plano:**

Ocorre dos ombros para cima, enfocando nas expressões faciais, conforme ilustra a figura abaixo.

Figura 19 - Primeiro Plano



Disponível em: https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/?hl=pt Acesso em 02 de nov. de 2024

- **Plano de detalhe, pormenor ou *close-up*:**

Também chamado de *primeiríssimo plano*, em que a atenção está voltada para detalhes do rosto ou de objetos.

Figura 20 - Plano De Detalhe, Pormenor Ou *Close-Up*.



Disponível em: https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/?hl=pt Acesso em 02 de nov. de 2024

- **Plano em perspectiva:**

Acontece quando existe uma soma de planos diferentes. Na figura a seguir, é possível observar uma sequência contínua de planos, que vão desde imagens mais próximas do leitor até outras mais distantes.

Figura 21 - Plano Em Perspectiva



Disponível em: https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/?hl=pt Acesso em 02 de nov. de 2024

Esses planos de visão ilustrados acima podem ser vistos de diferentes ângulos. Ângulo de visão “é o ponto a partir do qual a ação é observada” (Acevedo 1990 *apud* Ramos, 2022, p.142). Os diferentes ângulos de visão aparecem na linguagem dos quadrinhos das seguintes formas:

- **Ângulo de visão médio:**

Neste ângulo, a “cena é observada como se ocorresse à altura dos olhos do leitor” (Vergueiro, 2006 *apud* Ramos, 2022, p.142), como na maioria dos exemplos apresentados nesta pesquisa.

- **Ângulo de visão superior (ou *plongé*, ou *picado*):**

Apresenta uma visão de cima para baixo, como o próprio nome indica. Observemos a figura a seguir.

Figura 22 - Ângulo De Visão Superior



Disponível

em:

<https://www.desenhadorecordatorios.com/post/conhecendo-os-quadrinhos-parte-5-os-diferentes-enquadramentos-e-planos> Acesso em 02 de nov. de 2024

- **Ângulo de visão inferior (ou contra-plongé ou contrapicado):**

De baixo para cima. No exemplo da figura que segue, o personagem observa os outros da parte de baixo de uma escada rolante.

Figura 23 - Ângulo De Visão Inferior Ou Contra-Plongé Ou Contrapicado



Disponível em: https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/?hl=pt Acesso em 02 de nov. de 2024

3.5 - Os Santos e a leitura de tiras no Instagram

Como visto, as tiras possuem um formato próprio, apresentando-se de diversas maneiras, sejam elas tiras longas (com mais de três andares), tiras curtas, tiras seriadas, tiras com quantidade de andares diferentes ou ainda organizadas desde o formato tradicional (dispostas na horizontal, com esquema de leitura da esquerda para a direita) até outras formas mais sugestivas como na vertical, em formato de “L” ou até mesmo “extrapolando” as linhas delimitadoras do próprio quadrinho.

No caso das tiras que analisaremos aqui, *Os Santos - Uma Tira de Ódio*, de Leandro Assis e Triscila Oliveira, publicadas em página da rede social Instagram, os autores optaram por dispor as tiras de forma linear e sequencial, seja no campo das publicações, os chamados posts ou nos stories, as tiras são disponibilizadas ao leitor quadro a quadro, conforme o exemplo abaixo:

Figura 24 - Os Santos No Instagram



Disponível em <https://www.instagram.com/p/CP0gQOZJaDZ/> Acesso em 03 de mar. de 2023

O *print* de tela acima mostra como, de maneira geral, as tiras de Os Santos são publicadas na aba “Publicações” do Instagram. No lado esquerdo da imagem, percebemos o quadro número dois da tira. Nele também é possível notar a presença de duas setas, uma mais à esquerda e outra à direita, que são utilizadas pelo leitor para “voltar” ou “adiantar” a história. No lado direito, temos as informações paratextuais, em que aparecem, além do nome da página do autor, algumas reações e interações entre o leitor e aquele conteúdo. Segundo Ramos, no universo virtual, a participação de quem lê não era apenas esperada, mas também incentivada. O autor complementa ainda esclarecendo que se compararmos as tiras que circulam na internet com as que circulavam (e ainda circulam em jornais e revistas impressos) é o fato de que “o que mudou foram as informações paratextuais e a comunicação direta com o leitor, uma das marcas centrais da internet. Essa interação constrói relações próprias, tanto entre autor e leitor quanto entre os próprios internautas”. (*Ibid*, p.145)

Dessa maneira, voltando à imagem mais acima, notamos, além das curtidas e reações dos internautas com relação à tira, informações paratextuais como o título das tiras, os nomes dos autores e do ilustrador, acompanhado do título do capítulo (Minha alma), juntamente com o número da sequência da série (17).

Ao organizarmos a tira utilizada como exemplo, teremos a seguinte sequência:

Figura 25 - Sequência De Os Santos

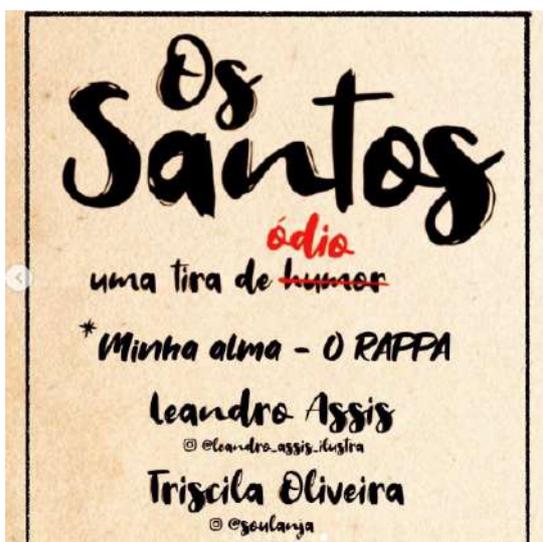




Disponível em <https://www.instagram.com/p/CP0gQOZJaDZ/> Acesso em 02 de nov. de 2024

Depois de posta a narrativa, os autores apresentam um quadro final, utilizado para informar ao leitor o fim daquele capítulo. A tira acima foi encerrada da seguinte maneira:

Figura 26 - Desfecho



Disponível em <https://www.instagram.com/p/CP0gQOZJaDZ/> Acesso em 02 de nov. de 2024

Vale comentar aqui que, conforme citado anteriormente, a presença da intertextualidade é um dos elementos característicos de *Os Santos*. No caso do texto apresentado, o autor se utiliza de uma música do grupo O Rappa, denominada Minha Alma, para retratar uma situação muitas vezes comum no cotidiano de algumas pessoas, que são obrigadas a conviver com a violência e o medo diariamente.

A mesma dinâmica de publicação de tiras no Instagram por meio da aba publicações acontece também com as tiras disponibilizadas na área dos *stories*, só que com duas diferenças básicas: a primeira delas é que uma tira postada nos stories só fica disponibilizada aos leitores por um prazo de 24 horas, ao contrário das publicações, que ficam acessíveis ao leitor sem limite de tempo. A segunda diferença é que, como os stories tem uma duração e um tempo limitados, os quadros das tiras “passam” automaticamente, sem que o leitor precise interferir para isso.

Nos últimos tempos, também é possível perceber nas redes sociais, e sobretudo no Instagram, a presença de formas híbridas, que misturam em quadros diferentes da mesma tira imagens desenhadas com animações e também vídeos curtos.

Entretanto, podemos concluir que, apesar dos diferentes formatos de tiras, sejam elas impressas ou virtuais, “o conteúdo, como se observa, permanece o mesmo. A opção por um molde ou por outro iria depender do interesse do autor, do projeto editorial, do suporte ou da mídia, na qual a história seria veiculada.” (Ramos 2017, p. 20), sendo o contexto tido como um fator determinante para a construção de sentido.

CAPÍTULO 4 : OS SANTOS E A TEORIA INTERSECCIONAL: DESIGUALDADES PERSISTENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA E O TRABALHO DOMÉSTICO NO BRASIL

"Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você."

Adrienne Rich

Neste capítulo inicialmente faremos uma apresentação das tiras de *Os Santos* e as lutas hegemônicas de acordo com a ACD.

Em seguida apresentaremos uma abordagem acerca das questões que envolvem o trabalho doméstico no Brasil e das questões interseccionais presentes nesse contexto. Por fim, exploraremos a teoria de Bell Hooks acerca da educação transgressora, relacionando-a ao nosso objeto de estudo.

4.1 - *Os Santos - Uma tira de Ódio* e as lutas hegemônicas de acordo com a ACD

Originalmente publicadas sob o título *Os Bolsominions*, as tiras de *Os Santos - Uma Tira de Ódio* têm como foco a falta de empatia, o racismo, a ignorância e os diversos preconceitos presentes na elite brasileira. Retratam um grupo retrógrado, que preserva um pensamento escravocrata e classista. Além disso, as tiras abordam a homofobia e o machismo que permeiam a sociedade como um todo. Enquanto tira seriada, *Os Santos* teve os seus 148 capítulos da narrativa publicados em três episódios por semana, no período de 5 de abril de 2021 a 24 de agosto de 2023. Em novembro de 2023, as tiras foram publicadas em livro, pela editora Todavia.

A história começa com Edilsa, uma jovem mulher negra que trabalha como empregada na casa de um casal de idosos brancos da alta classe média brasileira. Aos poucos, são apresentados dois universos distintos: o da família de Edilsa, com seus dramas e histórias, e o núcleo familiar do casal de idosos.

Por meio dessa dicotomia, a dupla de autores Triscila Oliveira e Leandro Assis explora uma série de estereótipos violentos da sociedade brasileira, como a estagnação social enfrentada pelas populações mais pobres, especialmente as mulheres negras de baixa renda.

Todo o enredo principal de *Os Santos - Uma tira de ódio*, está construído em torno das relações entre essas duas famílias: uma de brancos ricos da zona sul do

Rio de Janeiro. A outra é composta de suas empregadas domésticas, mulheres negras e periféricas. Os conflitos vividos entre essas duas famílias escancaram a desigualdade social no país e o racismo ainda muito latente em nossa sociedade. A tira abaixo, intitulada *Neguinha Petulante* (tira 68), publicada em 26 de julho de 2022, ilustra um dos tantos conflitos vivenciados entre a Edilsa, empregada doméstica que trabalha para a família:

Figura 27- Neguinha Petulante





Os Santos

ódio
uma tira de humor

leandro Assis
Triscila Oliveira

Disponível em <https://www.instagram.com/p/CP0gQOZJaDZ/> Acesso em 15 de mar. de 2023

Na tira acima, a personagem Edilsa questiona o preconceito e a perseguição da polícia contra os negros e periféricos, situação que provoca revolta na família Santos, que reage com uma atitude racista no momento em que a mãe se refere à Edilsa com *neguinha petulante*. Dessa maneira, o conflito vivido entre Edilsa e a família, ilustra a luta de classes que ocorre no (e por meio do) discurso.

O discurso na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD) aparece como uma prática ao mesmo tempo política e ideológica, uma vez que é por meio dele que ocorrem as disputas de poder, que também podem ser caracterizadas como “lutas hegemônicas”.

Fairclough (1997, 2001a) caracteriza ‘hegemonia’ como o domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais no consenso que no uso da força. A dominação, entretanto, sempre está em equilíbrio instável, daí a noção de luta hegemônica como foco de luta sobre pontos de instabilidade em relações hegemônicas. (*apud* Ramalho; Resende, 2019, p.43)

No caso de *Os Santos*, essa relação de exercício de poder de um grupo sobre os demais, dos ricos/brancos sobre os pretos/periféricos que Fairclough define como dominação, apresenta raízes sociais profundas e antigas, sendo parte da construção social brasileira, atingindo principalmente as mulheres pretas, que - não à toa retratadas como empregadas domésticas nas tiras analisadas - compõem a maior parcela dos trabalhadores que se dedicam ao serviço doméstico no Brasil.

Segundo Van Dijk (2018), um dos papéis mais fundamentais da ACD é explicar as relações entre o discurso e o poder social.

Em termos de definição, podemos conceituar poder social como o controle exercido por um grupo sobre as ações e/ou as mentes de um outro grupo. Em outras palavras, “tradicionalmente, controle é definido como controle sobre as ações dos outros” (Van Dijk, 2018, p.17). Se esse controle acontece de forma a suprir os interesses de um grupo em detrimento dos interesses do grupo que é controlado, pode-se dizer, então, que nos vemos diante de um abuso de poder.

Dessa maneira, faz parte das atribuições da ACD tentar explicar como o abuso de poder ocorre, se reproduz, e é legitimado pelo texto e pela fala de grupos e instituições dominantes.

Van Dijk (2021, p.9) explica a relação entre a ocorrência do racismo (frequente na narrativa de *Os Santos*) e o abuso de poder:

Nossa própria abordagem define o racismo como um sistema específico de abuso de poder ou dominação, com base em qualquer diferença 'racial'/étnica, real ou imaginária, entre grupos ou povos dominantes e dominados. Não se trata apenas das diferenças raciais e étnicas, mas sim de todas as formas de marcadores de diferenças que implicam hierarquias sociais, incluindo as clivagens de classe e de sexo/gênero, por exemplo.

Dessa forma, o racismo como sistema de dominação possui dois subsistemas principais. Sua manifestação social ou política ocorre por meio de diversas práticas racistas, geralmente chamadas de discriminação. Essas práticas se baseiam em representações cognitivas, incluindo modelos mentais individuais de eventos específicos e ideologias ou preconceitos racistas amplamente compartilhados na sociedade. O discurso racista não apenas representa uma prática racista, mas também é o principal canal para disseminar preconceitos e ideologias racistas. Assim, o discurso funciona como uma conexão entre as práticas sociopolíticas e as representações sociocognitivas do sistema de racismo.

Ainda segundo o autor, o discurso antirracista é uma das principais formas de resistência antirracista. Para ele, para que haja o desenvolvimento de uma cognição antirracista é preciso levar em conta os seguintes aspectos: 1 - O conhecimento: para a produção e compreensão do discurso antirracista; 2- Conhecimento antirracista: “é necessário para se envolver em práticas antirracistas, em geral, e nos discursos antirracistas, em particular” (Van Dijk, 2021, p.29); 3- Atitudes antirracistas: “[...] relacionam situações, ações e eventos genéricos com avaliações baseadas em valores e normas socialmente compartilhados. Essa avaliação pode ser resumida como sendo a favor ou contra um problema. Atitudes antirracistas pressupõem conhecimento de atitudes racistas.” (*Ibid.* p.30).

Levando em consideração o preceito de que os discursos são interpolados por ideologias, partimos do pressuposto de que o antirracismo esteja baseado na

ideologia antirracista. Van Dijk (*Ibid.* p.32) defende haver uma espécie de dicotomia no universo das ideologias que influencia diretamente atitudes e discursos:

As ideologias são tipicamente polarizadas entre o endogrupo e o exogrupo: NÓS *versus* ELES. Essa polarização influencia a estrutura de atitudes, bem como os discursos nelas baseados [...]. Frequentemente, essa polarização é expressa no discurso, enfatizando as características negativas do grupo ELES e as positivas do grupo NÓS - como também é o caso dos discursos antiescravidão e de outros discursos antirracistas.

Em *Os Santos*, essa polarização citada pelo autor aparece frequentemente nos discursos dos personagens. Principalmente no início da narrativa, os membros da família Santos costumemente atribuem a si mesmos características positivas (NÓS) e características negativas (ELES) às mulheres que trabalham em suas casas, a exemplo da Figura 27 apresentada acima.

Assim como as personagens principais dessa história, muitas são as mulheres negras que trabalham com serviço doméstico no Brasil e passam por situações semelhantes às apresentadas nas tiras, conforme veremos a seguir.

4.2 - A questão do trabalho doméstico no Brasil

De acordo com Bernardino-Costa (2015, p.147), “o trabalho doméstico no Brasil é emblemático. Classe, raça, gênero, entre outras dimensões da vida social, interagem na geração de desigualdades persistentes”.

O Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas (Dieese) divulgou, em abril de 2022, um perfil básico das trabalhadoras do trabalho doméstico no Brasil⁹. De acordo com o estudo, as mulheres representam 92% das pessoas ocupadas nessa área, sendo que 65% delas são negras. A maioria dessas trabalhadoras tem mais de 40 anos e uma renda média inferior a um salário-mínimo. A divulgação dos dados ocorreu no dia de Santa Zita, que foi consagrada pela Igreja Católica como a padroeira das empregadas domésticas.

9

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/mulheres-negras-sao-65-das-trabalhadoras-domesticas-no-pais#:~:text=As%20mulheres%20representam%2092%25%20das,inferior%20a%20um%20sal%C3%A1rio%20m%C3%ADnio.>
Acesso em 15 de fev. de 2023

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) compilados pelo Dieese, o rendimento médio mensal das trabalhadoras domésticas no Brasil diminuiu de R\$ 1.016 em 2019 para R\$ 930 em 2020, com quedas em todas as regiões do país. As trabalhadoras sem carteira assinada recebem 40% a menos do que as que têm carteira assinada, e as mulheres negras recebem 20% a menos do que as não negras. Cerca de 32% dessas trabalhadoras têm menos de um ano de serviço, enquanto 19,2% têm mais de 10 anos no mesmo emprego.

Em 2013, o Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional nº 72, também conhecida como PEC das Domésticas, que estendeu aos trabalhadores domésticos direitos como jornada semanal de 44 horas, FGTS, multa por dispensa sem justa causa, adicional por trabalho noturno e salário-família, entre outros. Esses direitos foram regulamentados em 2015 pela Lei Complementar nº 150. No entanto, quase uma década depois, 76% das trabalhadoras domésticas no Brasil (4 milhões) ainda não têm carteira assinada, enquanto apenas 24% (1,2 milhão) possuem.

Ao encontro disso, em dados apresentados em reportagem publicada pela BBC em fevereiro de 2018¹⁰, o Brasil figura como o país com o maior número de trabalhadores domésticos no mundo. De acordo com a reportagem, a presença significativa do trabalho doméstico na sociedade brasileira pode ser explicada por diversos fatores, como a falta de serviços públicos, como creches, escolas integrais, lavanderias públicas e restaurantes acessíveis, e a alta concentração de renda. O trabalho doméstico aparece como um elemento que está enraizado na formação da sociedade brasileira.

Bernardino-Costa (2015) explica que esse elevado número de mulheres negras exercendo o trabalho doméstico, apresenta raízes muito profundas e antigas na sociedade e afirma, de maneira resumida, que mesmo que homens e mulheres negras deixassem a condição legal de escravos, isso não significava que suas imagens e corpos não continuassem sob o controle do padrão de dominação conhecido como colonialidade do poder, um processo que teria se iniciado em com a descoberta da América em 1492, em que

Raça e trabalho foram acrescentados às já existentes divisões sexuais do trabalho. Assim, no contexto do capitalismo moderno/colonial eurocentrado, passou-se a construir uma divisão racial e sexual do trabalho, em que inicialmente os europeus e seus

¹⁰ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43120953>. Acesso em 15 de fev. de 2023

descendentes recebiam salários, enquanto o colonizado - participe da divisão do trabalho como escravo ou servo - não era digno de salário (Quijano, 2005, p,106 *apud* Bernardino-costa, 2015, p.150)

Dessa maneira, o autor afirma que para lidar com as questões raciais e o racismo no Brasil é necessário enfrentar a necessidade urgente de desmontar completamente o mito da democracia racial, a ideia da miscigenação e a noção de cordialidade como elementos fundamentais das relações sociorraciais no país. Para fazer isso, é preciso reconhecer e abordar os elementos da colonialidade presentes nas práticas cotidianas, principalmente as que ressoam do processo escravocrata e do imaginário e práticas sociais relacionados a ele. Em suma, o autor defende a necessidade de romper com os mitos e práticas que perpetuam o racismo estrutural no Brasil.

4.3 - Divisão sexual e racial do trabalho: Instrumento de segregação e hierarquia

Tamis Porfírio (2021), explica que o trabalho doméstico é a origem social e histórica do trabalho feminino e negro no Brasil. A autora defende haver uma divisão sexual do trabalho em que os homens seriam os responsáveis por desenvolver o trabalho produtivo, ao passo em que as mulheres seriam as responsáveis pelo trabalho reprodutivo.

Nessa divisão, o trabalho produtivo encarregado aos homens está ligado diretamente à esfera pública, em que é remunerado e produtor de mais-valia. Já às mulheres caberia o reprodutivo, que é o trabalho emocional, manual, rotineiro, de cuidar daqueles que não podem se autocuidar, limpar e arrumar, cozinhar e alimentar; esse trabalho estaria ligado à esfera privada e “[...] não produz mais-valia, mas opera nas duas modalidades, remunerado e gratuito”. (Porfírio, 2021, p.57)

Essa distinção entre as duas esferas teria sido originada na Grécia Antiga, onde o bem mais valioso de um cidadão era o tempo, que deveria ser utilizado em interações públicas com outros cidadãos e em atividades coletivas. Os homens eram vistos como figuras públicas, com relações entre si marcadas pela ausência de interesses materiais. Em contraste, os que pertenciam ao âmbito privado tinham seus vínculos determinados por atividades produtivas, responsáveis por atender às necessidades diárias de subsistência. Esses homens públicos eram considerados

livres, já que a liberdade consistia em não ter que lidar com as demandas cotidianas, que eram delegadas a outros, como mulheres e escravos, relegados à invisibilidade do mundo privado. A autora explica ainda que essa divisão do trabalho possui dois princípios organizadores: “o princípio da separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem ‘vale mais do que um trabalho de mulher.’” (*Ibid.*, p.58).

Essa divisão acarreta várias consequências, especialmente ao considerarmos que as relações de gênero, que constroem socialmente mulheres e homens, são formas de "apropriação física direta" que envolvem toda a dimensão física, mental e corporal da mulher. Esse tipo de exploração e dominação trata o corpo feminino como uma "máquina de trabalho", permitindo uma dinâmica de classe em que o corpo de uma pessoa está inteiramente à disposição de outra.

No que se refere ao trabalho doméstico, Porfírio (2021) defende que por vezes essa divisão do trabalho nas esferas pública e privada pode tomar uma nova forma, já que quando o trabalho doméstico é delegado a outras mulheres, há uma sobreposição entre o público e o privado, pois ele é realizado tanto pela "dona da casa" em seu próprio lar, quanto pela mulher contratada para executar essas tarefas de forma remunerada e fora de sua própria residência.

Tais dicotomias artificialmente instituídas estão também condicionadas às categorias de gênero, classe e raça, tanto em sua fluidez quanto em sua rigidez. É a partir das diferenças de sexo que se estabelecem quais os tipos e as condições de trabalho e a qual esfera se tem possibilidade de ocupar. É relacionado à classe o quanto as mulheres estarão no espaço público e de que forma, pois as mulheres pobres sempre precisaram ocupar tal espaço no âmbito do trabalho para garantirem sua subsistência, e continuamente realizaram na esfera privada o trabalho reprodutivo, tanto em suas próprias casas quanto nas casas de suas patroas e patrões. Associado à classe, encontra-se a raça, mulheres negras desde a colonização e escravidão ocupam a esfera pública e a privada, tanto como mucamas quanto como trabalhadoras agrícolas, entre outras ocupações realizando trabalho extenuante e subalterno.

(Roberts,1997 *apud* Porfírio, 2021, p.61)

Outro fator importante a se acrescentar é que a entrada das mulheres no mercado de trabalho, embora seja fundamental para sua emancipação e autonomia, não ocorreu de maneira que as libertasse da exploração e da apropriação de seu tempo e força de trabalho (tanto a força de trabalho que pode ser vendida quanto a

reprodutiva, que é realizada de forma gratuita), nem das condições precárias do trabalho remunerado. No que se refere às mulheres negras, Porfírio (2021, p. 62) afirma que “Com a globalização econômica e a maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, estas estão em sua maioria localizadas nos setores com as piores condições de trabalho e de direitos trabalhistas, como o setor de serviços”. Além disso, a autora explica haver um fenômeno denominado “bipolaridade do trabalho feminino”, ocasionada pela inserção das mulheres de classe média e alta no mercado de trabalho. Com essas mulheres ocupando cargos e posições de trabalho antes tidas como essencialmente masculinas, o trabalho “da casa” tal como arrumar, lavar, cozinhar e cuidar das crianças acaba sendo quase que totalmente delegado, mais uma vez, às mulheres negras. Dessa forma, tal bipolaridade se estabelece “Enquanto algumas mulheres alcançam empregos que exigem alta qualificação, antes apenas ocupados por homens, sobram muitas mulheres desqualificadas que não veem outra saída, senão empregos tidos como femininos e precarizados, assim como o emprego doméstico.” (Porfírio, 2021, p. 63).

Dessa maneira, constatamos que essa inserção das mulheres no mercado de trabalho se deu/se dá aos custos de um alto índice de precarização do trabalho feminino (sobretudo o negro).

Outra característica que podemos notar é que mulheres pobres e negras tendem a desafiar o modelo de família burguesa, no qual a subordinação da mulher ao homem era considerada uma norma. Sobre tal, Teixeira (2021, p. 38) explica que:

Essa centralidade da mulher nos grupos sociais periféricos é algo que se mantém atualmente. Nas periferias e favelas, é comum as mulheres serem as chefes de família, o que ocorre não só em virtude de uma desestruturação familiar na qual os homens nem sempre cumprem suas obrigações sociais como pais e maridos, mas também em virtude da força que a mulher representa nessas comunidades.

Em estudos mais recentes, segundo pesquisa divulgada pelo Dieese¹¹ em 2023, a maioria dos domicílios no Brasil é chefiada por mulheres. Dos 75 milhões de lares, 50,8% tinham liderança feminina, o correspondente a 38,1 milhões de famílias. Já as famílias com chefia masculina somaram 36,9 milhões. As mulheres negras lideravam 21,5 milhões de lares (56,5%) e as não negras, 16,6 milhões (43,5%), no 3º trimestre de 2022.

¹¹ Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023.pdf> Acesso em 15 de set. de 2024.

De acordo com a pesquisa, ao analisar as famílias com base na cor, observa-se que a renda das famílias negras sempre foi inferior à das famílias não negras, independentemente da composição familiar. No caso específico de lares chefiados por mulheres negras com filhos, a renda média foi de R\$ 2.362,00. Isso reflete uma desigualdade racial significativa, que persiste mesmo quando se considera diferentes arranjos familiares, indicando que mulheres negras enfrentam maiores desafios econômicos e têm, em média, rendimentos mais baixos do que outros grupos na sociedade.

Outro dado importante revelado pela pesquisa é que no terceiro trimestre de 2022, entre as famílias chefiadas por mulheres negras, 43,9% delas estavam fora do mercado de trabalho, o que representa quase 3 milhões de pessoas. Para as famílias lideradas por mulheres não negras, a proporção foi semelhante, com 44,2%, ou seja, 1,9 milhão de mulheres. No entanto, a taxa de desocupação mostra uma diferença significativa: entre as chefes negras, a taxa de desemprego foi de 13,0%, enquanto entre as não negras foi de 8,8%. Isso reflete um padrão recorrente, onde as mulheres negras apresentam taxas de desemprego mais altas do que as não negras. No período analisado, 498 mil chefes de família negras estavam desocupadas, em comparação com 207 mil chefes não negras.

Esses dados recentes corroboram com a ideia de que, apesar da força do trabalho feminino negro dentro das famílias, ainda persiste um elevado nível de desigualdade determinado pelas questões de raça, gênero e classe, em que as mulheres negras e periféricas, nos mais diversos arranjos familiares recebem menos pelo seu trabalho do que os outros grupos da sociedade. Esse fato reforça a afirmação de que às mulheres negras o trabalho doméstico acaba sendo muito mais uma imposição do que uma opção, uma vez que

ser uma mulher negra e pobre não deixa abertas muitas portas para a qualificação, profissionalização e acesso a bens culturais e materiais que possibilitem a escolha de uma profissão de acordo as preferências do indivíduo. [...] não fosse assim, se fosse apenas pelas necessidades e carências materiais, apenas por questões de classe, haveria muitos homens negros e/ou pobres nesse tipo de emprego, o que não é o caso.

(Porfírio, 2021, p.85)

4.3.1 - *“Como se fosse da família” e o discurso facilitador da exploração no trabalho doméstico*

O discurso do "como se fossem da família" em relação às empregadas domésticas seria como uma forma de romantizar a relação entre patrões e trabalhadores domésticos, especialmente no contexto brasileiro, onde o trabalho doméstico tem profundas raízes históricas ligadas à escravidão e às desigualdades sociais. Esse discurso sugere que a empregada doméstica, por passar tanto tempo no lar e desenvolver um vínculo de convivência com os membros da família, é tratada de forma carinhosa e próxima, como se fosse parte da família (Teixeira, 2021).

Porém, esse discurso frequentemente mascara a realidade de exploração e subordinação das trabalhadoras domésticas, que, mesmo "inseridas" no ambiente familiar, continuam em uma posição de desigualdade, muitas vezes sem direitos trabalhistas reconhecidos e com jornadas exaustivas. Essa expressão tenta suavizar a assimetria de poder, ocultando a relação hierárquica e econômica que define a dinâmica entre empregadores e empregadas. Além disso, ao sugerir que a empregada é "parte da família", pode-se justificar a informalidade e a precarização desse tipo de trabalho, diminuindo a importância de garantir direitos e condições dignas para essas profissionais.

Segundo Teixeira (2021), o surgimento desse discurso aparece ligado ao fato de que, mais antes que agora, era comum que as empregadas domésticas acabassem dormindo, e muitas até morando, em seus locais de trabalho, havendo uma convergência entre local de trabalho e moradia, e explica:

Esse fenômeno da convergência entre local de moradia e de trabalho é marcado por algumas contradições, e duas delas são importantes aqui. A primeira é que as empregadas residentes contavam com um maior nível de formalização do trabalho, escolaridade e permaneciam empregadas por mais tempo. No entanto, havia um alto nível de exploração na relação de trabalho configurada (IPEA, 2011), o que nos faz lembrar a servidão característica do período escravocrata. Submetidas aos interesses e às vontades dos patrões, sobrava pouco tempo para que elas pudessem se dedicar às suas vidas pessoais.

(Teixeira, 2021, p.41)

A segunda contradição citada pela autora consiste justamente no surgimento do discurso de patrões e patroas que afirma que a empregada é “como se fosse da

família” ou é “quase parte da família”. Como dito anteriormente, o uso desse tipo de discurso funcionaria como uma espécie de atenuante para uma exploração frequente da força de trabalho dessas mulheres e, embora a relação entre empregadores e empregadas domésticas possa envolver afeto e proximidade, as divisões hierárquicas ainda se mantêm. Essas divisões dizem respeito ao acesso diferenciado aos espaços e às práticas dentro do ambiente doméstico, ou seja, as empregadas, mesmo convivendo de perto com as famílias, continuam em uma posição inferior em termos de poder e *status*, nunca sendo retiradas da posição do *quase*.

O problema dessas contradições é que ao interpretar ou representar essas relações de trabalho como se fossem baseadas apenas em afetividade, as reais dinâmicas de poder e desigualdade ficam encobertas. Isso cria uma falsa aparência de igualdade, quando, na verdade, as empregadas domésticas ainda estão sujeitas a condições de exploração e submissão. Assim, o afeto acaba funcionando como uma forma de mascarar ou suavizar as desigualdades e as relações de poder presentes nessa relação de trabalho.

Como exemplo disso, citamos a seguir um trecho da obra *Eu, empregada doméstica: a senzala moderna é o quartinho da empregada*, de Preta-Rara. A obra é composta por relatos de vivências de empregadas domésticas em situações de trabalho, e foram publicados em uma página de mesmo nome, criada pela autora no *Facebook*.

Uma vez fui fazer um trabalho na casa de uma amiga, e reparei que tinha uma moça fazendo comida, limpando a casa, e mais tarde, no horário em que a irmã mais nova dessa minha amiga voltou da creche (a irmãzinha devia ter uns 3 anos na época), a moça também ficou tomando conta dela. Minha amiga e a mãe dela me apresentaram a moça como se fosse da família, tudo ok e muito lindo. Umás semanas depois minha amiga me conta que estava passando por um problemão em casa, porque na mesinha de centro ficavam algumas jujubas e eles perceberam que o pote tinha menos jujubas que o normal. Eles mandaram a empregada embora, por desconfiar que ela tenha comido umas jujubas, acusando-a de roubo, e disseram que se ela era capaz de roubar um doce, podia decidir roubar qualquer coisa (segundo minha amiga, a empregada trabalhava na casa há anos!). No final, descobriram que a irmãzinha estava comendo jujubas escondido antes das refeições, mas eles nunca pediram desculpas à empregada, nem contrataram ela de volta, por orgulho. (Preta-Rara, 2019, p. 38-39)

No relato acima, notamos justamente a utilização do discurso “como se fosse da família” em uma situação em que à empregada eram delegadas várias tarefas, a de

cozinheira, a de arrumadeira e de babá, funções que, em tese, deveriam ser delegadas a profissionais diferentes, o que nos revela a exploração dessa mão de obra. Além disso, são muito comuns os relatos de mulheres que passaram por “testes de confiabilidade” feitos por seus patrões em seus trabalhos. O mais frequente deles é deixar propositalmente alguma quantia em dinheiro, estrategicamente posicionada em algum local da casa, para verificar se ele seria roubado ou não pela empregada, como as jujubas no pote do relato acima. Assim, apesar da aparente proximidade entre empregadas domésticas e seus patrões, essas trabalhadoras eram vistas como “consumidoras desautorizadas” dos bens e dos hábitos das famílias para as quais trabalhavam. Isso significa que, mesmo convivendo diariamente no ambiente doméstico dos patrões e participando de suas rotinas, as empregadas eram excluídas do direito de consumir ou acessar os mesmos bens, comportamentos e estilos de vida (Teixeira, 2021).

Por fim, há ainda os casos das empregadas mensalistas não residentes e das diaristas em que, além dos “testes de confiança”, ainda provocam uma espécie de intensificação do temor em seus empregadores, já que “[...] essas mulheres representavam o trânsito do que estava nas comunidades, nas periferias e nas favelas para casa de seus patrões.” (Teixeira, 2021, p.45). Nesse ponto, percebemos a latência também do preconceito de classe contra pessoas da periferia, que marginaliza indivíduos com base em sua origem geográfica e socioeconômica e está enraizado em estereótipos negativos que associam as regiões periféricas à pobreza, violência, falta de educação e oportunidades.

Diante do exposto, percebemos que não é possível abordar o trabalho doméstico sem considerar o cotidiano. É a partir dessa convivência diária que evidenciamos práticas violentas, embora aparentemente banais, de segregação nos espaços urbanos, como o elevador de serviço e a forma como se estabelece que é lá que as pessoas negras devem circular.

Mulheres pobres e negras sempre tiveram que atuar na esfera pública, realizando trabalhos, seja em condições de escravidão ou com remuneração precária. Como vimos acima, as mulheres negras aparecem como sendo as principais vítimas de uma “tripla opressão” imposta pela sociedade: opressão de gênero, de raça e de classe, conforme veremos a seguir.

4.4 - A interseccionalidade e importância dos movimentos feminista e feminista negro

Para esclarecer como essas opressões atuam em conjunto sobre as mulheres negras, Rodrigues (2013) explica que, de acordo com Collins (2000), em sociedades onde existem o racismo e o sexismo, há uma matriz de dominação que se caracteriza por opressões que se intersectam. Portanto, o modelo de "soma" de opressões, frequentemente usado para afirmar que mulheres negras sofrem dupla ou tripla discriminação, é insuficiente para entender como essas diferentes formas de opressão se sobrepõem e se influenciam mutuamente. Collins argumenta que é necessário considerar a interconexão dessas formas de opressão para entender completamente a experiência da opressão enfrentada por mulheres negras, e afirma a necessidade de "dar significado à luta e experiência de mulheres negras cujas especificidades não encontravam espaço de discussão, quer no debate feminista, quer no debate anti-racista" (Rodrigues, 2013, p.6).

Nesse sentido, a interseccionalidade, ou teoria interseccional, baseia-se na compreensão de que as opressões não são independentes e sim interligadas, e que a luta pela emancipação deve levar em conta as múltiplas formas de opressão, incluindo as de gênero, raça, classe e orientação sexual, entre outras. Nessa perspectiva, a ideia de emancipação é entendida como a luta contra todas as formas de opressão, que envolve não apenas a busca por igualdade formal, mas também a transformação das estruturas sociais que reproduzem a exploração e a marginalização.

Por sua vez, a exploração é entendida como a relação de subordinação econômica que se estabelece entre as classes sociais. Nessa perspectiva, a luta pela emancipação implica também a luta contra a exploração econômica, que se manifesta na desigualdade de acesso aos recursos e na concentração de poder e riqueza nas mãos de poucos. A interseccionalidade, portanto, busca a superação das desigualdades estruturais que afetam grupos específicos, considerando as múltiplas formas de opressão que se entrecruzam e se reforçam mutuamente.

Dessa forma, tais opressões e desigualdades geram a necessidade de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse cenário, a partir do desejo de questionar e combater essas diversas formas de opressão, surgem os movimentos sociais, que são formas coletivas de ação organizadas por indivíduos ou grupos que compartilham interesses, demandas ou insatisfações em comum, com o objetivo de promover

mudanças sociais, políticas, econômicas ou culturais. Esses movimentos surgem geralmente como resposta a questões de desigualdade, injustiça, exclusão ou opressão, buscando influenciar políticas públicas, transformar estruturas de poder ou modificar normas e valores na sociedade. Neste trabalho, em especial, trataremos a seguir do movimento feminista e feminista negro, uma vez que as questões do racismo e da desigualdade social - sobretudo no que se refere às mulheres negras - , juntamente com o gênero textual Tira, se encontram no cerne desta pesquisa e do trabalho realizado com os estudantes como parte dela.

4.4.1 O movimento feminista branco e o movimento feminista negro

O movimento feminista branco e o movimento feminista negro são duas correntes do feminismo que surgiram em contextos históricos distintos, com perspectivas e demandas específicas. Enquanto o movimento feminista surgiu no final do século XIX e início do XX, com mulheres brancas lutando pelo direito ao voto e pela igualdade de direitos civis e políticos, o movimento feminista negro surgiu posteriormente, na década de 1960, nos Estados Unidos, com mulheres negras reivindicando não só a igualdade de gênero, mas também de raça e classe. Embora ambos os movimentos compartilhem a luta contra a opressão patriarcal, as experiências de discriminação e opressão vividas por mulheres brancas e negras são diferentes, o que levou a um desenvolvimento de pautas distintas e a uma intersecção complexa entre as demandas feministas e antirracistas (Davis, 2016).

Nesse contexto, o movimento feminista branco pode ser compreendido como a corrente histórica do feminismo liderada por mulheres brancas que surgiu no final do século XIX e início do XX, com o objetivo de lutar pela igualdade de direitos civis e políticos entre homens e mulheres, bem como pelo direito ao voto. O feminismo branco teve como principal demanda a luta pelo sufrágio feminino, que resultou na conquista do direito ao voto para mulheres em diversos países, incluindo os Estados Unidos e o Reino Unido, em meados do século XX. Além disso, o movimento feminista branco reivindicou a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e o direito à educação, entre outras questões. No entanto, críticas surgiram dentro do próprio movimento, apontando a falta de inclusão de mulheres negras e outras minorias étnicas e raciais, o que contribuiu para o surgimento de correntes como o feminismo negro e o feminismo interseccional.

Já o movimento feminista negro pode ser caracterizado como uma corrente do feminismo que surgiu nos Estados Unidos na década de 1960, liderada por mulheres negras que buscavam não apenas a igualdade de gênero, mas também de raça e classe. As mulheres negras que lideravam o movimento feminista negro apontavam a falta de representação das questões que afetavam suas vidas dentro do movimento feminista branco, que em sua maioria representava as demandas e perspectivas das mulheres brancas da classe média. O movimento feminista negro reivindicava a inclusão das questões raciais e de classe na luta feminista, demandando também o fim da violência policial e a luta contra a pobreza e a segregação racial. Entre as líderes do movimento feminista negro, destacam-se nomes como Angela Davis, Bell Hooks e Audre Lorde (abordaremos um pouco do trabalho de Bell Hooks com relação à educação mais à frente). O feminismo negro representa uma importante corrente do feminismo, que contribuiu para a construção de uma perspectiva interseccional e para o reconhecimento da complexidade e multiplicidade das opressões vividas pelas mulheres.

Como já mencionado anteriormente, o feminismo interseccional é uma corrente do feminismo que surgiu na década de 1980, liderada pela ativista e acadêmica americana Kimberlé Crenshaw. O conceito de interseccionalidade parte da ideia de que as opressões vividas pelas mulheres são múltiplas e se entrelaçam com outras opressões, como aquelas baseadas em raça, classe, orientação sexual, entre outras. Assim, o feminismo interseccional busca entender e combater essas interseções de opressão, reconhecendo que as mulheres são afetadas de forma diferente por essas opressões, de acordo com suas identidades múltiplas e interconectadas. O feminismo interseccional rejeita a ideia de que a opressão de gênero é a única ou a principal opressão que as mulheres enfrentam, e defende que a luta feminista deve abranger também as questões raciais, de classe, de orientação sexual, entre outras. Esse movimento aparece como uma perspectiva importante do feminismo contemporâneo, que busca construir uma luta mais ampla e inclusiva, reconhecendo a complexidade das experiências das mulheres e das opressões que enfrentam.

Nessa perspectiva, Lima (2018, p.74) cita a necessidade, em contextos brasileiros, de combater a ideia que se construiu ao longo do tempo, e que posteriormente ficou conhecida como o mito da democracia racial:

Para enfrentar as questões raciais e as práticas racistas nos contextos brasileiros, precisamos enfrentar a urgente necessidade de desmantelarmos por completo o mito da democracia racial, o imperativo da miscigenação e a ideia de cordialidade como elementos modeladores das relações sociorraciais no Brasil. Isso só se torna possível se encararmos os elementos da colonialidade que estão presentes nas nossas práticas cotidianas, principalmente as linhas de força que ressoam, a partir do processo escravocrata e dos elementos que estão presentes no imaginário e nas práticas sociais.

Dessa maneira, compreendemos que, para enfrentar as questões raciais no Brasil, é fundamental desmontar esses mitos como o da democracia racial e o da miscigenação, uma vez que eles acabam sendo frequentemente usados para esconder uma realidade de desigualdades raciais e sociais que ainda são profundas e estruturais no país. Da mesma forma, entendemos ser igualmente importante, olharmos para os elementos da colonialidade que estão presentes em nossas práticas cotidianas, a fim de combatê-los. Sendo assim, a Educação aparece como um elemento fundamental nesse processo, uma vez que o desenvolvimento do senso crítico parte da ideia de que a educação deve ser um processo emancipatório, que possibilita que os alunos tenham uma compreensão crítica das estruturas de poder presentes em sua realidade e que possam atuar de forma engajada na luta por mudanças sociais. Veremos mais sobre esse processo libertador a partir das ideias de Bell Hooks acerca da Educação Transgressora, no tópico a seguir.

4.5 - Ensinando a transgredir: Hooks e o ensino como instrumento para transgredir e diminuir desigualdades

Partindo do prisma da educação numa perspectiva crítica, Hooks (2017, p. 22) em sua obra intitulada *Ensinando a Transgredir - A educação como prática da liberdade* nos convida a refletir sobre a necessidade de, enquanto educadores, revermos determinados paradigmas:

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.

A autora também afirma que nos contextos educacionais, dominados ainda por valores burgueses, existe um intenso “silêncio” acerca da realidade das diferenças de classes, sendo “significativo que as diferenças de classe sejam particularmente ignoradas nas salas de aula” (Hooks, 2017, p. 235) e reforça:

Pouco se discute- se é que se discute- o modo com que as atitudes e os valores das classes materialmente privilegiadas são impostos a todos por meio de estratégias pedagógicas tendenciosas. Essas parcialidades, refletidas na escolha dos assuntos e na maneira como as ideias são partilhadas, não precisam ser declaradas abertamente. (*Ibid*, p. 238)

Em seguida, a autora afirma existir um vínculo entre as línguas e o processo de dominação, mas que, da mesma maneira, se faz necessário conhecer a língua do opressor para poder falar com ele.

Diante do exposto, Bell Hooks propõe a ideia de que a educação deve ser tida como uma prática da liberdade. A autora defende uma abordagem crítica e transformadora da educação, que se concentra no empoderamento e libertação dos estudantes.

Para Hooks, a educação deve ser um processo libertador, que permite que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre as estruturas de poder que os rodeiam e que lhes permita se tornarem agentes ativos na luta pela transformação social. Ela argumenta que a educação deve ser uma prática de liberdade, e não apenas uma transferência de conhecimento, onde os professores e alunos trabalham juntos para criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e empoderador. Dessa forma, Hooks (2017, p. 25), defende a importância de “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.”

Nesse sentido, a autora também destaca a importância de uma educação que valorize a diversidade e a inclusão, reconhecendo as múltiplas identidades dos estudantes e suas experiências interseccionais de opressão. Ela enfatiza a necessidade de uma educação que promova a igualdade e justiça social, e que desafie as estruturas de poder e dominação presentes em nossa sociedade.

Dessa forma, a autora destaca a importância de transformar a sala de aula em um ambiente democrático, onde todos os alunos se sintam responsáveis por

contribuir. Essa é uma meta central na pedagogia transformadora. Porém, à medida que a diversidade dos alunos aumenta, os professores enfrentam o desafio de lidar com a reprodução da política de dominação dentro do contexto educacional, fato que Hooks critica, afirmando que “A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência de raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas.” (*Ibid*, p. 55)

No contexto educacional, a autora ressalta a importância de criar uma comunidade na sala de aula que valorize as vozes individuais, onde os alunos se sintam livres para falar e responder e argumenta que “Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem.” (*Ibid*, p. 63) Dessa maneira, Hooks destaca que o retorno desse tipo de ambiente é maior, já que os alunos se sentem mais motivados e engajados em participar das atividades propostas.

Em poucas palavras, podemos concluir que o pensamento de Bell Hooks sobre a educação é centrado na ideia de que a educação deve ser um processo libertador, que valorize a diversidade e promova a igualdade e justiça social, e que permita que os estudantes se tornem agentes ativos na luta pela transformação social.

Bell Hooks também aborda a relação entre linguagem e poder, argumentando que a linguagem é uma ferramenta crucial de dominação e opressão. Hooks discute como a linguagem pode ser usada para perpetuar estereótipos e preconceitos, reproduzindo relações de poder desiguais entre diferentes grupos sociais.

Para curar a cisão entre mente e corpo, nós, povos marginalizados e oprimidos, tentamos resgatar a nós mesmos e às nossas experiências através da língua. Procuramos criar um espaço para a intimidade. Incapazes de criar esse espaço no inglês (língua) padrão, criamos uma fala vernácula fragmentária, despedaçada, sem regras. Quando preciso dizer palavras que não se limitam a simplesmente espelhar a realidade dominante ou se referir a ela, falo o vernáculo negro. [...] Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua. (Hooks, 2017, p. 233)

Dessa maneira, a língua(gem) para Hooks figura como um instrumento de resistência contra as opressões, e explicando que a linguagem pode ser usada para silenciar e deslegitimar as vozes dos grupos marginalizados, como mulheres, pessoas

negras e LGBTQ+, e que essa opressão linguística pode ser tão prejudicial quanto outras formas de opressão mais visíveis.

Para Hooks, a educação deve incluir a conscientização sobre o poder da linguagem e o papel que ela desempenha na reprodução da opressão. Ela defende a importância de uma linguagem inclusiva e não sexista, que reconheça e valorize a diversidade de experiências e identidades das pessoas.

Hooks também destaca a importância da literatura e da arte como formas de resistência e subversão da linguagem dominante. Ela defende que a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para a mudança social, desafiando as narrativas dominantes e dando voz às perspectivas marginalizadas.

Em poucas palavras, Bell Hooks argumenta que a linguagem é uma ferramenta crucial de dominação e opressão, e que a educação deve incluir a conscientização sobre o poder da linguagem e a promoção de uma linguagem inclusiva e não sexista. Ela destaca a importância da literatura e da arte como formas de resistência e subversão da linguagem dominante.

CAPÍTULO 5 - PONDO EM PRÁTICA - TIRAS NA SALA DE AULA

Neste capítulo, tratamos dos aspectos concernentes ao roteiro metodológico da pesquisa: o tipo de pesquisa e a abordagem, assim como o método e o objeto de estudo investigado. Além disso, pontuamos o ambiente no qual se deu a realização da etapa de diagnóstico e os participantes envolvidos na investigação. Por fim, tratamos do nosso instrumental para a coleta de dados. Salientamos, ainda, que essa proposta de trabalho foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco e autorizada pelo órgão competente¹².

5.1 - Contextualização da pesquisa

A presente pesquisa foi motivada a partir da necessidade de realização de uma proposta de intervenção pedagógica em sala de aula, como uma das exigências para obtenção do título de mestre do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. A nossa pesquisa apresenta um caráter essencialmente qualitativo e foi baseada na metodologia de pesquisa-ação. Dessa maneira, considerando o fato de que as turmas foram escolhidas sob o critério de que a docente-pesquisadora atua como regente neste ano letivo, selecionamos duas turmas do módulo V da Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Ensino Fundamental II para participar das seis oficinas de leitura, que foram elaboradas a partir do gênero textual tira.

Após cada uma das oficinas de leitura, foram propostas rodas de conversa em que os participantes foram estimulados a compartilhar comentários, dúvidas, respostas e experiências pessoais a partir das leituras realizadas. Antes das oficinas em si, e considerando também a percepção da docente-pesquisadora da turma ao longo do ano letivo, aplicamos uma atividade diagnóstica com esses alunos e constatamos que eles apresentavam dificuldades na leitura de textos multimodais. Com base nessa análise, decidimos elaborar oficinas para ajudar os alunos a desenvolver habilidades de leitura, não apenas para as tiras, mas também para outros textos construídos com base na multimodalidade.

¹² Processo nº 83240923.2.0000.5207

Neste capítulo, iremos apresentar o local e os participantes da pesquisa, além de detalhar as atividades de leitura que foram desenvolvidas. Em seguida, discutiremos cada uma das oficinas realizadas com os alunos e analisaremos as respostas deles, focando no trabalho com o gênero multimodal tira e na questão do racismo e da desigualdade social presentes nas tiras analisadas.

5.1.1 - Apresentação da escola e dos sujeitos

A escola escolhida para aplicação de nossa proposta de intervenção didática está localizada no município de Jaboaão dos Guararapes e encontra-se em uma região periférica. Tal escola atende alunos do Ensino Fundamental I e II nos turnos matutino, vespertino e noturno. A instituição escolar está condicionada às diretrizes propostas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Jaboaão dos Guararapes e conta ainda com a administração de uma diretora e um vice-diretor. Além disso, para cada nível (Fundamental I e Fundamental II) há uma coordenadora responsável pelas atividades pedagógicas que ali são desenvolvidas.

A escolha da escola em questão para realização desta proposta de trabalho justifica-se pelo fato de a professora/pesquisadora já conhecer o perfil dos alunos que compõem a instituição escolar, e pelo conhecimento que possui sobre as dificuldades de compreensão leitora dos mesmos, uma vez que já leciona na instituição há oito anos, e nas referidas turmas desde o início do período letivo. A turma selecionada para aplicação da proposta corresponde ao módulo V da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, do turno noturno, constituída inicialmente por um total de 35 alunos. Entretanto, dos 35 alunos matriculados, apenas 20 participaram de todas as etapas da presente pesquisa. Dessa forma, apenas as respostas desses foram consideradas. O perfil dos alunos é bastante heterogêneo, característica comum às turmas de EJA. Dos 20 participantes, oito são do sexo feminino e os outros 12 do sexo masculino. Desses, quatro são adultos, três mulheres e um homem. Os demais apresentam idades entre 15 e 16 anos (para os menores de idade, há a exigência por parte do município de que os alunos estejam dentro dessa faixa de idade para frequentar o ensino noturno), sendo cinco meninas e onze meninos.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, a escola fundamenta sua proposta pedagógica em oferecer um ensino que assegure a todos os alunos o acesso aos conhecimentos linguísticos essenciais para o exercício pleno da cidadania na

sociedade em que vivem. Assim, a escola também busca desenvolver nos estudantes habilidades e competências que os capacitem a interpretar diferentes tipos de textos que circulam socialmente, além de produzir textos eficazes em diversas situações.

No que tange aos alunos, eles são, em grande parte, provenientes de famílias de baixa renda e, muitas vezes, precisam trabalhar para contribuir com as despesas de suas casas, sobretudo os idosos. Essa realidade caracteriza a maior parte dos estudantes da turma selecionada para o desenvolvimento desta proposta de intervenção didática. Além disso, há também uma parte do alunado formada por mulheres que trabalham ou já trabalharam com serviço doméstico (três mulheres), o que julgamos ser de grande valia para as discussões e rodas de conversa propostas durante a apresentação inicial do trabalho, e também ao final de cada uma das oficinas, depois de realizadas as leituras e da resolução das fichas.

No próximo tópico, analisaremos as atividades de leitura realizadas ao longo das seis oficinas com os alunos. A avaliação foi feita com base nos conceitos teóricos apresentados anteriormente, que orientaram tanto a elaboração das atividades quanto às discussões. Além disso, iremos refletir sobre os resultados obtidos para verificar se a nossa proposta de intervenção didática alcançou seu objetivo principal: ajudar os alunos a desenvolver habilidades essenciais para aprimorar a competência leitora de textos multimodais, sobretudo as tiras, e refletir sobre o racismo e a desigualdade social presentes em nosso cotidiano.

5.2 - Aplicação da Proposta Intervenção

Por se tratar do primeiro encontro com a turma para a aplicação das atividades, foi organizada uma roda de conversa com o intuito de promover a integração entre a pesquisadora e os alunos. A professora explicou as razões que motivaram a criação das oficinas, além de discutir algumas opiniões dos alunos sobre o que caracteriza um texto e se a tira pode ser considerada um texto. Além disso, foram lembrados os conceitos de linguagem verbal e não verbal, em que alguns dos gêneros ligados ao mundo dos quadrinhos foram mencionados, como charges, cartuns, HQ's e, claro, as tiras, questionando e apresentando aos alunos as semelhanças e diferenças entre eles.

A professora também deixou claro o objetivo principal das atividades de leitura: desenvolver habilidades essenciais nos alunos para aprimorar sua competência leitora

em textos multimodais, a partir da leitura das tiras de *Os Santos*. Além disso, também foi solicitado que os alunos acessassem a página do Instagram de Leandro Assis, suporte onde as referidas tiras são publicadas, assim como também foi apresentado o enredo de *Os Santos* e as questões sociais que ele envolve, com enfoque no racismo e na desigualdade social. Ao final desse momento, foi aberta uma roda de conversa com os alunos em que alguns compartilharam a sua experiência ou a de pessoas conhecidas com o trabalho doméstico e os percalços típicos da profissão. O recurso da roda de conversa foi utilizado ao final de todas as oficinas, com o objetivo de compartilhar respostas e os conhecimentos acerca das tiras e das situações apresentadas nelas.

As seis oficinas de leitura foram realizadas ao longo dos meses de outubro e novembro de 2024, sempre às terças e quartas-feiras, com duração de duas horas/aula cada uma.

OFICINA 1 - APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL

Duração: 2 aulas/ 50 min. cada

Objetivos:

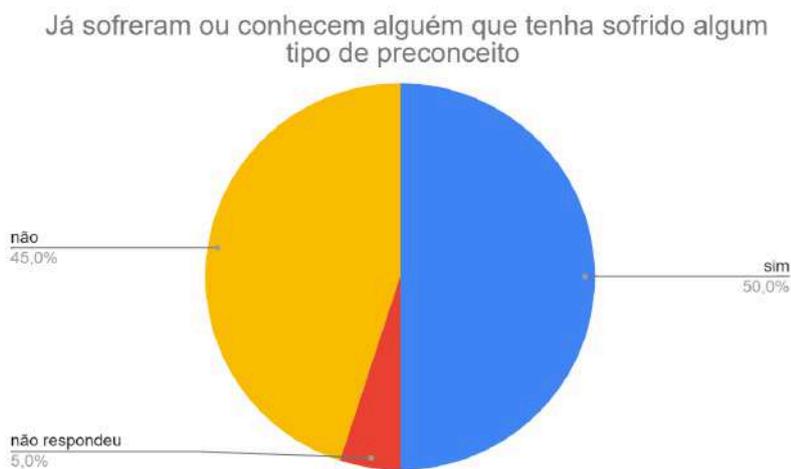
- Aplicar questionário com o objetivo de realizar uma sondagem acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero textual tira, racismo e desigualdade social. (Apêndice A)
- Realizar uma roda de conversa sobre as questões apresentadas após a resolução da ficha de leitura.
- Na roda de conversa, organizar no quadro junto com os estudantes uma relação de gêneros textuais multimodais, a partir dos abordados na primeira ficha, e suas principais características.

Material utilizado: Fichas de leitura

Etapa 1:

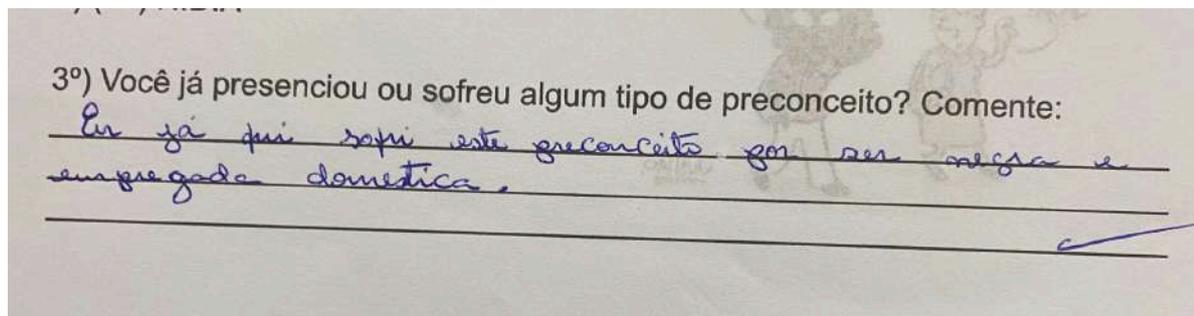
Nesta etapa inicial foram apresentadas questões com alguns gêneros textuais multimodais, como a tira, a charge e o cartum. Além disso, os alunos também foram questionados se já haviam sofrido algum tipo de preconceito ou se conhecem alguém que já tenha passado por isso, e se sabem definir o que é desigualdade social.

Conforme gráfico abaixo, podemos perceber que metade dos estudantes declararam já ter sofrido ou conhecer alguém sofreu alguma situação de preconceito, fato que reforça a ideia de que os preconceitos de raça e classe ainda se encontram muito presentes na sociedade.

Gráfico 2 - Preconceito

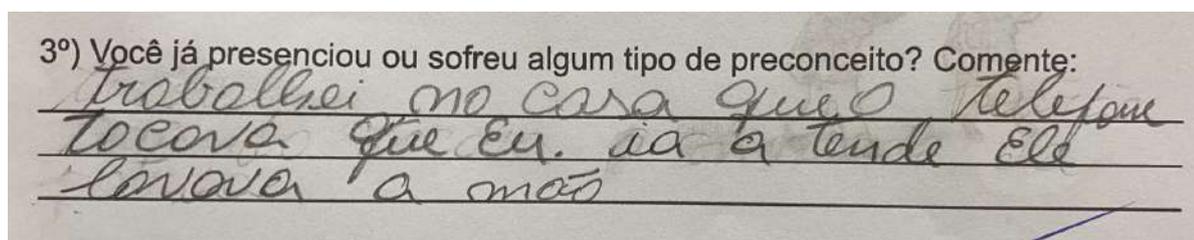
Fonte: Acervo da pesquisa

Duas das estudantes também relataram ter sofrido preconceito por conta da sua condição de mulheres pretas e empregadas domésticas. Uma delas contou que o patrão sempre lavava as mãos após pegar no aparelho telefônico atendido por ela. Seguem abaixo.

Exemplo 1 - Estudante A

Fonte: Acervo da pesquisa

Transcrição: "Eu já fui sofri este preconceito por ser negra e empregada doméstica."

Exemplo 2 - Estudante B

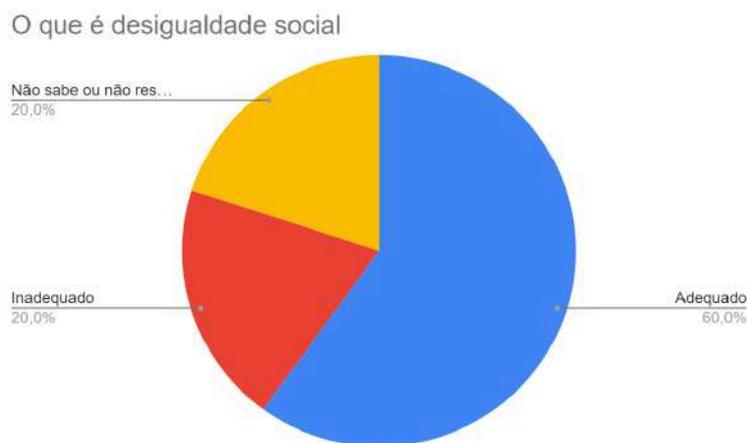
Fonte: Acervo da pesquisa

Transcrição: "Trabalhei na casa que o telefone tocava e eu ia atender. Ele lavava a mão."

Outro ponto questionado, a partir de uma charge, foi se os estudantes sabiam o que é desigualdade social¹³ em que 60% dos estudantes responderam de forma adequada e os outros 40% responderam de forma inadequada ou não responderam à pergunta.

¹³ Aqui adotamos a noção de Eduardo Moreira (2019) que define a desigualdade como um fenômeno estrutural que vai além da distribuição desigual de renda, abrangendo aspectos sociais, políticos e culturais que perpetuam privilégios para alguns e limitam as oportunidades para outros. Segundo o autor, a desigualdade não ocorre de maneira natural, mas é resultado de decisões políticas, econômicas e institucionais que beneficiam uma pequena parcela da população em detrimento da maioria.

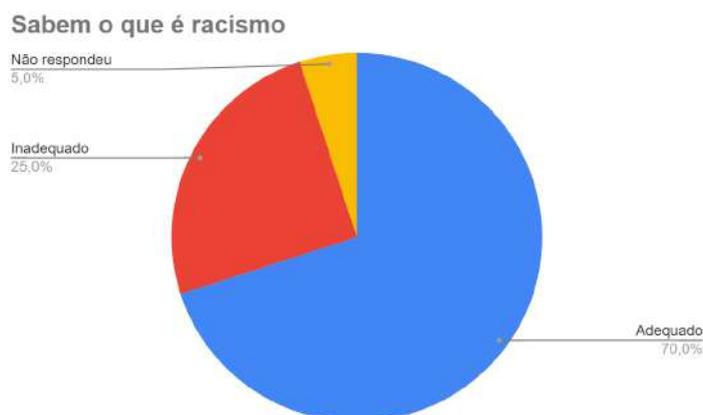
Gráfico 3 - O Que É Desigualdade Social



Fonte: Acervo da pesquisa

No que diz respeito às questões que envolveram perguntas a partir de gêneros multimodais, dos 20 estudantes, apenas três acertaram todas as seis perguntas, quatro estudantes acertaram uma ou nenhuma questão e os outros 13 acertaram entre três e cinco questões. Neste ponto, percebemos que, apesar de a maioria dos estudantes ter acertado metade ou mais da metade das questões, ainda havia alguma dificuldade na compreensão desses gêneros.

Por fim, perguntamos em nossa sondagem se os estudantes sabiam o que era racismo, e a maioria deles respondeu de maneira adequada:

Gráfico 4 - Sabem O Que É Racismo

Fonte: Acervo da pesquisa

Etapa 2:

Após a resolução dos questionários, os alunos foram estimulados a compartilhar as suas respostas durante uma roda de conversa. Nesse momento aproveitamos para questionar os estudantes sobre as principais diferenças e semelhanças entre os gêneros abordados na ficha de leitura e a professora foi escrevendo e sistematizando no quadro as características de cada um deles. Em seguida, foi perguntado aos estudantes se eles conheciam outros gêneros multimodais, a exemplo dos memes, infográficos, anúncios, etc.. Ao final, foi criada no quadro uma lista de gêneros multimodais, com suas respectivas características principais.

OFICINA 2 - CARACTERIZAÇÃO DA TIRA ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL E ATIVIDADE DE LEITURA COM BASE NA TIRA 68 DE OS SANTOS, INTITULADA NEGUINHA PETULANTE

Duração: 2 aulas/ 50 min. cada

Objetivos:

- Caracterização das tiras enquanto gênero textual;

- Estimular a reflexão sobre o racismo a partir de *Os Santos*;
- Refletir sobre a importância das imagens na tira.
- Realizar uma roda de conversa sobre as questões apresentadas após a resolução da ficha de leitura.

Material utilizado: Ficha de leitura

Slides

Computador com acesso a internet

Projektor

Etapa 1:

Na primeira etapa desta oficina, mesmo que os estudantes já tenham estudado em outro momento do ano letivo as tiras e outros gêneros multimodais, julgamos necessário relembrar e aprofundar junto a eles as principais características das tiras, juntamente com os elementos principais da linguagem dos quadrinhos. Para tal, apresentamos slides elaborados a partir do arcabouço teórico apresentado aqui no tópico 3.4 - O Formato E A Linguagem Das Tiras. Dessa maneira, foram apresentados aos alunos:

1- Os Formatos da Tiras: no formato tradicional, o mais comum, como uma faixa retangular horizontal ou vertical, o quadrado e o adaptado - figuras 2, 3, 4 e 5.

2- A Linguagem dos Quadrinhos: balões de fala, quadros, linhas de ação e onomatopeias - figuras 6, 7, 8 e 9.

3- A cena narrativa dos Quadrinhos: tempo - figuras 11, 12, 13 e 14; espaço (planos e ângulos de visão - figuras 15 a 23).

Etapa 2:

Após a apresentação dos slides, a professora mostrou aos estudantes a página do Instagram de Leandro Assis, onde as tiras de *Os Santos* foram inicialmente publicadas. Nesse momento, os alunos foram questionados se a maneira de leitura das tiras no Instagram era a mesma da leitura das tiras impressas no papel e quais ações eram necessárias para

realizar a leitura das mesmas na referida rede social. Dessa forma, os estudantes foram levados a refletir sobre as diferentes formas de ler o mesmo texto.

Etapa 3:

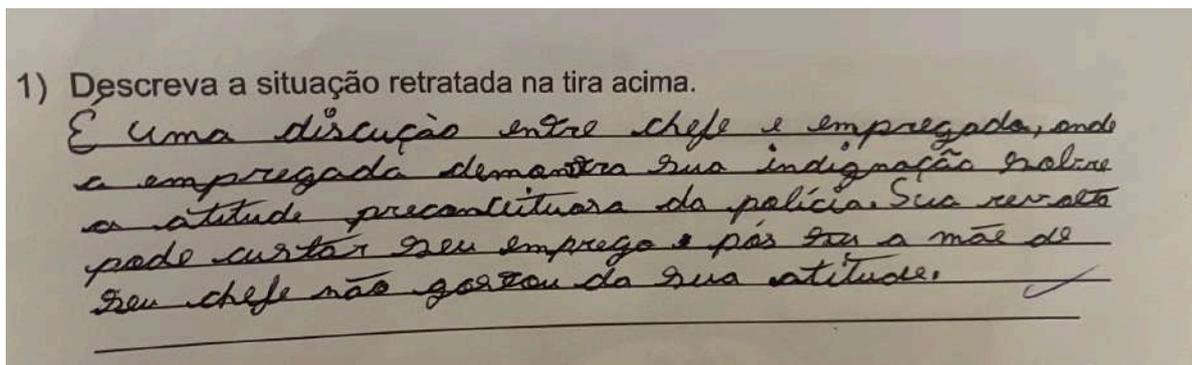
Realização da ficha de leitura.

Na tira apresentada nesta ficha de leitura (**Apêndice 2**), são introduzidos alguns personagens principais de *Os Santos* - Senhor Camilo (o pai), Liege (a mãe) e Kaique (filho), da família Santos, e Edilsa, mulher negra e periférica, a empregada deles.

Na situação apresentada, temos uma discussão entre Edilsa e os patrões em que ela questiona revoltada, o porquê de os negros serem sempre o alvo da truculência policial e o fato de que raramente os ricos e pessoas que moram no “asfalto” sofrem esse tipo de abordagem por parte da polícia. A partir das expressões dos membros da família, é possível perceber a surpresa deles diante da atitude de Edilsa. Não demora muito e Kaique grita com Edilsa afirmando que ela “passou dos limites” e a expulsa para o quarto.

Depois de realizada a leitura coletiva da tira, os estudantes responderam às questões apresentadas. A primeira delas solicita que os alunos descrevam a situação retratada no texto analisado, sintetizando a narrativa a partir de informações explícitas no texto. Nesse momento, esperava-se que os estudantes reconhecessem que se tratava de uma situação de conflito entre os patrões e a empregada, motivada pela revolta da personagem Edilsa diante do tratamento diferente dado pela polícia a pessoas pretas e periféricas.

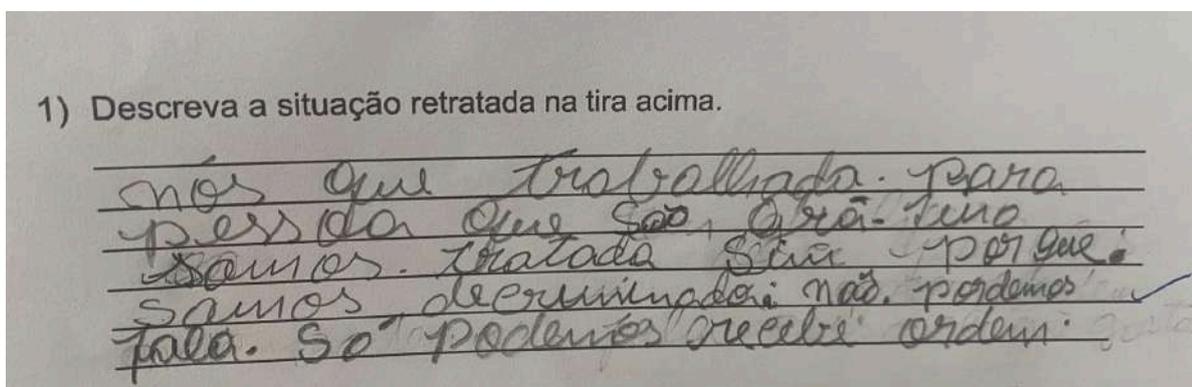
Dos 20 estudantes participantes, 13 responderam adequadamente essa questão, a exemplo da estudante abaixo, que comentou também que a revolta de Edilsa poderia custar o seu emprego depois:

Exemplo 3- Oficina 2 - Descrição Da Situação - Estudante C

Fonte: Acervo da pesquisa

Transcrição: “É uma discussão entre chefe e empregada, onde a empregada demonstra sua indignação sobre a atitude preconceituosa da polícia. Sua revolta pode custar seu emprego, pois a mãe do seu chefe não gostou da sua atitude.”

Também nos chamou a atenção a resposta de uma das estudantes, que critica a situação vivida por Edilsa e também se inclui no discurso, enquanto empregada doméstica, comentando sobre o silenciamento a que as domésticas são submetidas em seus trabalhos, podendo apenas “receber ordens”, como foi o caso da Edilsa no final da tira:

Exemplo 4 - Oficina 2 - Descrição Da Situação - Estudante D

Fonte: Acervo da pesquisa

Transcrição: “Nós que ‘trabalhada’ para pessoa que são grã-fino somos tratada assim. Porque somos discriminadas, não podemos falar, só podemos receber ordem.”

A maioria dos estudantes (16) também afirmou, ao responder a segunda questão, que concordam com a atitude questionadora de Edilsa e reafirmam existir um tratamento diferente para brancos e negros por parte da polícia, dentre esses, 10 estudantes afirmaram que esse tratamento diferente se dá por questões de raça e/ou classe, sendo as pessoas periféricas e negras as mais atingidas.

Outro objetivo desta etapa consistia em estimular a reflexão dos alunos sobre a importância dos aspectos não verbais presentes nas tiras. No penúltimo quadro da tira, Edilsa aparece chorando em frente ao espelho do banheiro após a discussão com os patrões. Foi solicitado, então, que os alunos explicassem o sentimento de Edilsa diante do espelho no penúltimo quadro. Era esperado que os alunos citassem a partir da leitura da imagem o sentimento de tristeza, ou revolta de Edilsa após a situação ocorrida com os patrões. Nessa questão, 17 dos 20 estudantes responderam adequadamente, conseguindo realizar satisfatoriamente a leitura da imagem em conjunto com o restante do texto.

Por fim, perguntamos aos alunos se eles achavam que as imagens eram importantes para uma melhor compreensão das tiras e por quê. Dezesesseis estudantes responderam que as imagens eram importantes nas tiras. Desses, onze justificaram essa importância afirmando que com as imagens, era mais fácil entender os sentimentos dos personagens ou a própria história, conforme relação abaixo:

ESTUDANTE A: “Sim, porque mostram as expressões faciais das personagens na tira”.

ESTUDANTE B: “São importantes para entender melhor a história.”

ESTUDANTE C: “Sim, acho importante pela expressão que a gente vê pelas imagens, elas de fato são muito importantes para quem está lendo vê de fato o que está acontecendo no quadrinho.”

ESTUDANTE D: “Sim, porque você entende melhor o que o personagem tá sentindo.”

ESTUDANTE E: “Sim, porque dá pra entender melhor as frases.”

ESTUDANTE F: “Sim, porque pelas imagens dá pra saber o que os personagens tá sentindo, raiva, tristeza, etc.”

ESTUDANTE G: “ Sim, porque através das expressões dos rostos das figuras fala muita coisa.”

ESTUDANTE H: “ Sim. Ajuda a transmitir melhor os sentimentos dos personagens.”

ESTUDANTE I: Sim. Porque a gente pode ver como é a situação.”

ESTUDANTE J: “Para entender os sentimentos do texto e também fica mais fácil de entender sobre a própria história.”

ESTUDANTE K: “Porque dá pra entender melhor a expressão...”

Outros cinco estudantes afirmaram que as imagens são importantes na leitura das tiras, mas não souberam justificar o porquê. Por fim, quatro estudantes não souberam ou não responderam à pergunta de maneira adequada.

Etapa 4: Socialização das respostas e roda de conversa.

OFICINA 3: O RACISMO E A DESIGUALDADE SOCIAL A PARTIR DE OS SANTOS - ELAS VÃO AO SHOPPING

As oficinas 3, 4 e 5 que apresentaremos a seguir possuem os mesmos objetivos: a partir de uma situação cotidiana apresentada em *Os Santos*, objetivamos estimular a reflexão dos alunos acerca do racismo e da desigualdade social presentes em nosso país, bem como aprofundar o estudo do gênero textual tira, de maneira a estimular nos estudantes a habilidade de leitura deste e, conseqüentemente, de outros gêneros textuais multimodais.

Duração: 2 aulas/ 50 min. cada

Objetivos:

- Estudar das Tiras enquanto gênero textual;
- Estimular a reflexão sobre o racismo e a desigualdade social a partir de *Os Santos*;
- Refletir sobre a importância dos elementos verbais e não-verbais na tira.

- Realizar uma roda de conversa sobre as questões apresentadas após a resolução da ficha de leitura.

Material utilizado: Ficha de leitura

A tira selecionada para a leitura nesta etapa (**Apêndice 3**) apresenta a seguinte situação: Edilsa e sua mãe Didi, mulheres pretas e periféricas, decidem ir ao shopping “dos endinheirados” para comprar roupas. Neste momento da história da tira seriada, as duas se encontram “endinheiradas” e pretendem até montar uma loja de brigadeiros naquele mesmo shopping. A narrativa começa com as duas chegando de carro ao shopping e o chofer abrindo a porta para elas. Quando já estão andando pelos corredores (terceiro quadro), Edilsa pergunta à mãe o que ela achou daquele lugar. Com um dos seguranças segurando o rádio ao fundo, Didi prontamente responde: “Que é tipo de lugar que não quer a gente por perto.”.

Mais à frente, (quadros 5 e 6) as duas aparecem já dentro de uma loja escolhendo quais roupas comprar quando são abordadas pela vendedora, que em mais uma atitude preconceituosa sugere às duas: “Olha, nossa marca é para um público de alto poder aquisitivo. Mas o Barra Shopping é aqui do lado. Lá tem mais a cara de vocês.”. Nesse momento, Edilsa e a mãe saem da loja revoltadas, e depois voltam com várias sacolas de compras. No penúltimo quadro, Edilsa dispara para a vendedora que olhava para as duas, espantada: “Você ganha comissão por venda, né? Olha quando você deixou de ganhar, sua racista!”.

Diante disso, podemos perceber uma situação comum de preconceito contra pessoas periféricas e pretas dentro de um shopping considerado de luxo.

Etapa 1: Aplicação da ficha de leitura

Inicialmente (**questão 1**), perguntamos aos estudantes sobre a quem o termo **a gente** estava se referindo. Esperava-se que os alunos identificassem que o uso desse pronome dizia respeito a Edilsa e sua mãe, mas também que sua utilização remetia a todas as outras pessoas que, assim como elas, eram pretas e periféricas. Nessa questão, dos 20 estudantes, 12 conseguiram alcançar esse entendimento e fazer essa conexão. Posteriormente, na **questão 3**, indagamos os alunos o que a vendedora quis dizer ao afirmar que elas deveriam ir a outro shopping nas proximidades, afirmando

que “Lá tem mais a cara de vocês.” Neste ponto era esperado que os alunos entendessem que aquela teria sido uma atitude preconceituosa de raça e classe por parte da vendedora. Dezesesseis estudantes responderam adequadamente a esse questionamento.

Em seguida, objetivando focar nas questões não-verbais presentes na tira, aos alunos foi perguntado (**questão 4**) qual foi o sentimento das vendedoras ao perceberem que Edilsa e a mãe estavam de volta à loja no quadro 8. Quatorze estudantes responderam adequadamente, atribuindo às expressões físicas da vendedora um sentimento de surpresa, espanto ou susto diante da volta de Edilsa e Didi.

Ao final (**questão 5**), perguntamos aos alunos se alguém já havia passado por uma situação semelhante a das personagens ou se conheciam alguém que viveu algo parecido e sete estudantes responderam “sim”.

Etapa 2: Roda de conversa.

OFICINA 4: O RACISMO E A DESIGUALDADE SOCIAL A PARTIR DE OS SANTOS - VIDA QUE SEGUE

A tira analisada nesta oficina (**Apêndice 4**) apresenta mais uma situação corriqueira, principalmente no estado do Rio de Janeiro, em que uma criança saindo da escola é atingida por uma bala perdida. Essa criança, Diego, é amiga de um dos netos de Didi, o Guga, que estava com o amigo na hora em que tudo aconteceu. Na tira, a família de Edilva conversa ao telefone celular e aparece muito assustada e comovida diante de todo o ocorrido, os personagens choram e se consolam. Nessa conversa ao telefone, as personagens também trocam mensagens entre si, e a conversa do aplicativo de mensagens aparece retratada na tira por meio do uso de balões verdes, diferenciando-os dos balões brancos de fala. Ao final da narrativa (quadros 8 e 9) Edinéia, umas das filhas de Didi, justifica para a patroa a sua ausência momentânea e conta o que aconteceu. A patroa age com certa indiferença e afirma para a empregada que o ocorrido é uma pena, mas “a vida continua”. A tira termina com Edilva seguindo o seu trabalho e cuidando dos filhos da patroa, enquanto uma de suas irmãs, Edilma, indaga por meio de mais uma mensagem de aplicativo: “Por Deus! Até quando vão continuar matando nossas crianças?!”.

Etapa 1: Aplicação da ficha de leitura

Após realizar a leitura coletiva do texto e solicitar em seguida que os participantes descrevessem a situação da tira (**questão 1** - 16 estudantes conseguiram responder adequadamente), os alunos foram indagados na **questão 2** sobre o motivo de haver balões de cores diferentes na tira. O objetivo era que eles percebessem que os balões brancos representavam as falas dos personagens em conversas faladas, ao passo que os balões verdes se referiam às conversas tidas por meio de aplicativo de mensagens. Doze dos vinte estudantes conseguiram realizar adequadamente essa distinção. Em seguida, nas questões 3 e 4, os alunos foram levados a refletir, a partir dos elementos verbais e não-verbais presentes na tira, acerca das reações de Edilva (**questão 3**) e sua patroa (**questão 4**) sobre o fato ocorrido com Diego. Esperava-se que eles citassem sentimentos como tristeza e a comoção por parte de Edilva (17 responderam adequadamente) e um sentimento ligado à indiferença ou desdém por parte da patroa (15 responderam dessa forma).

Etapa 2: Roda de conversa.

OFICINA 5: O RACISMO E A DESIGUALDADE SOCIAL A PARTIR DE OS SANTOS - ESSE ANO EU NÃO MORRO

Duração: 2 aulas/ 50 min. cada

Objetivos:

- Estudar das Tiras enquanto gênero textual;
- Estimular a reflexão sobre o racismo e a desigualdade social a partir de *Os Santos*;
- Identificar aspectos intertextuais entre a música Amarelo, de Emicida, e *Os Santos*;
- Refletir sobre a importância dos elementos verbais e não-verbais na tira.

- Realizar uma roda de conversa sobre as questões apresentadas após a resolução da ficha de leitura.

Material utilizado: Televisão com acesso à internet

Ficha de leitura

Ficha com a letra da música Amarelo

Etapa 1:

Diferentemente das oficinas anteriores, esta foi dividida em três etapas, uma vez que, considerando a própria narrativa da tira, julgamos interessante exibir para os estudantes o videoclipe da música Amarelo, de Emicida, cuja letra foi utilizada como parte dos elementos verbais da tira.

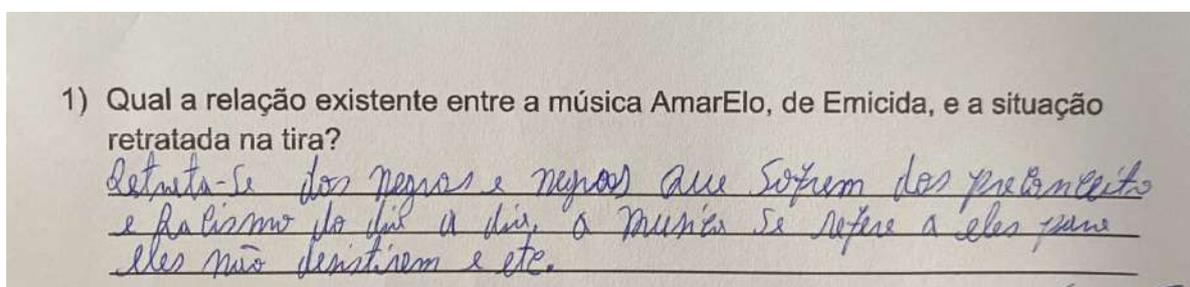
Dessa forma, no primeiro momento, a professora questionou os estudantes se eles já conheciam a música Amarelo, de Emicida. A maioria deles respondeu que não. Em seguida, a professora explicou que a música e a tira que eles iriam ler posteriormente estavam relacionadas não somente pelo seu texto, mas também sobre a sua temática. Em seguida, o videoclipe foi exibido e os alunos foram orientados a acompanhar juntamente com a ficha com a letra da música. Posteriormente, a professora distribuiu as fichas que apresentavam a atividade com a tira de *Os Santos*. A leitura da tira, mais uma vez, foi realizada inicialmente de maneira coletiva entre os alunos e a professora, e posteriormente de maneira individual, no momento dos estudantes responderem às fichas. Após a leitura, os estudantes foram orientados a responder às questões.

A tira selecionada apresenta uma série de quadros que intercalam xingamentos racistas com trechos da música de Emicida que falam sobre os sofrimentos do povo preto em uma sociedade racista e da necessidade de resistir e lutar contra essas opressões. Na narrativa, em ângulo de visão médio, Edilsa toma banho e chora, enquanto pensa em momentos em que os padrões proferiram ofensas como “Neguinha petulante”, “Odeio preto”, “Quem você pensa que é?” e “Racismo é mimimi”. Um detalhe que chama a atenção é que os quadros em que os xingamentos são proferidos são construídos com um fundo vermelho, e os personagens são colocados em primeiro plano, o que, como vimos, ressalta a expressão dos personagens. Enquanto isso, os quadros em que Edilsa aparece no chuveiro são colocados em

plano médio, recurso que acaba destacando ainda mais os quadros em que são feitas ofensas a ela.

No que diz respeito à ficha de leitura proposta, inicialmente os alunos foram solicitados a relacionar a música de Emicida com a situação vivida por Edilsa na tira (**questão 1**). A expectativa era que as respostas citassem que em ambos os textos há uma abordagem sobre os problemas enfrentados pela população negra e periférica e a necessidade de resistir e lutar para que houvesse mudanças. Quinze dos vinte estudantes responderam de maneira adequada, a exemplo da resposta abaixo:

Exemplo - 5 - Oficina 5 - Relação Entre Tira E Música



Fonte: Acervo da pesquisa

Transcrição: “Retrata-se’ dos negros e negras que sofrem preconceito e racismo no dia a dia. A música se refere a eles para eles não desistirem e etc..”

A mesma quantidade de estudantes (15) foi capaz de identificar as expressões racistas presentes na tira (**questão 2**). Mais uma vez, diante da situação da tira, os alunos foram perguntados que atitudes poderiam ser tomadas para enfrentar esse tipo de problema (**questão 3**). Quatorze deles responderam adequadamente. Na **questão 4**, foi feito um lembrete aos alunos de que a desigualdade social também é um grande problema retratado nas tiras de *Os Santos*, e solicitado aos estudantes que refletissem sobre algumas maneiras de combater também esse problema em específico. O fato que nos chamou a atenção nesse ponto foi que nenhum dos estudantes conseguiu apontar maneiras de combate à desigualdade sem associá-las também ao combate ao racismo. Dessa maneira, 12 dos alunos citaram ações de combate ao racismo e à desigualdade, quase como se fossem sinônimos, e outros 8 não conseguiram responder adequadamente a essa questão.

Por fim, perguntamos na **questão 5** de que maneira a escola poderia atuar no combate a esses problemas, e 14 estudantes apontaram que o papel da instituição de

ensino seria **ensinar a respeitar as diferenças**. Mais uma vez, os dois problemas não são considerados pelos alunos como algo diferente um do outro. Os outros seis estudantes responderam de maneira inadequada.

Etapa 2: Roda de conversa

OFICINA 6: O RACISMO E A DESIGUALDADE SOCIAL A PARTIR DE OS SANTOS - FACE E ESCRAVIDÃO

Duração: 2 aulas/ 50 min. cada

Objetivos:

- Estudar das Tiras enquanto gênero textual;
- Estimular a reflexão sobre o racismo e a desigualdade social a partir de *Os Santos*;
- Relacionar textos sobre a mesma temática;
- Refletir sobre a importância dos elementos verbais e não-verbais na tira.
- Realizar uma roda de conversa sobre as questões apresentadas após a resolução da ficha de leitura.

Material utilizado: Ficha de leitura

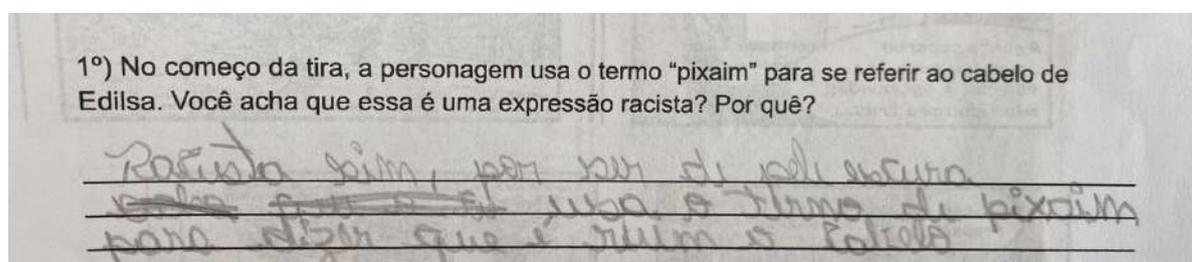
Diferentemente das oficinas anteriores, optamos por utilizar dois textos em vez de um nesse último momento com a intenção de fazer com que os estudantes estabelecessem relações entre eles. Além disso, acrescentamos também algumas perguntas ao final a fim de investigar as impressões dos alunos acerca das oficinas vivenciadas (**Apêndice 7**).

O primeiro texto retrata um momento em que Liege bisbilhota o perfil de Edilsa em sua página do *Facebook* enquanto Camilo lê um jornal na sala da casa deles. Enquanto olha as fotos, Liege tece julgamentos e comentários preconceituosos sobre Edilsa e sua família, falando, por exemplo, que Edilsa estava “Se achando com esse cabelo pixaim!” ou que não ia com a cara do namorado dela por ele “parecer metido com coisa errada” e ter “pinta de malandro”.

Ao final da narrativa, Camilo pergunta se sua esposa e Edilsa são “amigas de Facebook” e Liege responde: “Imagina! Vou dar esse tipo de confiança?”. Nesse momento, ele questiona o que então ela estaria fuçando na página da empresa e ela prontamente afirma que estava procurando um colar dela que tinha sumido, o que nos leva a entender que Liege estava desconfiando de que Edilsa havia roubado o seu colar.

Após a leitura coletiva das tiras na ficha de leitura, os alunos foram inicialmente questionados (**questão 1**) se a expressão “cabelo pixaim” utilizada por Liege era uma expressão racista e por quê. Um fator importante observado nas respostas é que dos 17 alunos que responderam afirmando que esses seriam termos racistas, 7 utilizaram a palavra “ruim” para fazer referência ao cabelo crespo (vide exemplo a seguir). Tendo o uso desse termo ocorrido também durante a roda de conversa posterior à atividade, a professora chamou a atenção dos alunos para o fato de que o termo “ruim” deve ser evitado para se referir ao tipo de cabelo não-liso, sendo preferível o uso dos termos crespo, encaracolado, etc., ressaltando que existem muitos tipos diferentes de cabelo e que nenhum deles deve ser considerado bom ou ruim.

Exemplo - 6 - Oficina 6 - Pixaim



Fonte: Acervo da pesquisa

Transcrição: “Racista sim, por ser de pele escura. Usa o termo pixaim para dizer que é ruim o cabelo.”

Em seguida, na **questão 2**, questionamos os possíveis fatores que levaram Liege a não gostar do namorado de Edilsa, afirmando que ele tem “pinta de malandro”. Esperava-se que os estudantes associassem o racismo e a classe do personagem como motivadores do discurso de Liege. Doze estudantes conseguiram fazer essa associação, a exemplo do estudante abaixo:

Exemplo - 7 - Oficina 6 - Metido Com Coisa Errada

2º) Mais à frente, a mesma personagem que falou do cabelo de Edilsa diz que não “vai com a cara do namorado dela”, afirmando que ele “parece metido com coisa errada”. O que você acha que levou a personagem a afirmar isso?

Porque ele é da favela e é negro.

Fonte: Acervo da pesquisa

Transcrição: “Porque ele é da favela e é negro.”

Associar o preconceito de raça e classe também era o que se esperava dos alunos na resposta da **questão 3**, quando eles foram questionados sobre os motivos que teriam levado Liege a afirmar para o marido que não daria “confiança” a Edilsa sendo amiga dela no Facebook. Dos 20 estudantes, 15 conseguiram responder adequadamente.

Por fim, na **questão 4**, perguntamos o porquê de Liege estar procurando colar dela nas fotos de Edilsa. Era esperado que os alunos percebessem a desconfiança da patroa de que Edilsa teria roubado o seu colar, pelos menos motivos da questão anterior. Dezoito alunos responderam adequadamente.

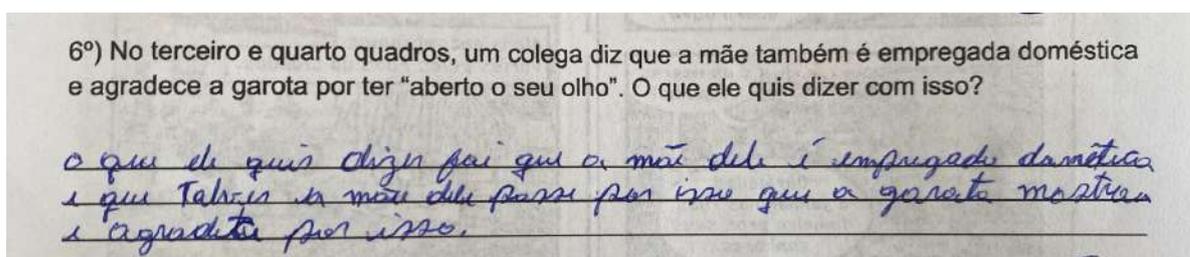
No texto 2, a narrativa é construída em torno de uma situação muito corriqueira dos alunos, que é a apresentação de um seminário. Nesse caso, sobre a escravidão. Na tira, um grupo de estudantes aparece no começo com receio de fazer a apresentação e de como os colegas vão reagir diante do tema. Durante o seminário a personagem principal, Van, apresenta *slides* comparando imagens antigas que retratavam o período da escravidão com imagens e situações atuais, com o intuito de demonstrar que ainda existem atualmente situações análogas às da época da escravidão. A estudante enfrenta no início uma certa resistência por parte de alguns colegas, mas logo ganha a atenção deles ao falar, a partir das

imagens, de situações como a violência policial, dos trabalhadores da praia e das trabalhadoras domésticas. Ao final de sua apresentação, a estudante indaga a turma se a escravidão realmente acabou. Nos últimos dois quadros, um dos colegas de Van a procura, afirma que sua mãe é trabalhadora doméstica e agradece a ela por ter “aberto o seu olho”, elogiando a sua apresentação, o que deixa a personagem emocionada diante do espelho no fim da tira.

Na primeira questão sobre o texto 2 (**questão 5**), foi perguntado aos alunos se, com base na tira, a escravidão ainda existia. Dezoito estudantes responderam que sim, resposta que era a esperada.

Em seguida, **na questão 6**, solicitamos aos estudantes que explicassem o significado da expressão “aberto o olho” utilizada pelo colega de Van para agradecê-la. Esperava-se que os alunos respondessem que os termos utilizados se referem ao fato de que Van em seu seminário apresentou questões sobre as condições de trabalho de determinados segmentos sociais de um ponto de vista que os demais colegas não haviam pensado antes, principalmente no que se refere ao trabalho doméstico, já que é o trabalho da mãe dele. Quinze estudantes responderam adequadamente a essa questão, como no exemplo que segue:

Exemplo 8 - Oficina 6 - Abrir O Olho



Fonte: Acervo da pesquisa

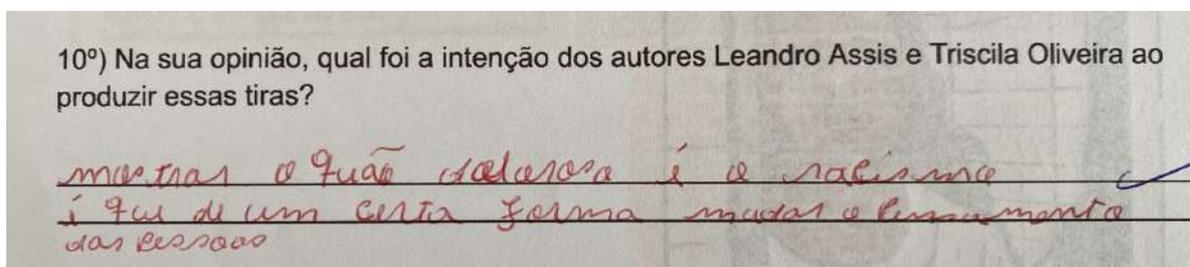
Transcrição: “O que ele quis dizer foi que a mãe dele é empregada doméstica e que talvez a mãe dele passe por isso que a garota mostrou e agradece por isso.”

Finalmente, **na questão 7**, mais uma vez foi perguntado aos estudantes sobre os aspectos não-verbais da tira, solicitando que eles explicassem o sentimento de Van no último quadro. Era esperado que os alunos associassem o choro da personagem a emoções como alívio, tristeza pela situação retratada ou contentamento diante do agradecimento do colega. Treze estudantes conseguiram responder adequadamente.

Na **questão 8** pedimos aos alunos que explicassem por que os textos lidos eram classificados como tiras. Nesse ponto, era desejável que os estudantes citassem pelo menos uma característica típicas do gênero, como se dividir em quadros, ser um texto curto, apresentar balões, onomatopeias ou misturar as linguagens verbal e não-verbal. Quinze alunos responderam de acordo com o que se esperava.

Perguntamos, na **questão 9**, qual era a temática desses textos. Dezesete estudantes citaram o racismo e/ou o racismo e a desigualdade social como tema das tiras, de acordo com o que se esperava. Prosseguimos, na **questão 10**, indagando qual seria a provável intenção dos autores Leandro Assis e Triscila Oliveira ao escrever *Os Santos*. Quase a totalidade dos alunos participantes (19) responderam adequadamente, citando ações como o combater o racismo, conscientizar sobre o racismo, ou ainda mostrar a realidade das pessoas pretas, a exemplo do estudante abaixo:

Exemplo 9 - Oficina 6 - Intenção Dos Autores



Fonte: Acervo da pesquisa

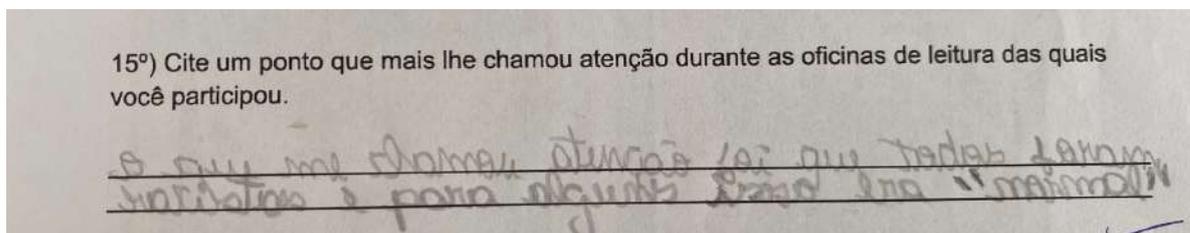
Transcrição: "Mostrar o quão doloroso é o racismo e de uma certa forma mudar o comportamento das pessoas."

Seguido a isso, na **questão 11**, perguntamos a opinião dos alunos sobre a importância das imagens nas tiras. A maioria deles (16) respondeu satisfatoriamente ao considerar as imagens importantes. Alguns citaram também a relação de complementaridade entre o texto verbal e o não-verbal, afirmando que com as imagens fica mais fácil entender a história e os sentimentos dos personagens.

A questão seguinte (**questão 12**), foi provavelmente a questão mais difícil para os estudantes, no sentido de que nela perguntamos qual seria a principal crítica presente nas tiras de *Os Santos*; apenas nove deles conseguiram elaborar uma resposta que pudesse ser considerada adequada, a exemplo de “criticar o racismo ainda presente na sociedade”, ou “denunciar a desigualdade social”. Posteriormente, na roda de conversa da etapa 2, os estudantes afirmaram não ter entendido bem a pergunta. A professora então explicou o que pretendia naquela questão a fim de esclarecer as dúvidas.

As **perguntas 13 a 15** foram elaboradas com o intuito de conhecer as impressões dos estudantes sobre as oficinas de leitura vivenciadas. A maioria deles afirmou ter gostado da experiência de estudar por meio das tiras, e afirmou ainda que o ponto que mais chamou a atenção nos textos foi o fato de o racismo ainda ser muito presente, conforme mostram os exemplos abaixo:

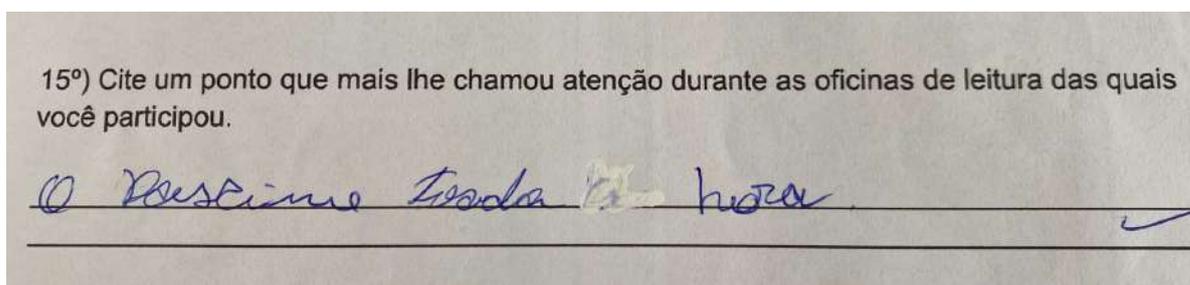
Exemplo 10 - Oficina 6 - Ponto De Atenção 1



Fonte: Acervo da pesquisa

Transcrição: “O que me chamou atenção foi que todos foram racistas e para alguns isso era ‘normal’.”

Exemplo 11 - Oficina 6 - Ponto De Atenção 2



Fonte: Acervo da pesquisa

Transcrição: “O racismo toda hora.”

Por último (**questão 16**), pedimos aos estudantes que citassem ações que individualmente, enquanto cidadãos, poderiam realizar para combater o racismo na sociedade. As ações mais mencionadas foram **denunciar** (4 respostas) e **educar as pessoas na escola sobre o tema** (3 respostas). Além disso, ainda foram citadas ações como **protestar, divulgar nas redes sociais e ter mais respeito** pelas pessoas.

Etapa 2: Roda de conversa.

5.3 - Análise dos Resultados

Desde o início, nós nos detivemos a compreender de que modo a leitura de tirinhas pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico e multimodal dos estudantes. Para tal, traçamos como objetivo geral propor estratégias para o desenvolvimento de uma leitura crítica e multimodal nos alunos do EJA I V do Ensino Fundamental 2. Assim, desenvolvemos esta pesquisa-ação sob uma abordagem qualitativa e, por meio de análises dos dados compilados e rodas de conversa, expusemos os resultados aos quais chegamos.

Não seria viável transcrever, em sua totalidade, todas as respostas dos questionários de leitura ou todos os diálogos, debates e questionamentos realizados durante as rodas de conversa, mas pelos trechos que selecionamos percebemos o envolvimento dos estudantes e o despontar de um leitor crítico diante de textos que despertam a atenção dos olhos e muitas vezes incomodam com sua temática. Questionamentos, dúvidas, inquietações, manifestações de concordância e discordância, memórias resgatadas, – tudo isso verificamos nos escritos e nas falas dos estudantes.

Acreditamos que com esta pesquisa-ação de natureza qualitativa, pudemos confirmar o quão importante é proporcionar aos estudantes uma leitura de tiras, já que a contemporaneidade apresenta um cenário de expansão de leitores de quadrinhos e, vale comentar, uma gama crescente de textos multimodais, sobretudo nos meios virtuais. Da mesma forma, considerando o fato de que a escola atua como um espaço formador de construção da cidadania, pensamos que

abordar temas sociais latentes como o racismo e a desigualdade é fundamental para auxiliar no desenvolvimento de um leitor-cidadão e crítico, atento às questões que os afetam, de acordo com o que preveem os documentos norteadores.

A partir da exposição dos dados apresentados acima, pode-se entender que a proposta apresentada nesta pesquisa obteve resultados exitosos e alcançou os objetivos a que se propôs, apesar da ciência da necessidade de um trabalho contínuo e gradual no desenvolvimento efetivo da competência leitora desses alunos. Ao realizarmos essa sequência de oficinas de leitura a partir das tiras de *Os Santos*, nos foi possível levar para a sala de aula uma abordagem desse gênero textual que foi muito além do estudo dos seus aspectos composicionais (como elementos da linguagem dos quadrinhos, tempo, espaço e cena narrativa). Ao optarmos pela abordagem das tiras de Leandro Assis e Triscila Oliveira junto aos alunos da EJA, provocamos também reflexões sobre problemas que permeiam a realidade e o cotidiano de muitos deles, conforme havíamos proposto inicialmente. Por meio dessa vivência, os estudantes se permitiram explorar o texto e dele se apropriaram, se envolveram, fizeram associações com situações vivenciadas por eles ou por pessoas de seu convívio e, para nós, foi gratificante acompanhar o envolvimento de cada um deles nessa trajetória que envolveu aprendizado, descobertas, revoltas, e um certo até um certo estranhamento que textos com essa narrativa podem provocar.

Concluimos também que mesmo que não tenham sido ensinados e sistematizados junto aos estudantes conceitos como os que permeiam a Análise Crítica do Discurso discutidos neste trabalho, a exemplo das noções de discurso e poder social, lutas hegemônicas ou as relações de dominação e abuso de poder, esses foram aspectos que permearam as respostas dos estudantes e, sobretudo, as interações e comentários nas rodas de conversa. Da mesma maneira, através das situações vividas pela personagem Edilsa e sua família, nos foi possível debater e refletir sobre as condições sociais a que estão submetidas as mulheres pretas e periféricas, que são a maioria dos trabalhadores que exercem o serviço doméstico no Brasil, e as maiores vítimas da tripla opressão dos preconceitos de raça, classe e gênero a que são submetidas. Sobre essa questão, especificamente, contamos também com as contribuições de três estudantes, trabalhadoras domésticas, que tiveram muitas histórias para contar e fizeram participações muito valiosas nesse processo. Entretanto, apesar dos bons resultados, tanto na

resolução das fichas quanto nas rodas de conversa, notamos que alguns estudantes ainda apresentaram dificuldades de leitura ao final da intervenção. Houve aqueles alunos que não conseguiram responder adequadamente a determinadas questões na ficha de leitura por apresentarem dificuldades também com a competência da escrita. Tal realidade expõe que se faça necessária a revisão de algum(s) do(s) passo(s) apresentado neste material. Outros alunos também não demonstraram ter compreendido que o racismo e a desigualdade social ainda são problemas muito presentes na sociedade e que é preciso estar atento a essas questões, apesar de esses temas terem sido estudados e discutidos em todas as tiras analisadas. Constatamos também que uma parte menor dos estudantes sentiu alguma dificuldade em caracterizar a tira enquanto gênero textual, mesmo ao final da intervenção. Diante disso, talvez haja a necessidade da adição de uma ou mais etapas em que esse gênero seja abordado isoladamente e de maneira mais aprofundada e descolada das questões sociais de que tratamos aqui. Além disso, é importante reconhecer que o processo de leitura exige o desenvolvimento de diversas atividades que explorem outros aspectos desse e de outros gêneros textuais. O trabalho com a leitura deve ser contínuo e permanente na rotina escolar de todo educador. Vale salientar que essas atividades foram elaboradas de forma que pudessem ser realizadas por qualquer professor em turmas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos do módulo V (ou do 8º e 9º anos do Fundamental 2, que são as turmas equivalentes), com níveis de aprendizado diversos, porém observa-se a possível necessidade de uma adaptação para que possa atender a outros grupos de alunos, atentando-se a sua realidade e necessidades.

Sendo assim, sentimo-nos convictos de que os discentes que participaram da nossa proposta de intervenção finalizarão este ciclo do Ensino Fundamental 2 com mais conhecimento sobre a multimodalidade e maior criticidade diante de outros textos, sobretudo de tiras. Ademais, estamos certos de que os estudantes passaram a valorizar mais os gêneros pertencentes aos quadrinhos, desconstruindo a ideia de que eles “são coisa só de criança”, ou são gêneros de menor importância.

Com base em nossas experiências, podemos afirmar que, além de contribuir para o aprimoramento do currículo escolar e para o avanço da aprendizagem dos estudantes envolvidos na pesquisa, nossa prática pedagógica também foi enriquecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta interventiva foi elaborada para duas turmas da modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos, do Ensino Fundamental II, cujos alunos apresentam dificuldades em analisar os aspectos verbais e não-verbais presentes nas tiras e em outros textos multimodais. Da mesma forma, considerando o contexto social brasileiro em que o racismo e a desigualdade social ainda se fazem muito presentes, e levando em consideração os preceitos de Hooks (2017) sobre a educação transgressora como instrumento para transgredir e diminuir desigualdades, elaboramos uma proposta de ensino cujo objetivo principal era estimular a reflexão acerca desses temas, a partir do estudo de tiras seriadas veiculadas na internet, de forma a contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico e multimodal dos estudantes.

Ao constatarmos essa dificuldade na competência de leitura, procuramos desenvolver um trabalho sistematizado de leitura de tiras, a partir de situações cotidianas em que o racismo e a desigualdade social ocorrem nas tiras de *Os Santos - Uma tira de ódio*, com o intuito de ampliar o repertório dos alunos sobre os aspectos composicionais das tiras, e também estimular a reflexão dos estudantes acerca desses problemas. Depois de selecionarmos os textos com os quais trabalharíamos, concebemos estratégias de leitura que tiveram como eixo central permitir aos alunos ampliarem seu repertório de leitura do gênero, de modo a aprenderem a ler associando sempre os elementos verbais e não-verbais presentes nos quadrinhos. Como a turma apresentava dificuldade de leitura, sobretudo dos aspectos não-verbais, traçamos estratégias para a mediação da leitura das imagens, o que foi feito a partir de perguntas pontuais acerca desses aspectos, de forma a estimular os estudantes a alcançar a inferência de significados. No decorrer do processo interventivo, eles foram ganhando autonomia para lidar com os aspectos imagéticos e passaram a reconhecer elementos composicionais dos quadrinhos nas tiras e a importância das imagens utilizadas nesses textos. A estratégia de realizar a leitura coletiva das tiras e, após a resolução das fichas de leitura, promover rodas de conversa permitiu uma ampliação de repertório da turma com relação aos aspectos inerentes à linguagem dos quadrinhos e possibilitou uma melhor interação dos alunos com o texto e entre eles. Além disso, essas rodas de leitura acabaram exercendo um papel

fundamental no que diz respeito à reflexão sobre os problemas do racismo e da desigualdade social presentes nas narrativas de todas as tiras analisadas, uma vez que no início do processo interventivo, muitos alunos hesitavam em responder às perguntas mediadoras. Entretanto, no decorrer do processo, eles foram ganhando segurança para lidar com o texto e passaram a falar entre si, o que demonstrava que eles estavam se apropriando de um repertório que lhes dava autonomia para se referir tanto às imagens quanto aos aspectos verbais das tiras como um todo.

As dinâmicas interativas promovidas em sala de aula por meio da leitura coletiva e das rodas de conversa permitiram um diálogo entre os alunos, o que, por sua vez, favoreceu a construção de uma comunidade de leitores. Antes do início do processo de intervenção, era comum que muitos alunos apresentassem uma certa resistência com relação à leitura dos textos antes mesmo de começar. No entanto, durante a implementação do projeto, observamos uma mudança significativa: a turma passou a se envolver com as atividades, mostrando interesse e curiosidade para descobrir qual conjuntura "absurda" seria apresentada na próxima tira.

Com relação a essas situações apresentadas nas tiras de *Os Santos*, foram constantes os comentários e respostas em que os alunos atribuíram à desigualdade social e/ou ao racismo, sobretudo, as atitudes tomadas pelos personagens em cada história. Embora eles não conheçam os conceitos sobre as relações entre o discurso e o poder social em que o racismo aparece como um discurso específico de dominação de um grupo sobre outros com base em questões raciais/étnicas (Van Dijk, 2018), ficou claro ao longo das oficinas que a maioria dos estudantes consegue perceber que o discurso racista presente nas tiras é utilizado como uma forma de opressão contra os personagens pretos e periféricos, sobretudo, no caso das tiras lidas, com relação às empregadas domésticas.

Outro aspecto que consideramos que contribuiu para que a reflexão sobre as situações apresentadas em *Os Santos* fosse mais produtiva e interessante - durante os momentos de roda de conversa e até mesmo antes, durante os momentos de leitura coletiva - foi o fato de que dentre os participantes havia três empregadas domésticas. Em diversos momentos essas estudantes compartilharam suas experiências, relatando ter vivido algumas situações semelhantes às das personagens das tiras. Da mesma forma, boa parte dos estudantes mais jovens também contribuiu nos momentos de conversa compartilhando vivências de

pessoas conhecidas deles que também trabalhavam no mundo do serviço doméstico. Além disso, perguntamos ao final de todas as oficinas se os estudantes tinham experienciado ou conheciam alguém que tivesse passado por situações parecidas com as das tiras lidas. Dessa maneira, os estudantes acabaram por estabelecer paralelos entre as histórias fictícias lidas nas tiras e histórias vividas em contextos reais.

Por outro lado, esta pesquisa também apresentou algumas limitações. A principal delas está relacionada ao fato de que alguns estudantes ainda possuem dificuldade com relação à escrita - uma situação mais comum do que se possa imaginar, principalmente no contexto da EJAI. Dessa forma, alguns tiveram que fazer um esforço grande para responder às questões propostas nas fichas de leitura, uma vez que optamos por elaborá-las todas abertas. Para esses estudantes, a interação por meio das rodas de conversa se mostrou mais efetiva, no sentido de que oralmente foi possível para eles responder às perguntas com mais facilidade. Outro aspecto a se considerar nesse sentido é que, no ensino noturno, é comum que os estudantes cheguem na escola com certo atraso, visto que muitas vezes eles precisam sair direto do trabalho para a aula, fato que ocorreu com alguns estudantes, fazendo com que eles não participassem em todos os momentos da leitura coletiva, que consideramos ser de grande importância nesse processo.

Entretanto, dado o exposto, levando em consideração tanto as resoluções das fichas de leitura quanto as respostas e o engajamento dos estudantes durante as rodas de conversa, mesmo diante das limitações da pesquisa, consideramos que a presente intervenção apresentou resultados satisfatórios, e cumpriu os objetivos que foram inicialmente propostos. Contudo, em estudo futuro, este trabalho poderá ser aprofundado no sentido de se procurar realizar um método que possa avaliar também esses alunos que apresentam dificuldades com a modalidade escrita, a exemplo de optar por perguntas de múltipla escolha.

REFERÊNCIAS:

ASSIS, Leandro. **Os Santos. Escrito por Leandro Assis e Triscila Oliveira. Ilustrado por Leandro Assis. 64. Não viram o uniforme da escola?** 8 de Jul. de 2022. Instagram:@leandro_assis_ilustra. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/Cfv7aVUL2QV/>> Acesso em: 16 de jul. de 2022.

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Sociedade e Estado**, v. 30, p. 147-163, 2015.

BERTICELLI, Caroline. O uso das redes sociais no Brasil e as mudanças durante a pandemia. **Ninho Digital**. 9 de mai de 2022. Disponível em: <https://ninho.digital/uso-das-redes-sociais/#:~:text=Uso%20das%20redes%20sociais%20no%20Brasil%20em%202021&text=Conforme%20a%20pesquis%20a%20os%20brasileiros,YouTube%3A%20com%2096%2C4%25>. Acesso em: 02 de fev. de 2023.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

O Gênero como ele é (e como não é). 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022.

Saiba como referenciar: Youtube, Instagram, Facebook, Twitter e Whatsapp. **Biblioteca Benedicto Monteiro**. 2020. Disponível em: <<https://www.biblio.campusananindeua.ufpa.br/index.php/conteudo-do-menu-superior/590-saiba-como-referenciar-youtube-instagram-facebook-twitter-e-whatsapp>> Acesso em: 16 de jul. de 2022.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 119-140, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, Claudio de Moura. **O Mobral e a alfabetização no Brasil**. 1974.

CAMPBELL, T. **A history of webcomics: The Golden Age: 1993-2005**. San Antonio: Antarctic Press, 2006.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais de ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

No Brasil, 159 milhões usam redes sociais diariamente. YouTube é o campeão. **Convergência Digital**. 04 abr. 2022. Disponível em: <https://www.convergenciadigital.com.br/Internet/No-Brasil%2C-159-milhoes-u-sam-redes-sociais-diariamente.-YouTube-e-o-campeao-59919.html?UserActiveTemplate=mobile>. Acesso 31 de jan. de 2023

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE OLIVEIRA CARVALHO, Guido. **QUESTÕES E QUADRINHOS: o uso de histórias em quadrinhos no ENEM, em vestibulares e concursos**.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Intergenericidade e agência: quando um gênero é mais do que um gênero**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/27851638-Intergenericidade-e-agencia-quando-um-genero-e-mais-do-que-um-genero.html>> Acesso em: jul. 2022.

DI PIERRO, M. C., JOIA, O., & RIBEIRO, V. M.. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, 21(55), 58–77.

DOS SANTOS, R. E.; VAZQUEZ, L. **WEBCOMICS BRASILEIRAS E ARGENTINAS CONTEMPORÂNEAS**. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, [S. l.], v. 13, n. 24, 2017. Disponível em: <https://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/249>. Acesso em: 12 out. 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universitária de Brasília, 2016.

GOMES, Rosivaldo. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**, v. 4, n. 1, p. 56-80, 2017.

HERMAN, Edward; CHOMSKY, Noam. **Manufacturing Consent: the political economy of the mass media**. Nova Iorque: Pantheon, 1988.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

Gênero textual: tirinhas. **Instituto Claro**. 2022. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/genero-textual-tirinhas/>>. Acesso em: 16 de jul. de 2022.

LIMA, F. Raça, Interseccionalidade e Violência: corpos e processos de subjetivação em mulheres negras e lésbicas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 66–82, 2018. DOI: 10.9771/cgd.v4i2.26646.

LOPES, Moita. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. R. DE SOUZA. **Ciências em Quadrinhos**: recurso didático em cartilhas educativas. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2008

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOREIRA, Eduardo. **Desigualdade & caminhos para uma sociedade mais justa**. Editora José Olympio, 2019.

OLIVEIRA, Priscila Patrícia Moura et al. Utilização pedagógica da rede social Instagram. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 13, n. 02, p. 05-17, 2021.

PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, 2019.

PORFÍRIO, Tamis. **A cor das empregadas**: a invisibilidade racial no debate do trabalho doméstico remunerado. Belo Horizonte: Letramento; Temporada, 2021.

PRETA-RARA. **Eu, empregada doméstica**: a senzala moderna é o quartinho da empregada. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo; **Análise de Discurso Crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

RAMOS, Paulo. Tiras Cômicas em Ambientes Virtuais: Um Caminho Para Aprimoramento Da Leitura. **Revista Intersecções**, v. 9, n. 20, p. 223-242, 2016.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RECUERO, Raquel. **Introdução à análise de redes sociais online**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24759/4/AnaliseDeRedesPDF.pdf>, Acesso em 12 de out. de 2024.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 10, p. 1-12, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SOUSA, Claudemir. AS CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: MAPEANDO GÊNEROS DISCURSIVOS MULTISSEMIÓTICOS. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 123-145, 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUSA, Claudemir. AS CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: MAPEANDO GÊNEROS DISCURSIVOS MULTISSEMIÓTICOS. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 123-145, 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Como fazer referência bibliográfica de site nas normas ABNT. **Tecnoblog**. 2018. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/referencia-site-abnt-artigos/> Acesso em: 16 de jul. de 2022.

TEIXEIRA, Juliana Cristina. **Trabalho Doméstico**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

VAN DIJK, Teun. **Discurso e Poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso Antirracista no Brasil: da abolição às ações afirmativas**. São Paulo: Contexto, 2021.

VAZQUEZ, Laura Vanesa; DOS SANTOS, Roberto Elísio. **Webcomics brasileiras e Argentinas contemporâneas**. 2017.

VEÇOSSI, Cristiano E. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov). **Revista Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, UFSM, n. 26, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro. A atualidade das histórias em quadrinhos no Brasil: a busca de um novo público. **História, imagem e narrativas**, v. 3, n. 5, p. 1-20, 2007.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM - OFICINA 1

- Leia a tirinha abaixo e responda às questões 1 e 2:



Disponível em: <https://www.instagram.com/tirinhadearmandinho> Acesso em 25 de mar. de 2020.

1) Na tirinha que você leu, o personagem Armandinho conversa com seu pai sobre o preconceito. O pai do menino compara o preconceito à:

- um sofrimento
- uma doença
- um desvio de caráter
- N.D.A.

2) Como o preconceito pode ser “transmitido”?

- por um vírus
- pelos inimigos
- pelos pais, amigos da escola e até pela TV.
- N.D.A

3º) Você já presenciou ou sofreu algum tipo de preconceito? Comente:

4º) Na sua opinião, o que é racismo?

Leia a tira da Mafalda abaixo:



5) Em que momento Susanita teve uma atitude racista?

- Quando ela disse que somos todos iguais.
- Quando percebeu que Mafalda tinha ganhado um boneco negrinho.
- Quando saiu para lavar o dedo por tocar no boneco negro.
- Quando ela viu a Mafalda chegando.

6) Por que na charge abaixo a mãe negra diz para seu filho voltar vivo para casa? Marque a alternativa correta.



- Porque ele é policial e essa é uma profissão muito perigosa.
- Porque os negros são as maiores vítimas de violência.
- Porque ele estava indo para o exército.
- Porque ele é desatento e pode sofrer um acidente.

7) Explique a situação retratada na charge abaixo.



Fonte: Disponível em: <<https://curtageografia.files.wordpress.com/2013/07/imagem3.jpg>>. Acesso em: 16 set. de 2017.

8) O cartum da questão 7 ilustra uma situação de desigualdade social. Você sabe o que é desigualdade social? Se sim, explique.



9) No seu entendimento o que a charge acima representa?

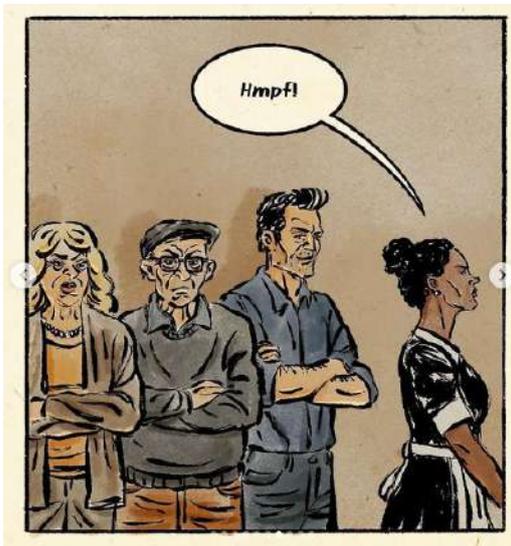
10) Isso ocorre apenas no Brasil? Justifique.

APÊNDICE 2

OFICINA 2 - ATIVIDADE COM BASE NA TIRA 68 - NEGUINHA PETULANTE

Leia a tira abaixo e, em seguida, responda o que se pede.





Os Santos

ódio
uma tira de humor

leandro Assis
Triscila Oliveira

1) Descreva a situação retratada na tira acima.

2) Você concorda com a fala da personagem da empregada doméstica na tira? Justifique sua resposta.

3) Como você responderia à pergunta que Edilsa faz ao Senhor Camilo “Por que somos sempre nós (os negros e periféricos) o alvo da polícia?”

4) No terceiro quadro, Edilsa afirma: “Nunca vi a polícia meter o pé na porta de grã-fino”. O que ela quis dizer com isso?

5) Na sua opinião, qual o sentimento de Edilsa diante do espelho no penúltimo quadro da tira? Justifique sua resposta.

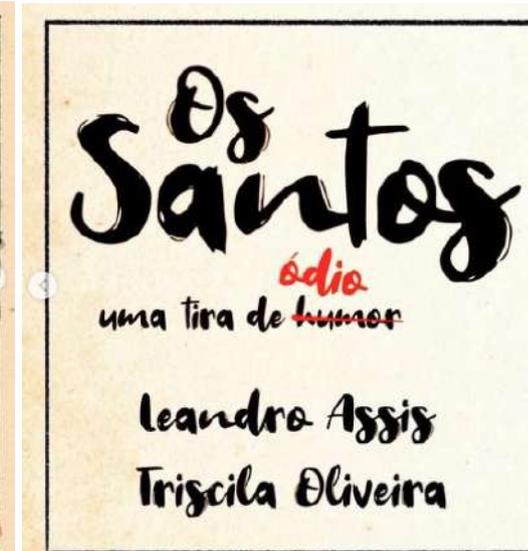
6) Você acha que as imagens são importantes para uma melhor compreensão das tiras? Por quê?

APÊNDICE 3

OFICINA 3 - COM BASE NA TIRA 91 - LINDAS MULHERES

Leia a tira abaixo:





No terceiro quadro, a mãe de Edilsa afirma que o shopping dos “endinheirados”, como elas mesmas falam no começo, é “o tipo de lugar que não quer a gente por perto”.

- 1) De quem ela estava falando ao usar o termo **a gente**?

- 2) Na sua opinião, quais fatores (verbais e não-verbais) levaram a mãe de Edilsa a afirmar que ali não queriam pessoas como elas por perto?

- 3) No sexto quadro da tira, a vendedora aconselha Edilsa e a mãe a se dirigirem até um outro shopping nas proximidades, falando: “Lá tem mais a cara de vocês.” O que ela quis dizer com isso?

- 4) De acordo com o quadro oito, qual foi o sentimento das vendedoras ao perceberem que Edilsa e a mãe estavam de volta à loja?

- 5) Você ou alguém que você conhece já passou por alguma situação parecida com a da tira? Comente.

APÊNDICE 4

OFICINA 4 - ATIVIDADE COM BASE NA TIRA 65 - VIDA QUE SEGUE

Leia a tira abaixo:





Os Santos

ódio
uma tira de humor

leandro Assis
Triscila Oliveira

1) Descreva a situação retratada na tira acima.

2) Na tira, podemos verificar que há balões brancos e outros verdes. De que forma isso pode ser interpretado?

3) Como a família de Edilva reagiu diante do que ocorreu com Guga?

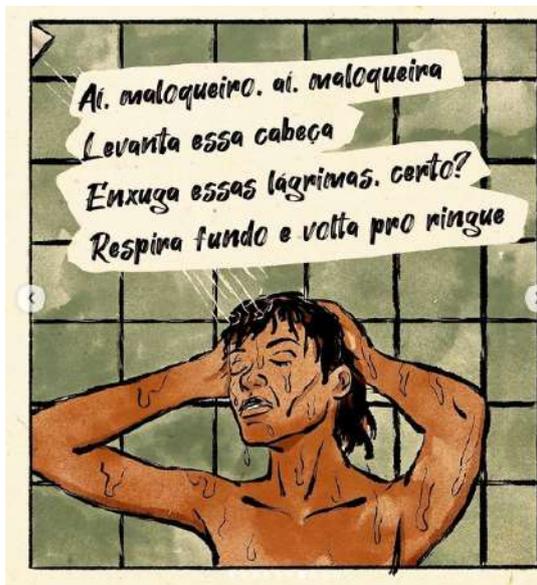
4) De acordo com os quadros 8 e 9, como foi a reação da patroa de Edineia? Por que você acha que ela reagiu assim?

5) Você conhece algum caso parecido com o que ocorreu com o Guga na história? Comente.

APÊNDICE 5

OFICINA 5 - COM BASE NA TIRA 69 - ESSE ANO EU NÃO MORRO





Os Santos

ódio
uma tira de humor

leandro Assis
Trigilda Oliveira

* AmarElo
Emicida

Felipe Vassao / Emicida / Dj Duh / Belchior
(part. Pablo Vittar e Majur)

- 1) Qual a relação existente entre a música AmarElo, de Emicida, e a situação retratada na tira?

- 2) Cite algumas expressões racistas que aparecem na tira. Você ou alguém que você já ouviu expressões como essas? Quais?

- 3) Na sua opinião, que atitudes podem ser tomadas para enfrentar o racismo?

- 4) Ao longo das nossas oficinas, a partir da leitura de algumas tiras de *Os Santos*, foi possível perceber que a desigualdade social também é um grande problema em nosso país. Cite algumas maneiras de combater esse problema.

- 5) Na sua opinião, qual o papel da escola no combate ao racismo e à desigualdade social?

APÊNDICE 6

OFICINA 6 - LEITURAS FINAIS E QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

- Leia os textos abaixo e responda as questões.

TEXTO 1







Os Santos- Ep. 5 - Face

1º) No começo da tira, a personagem usa o termo “pixaim” para se referir ao cabelo de Edilsa. Você acha que essa é uma expressão racista? Por quê?

2º) Mais à frente, a mesma personagem que falou do cabelo de Edilsa diz que não “vai com a cara do namorado dela”, afirmando que ele “parece metido com coisa errada”. O que você acha que levou a personagem a afirmar isso?

3º) Ao ser questionada pelo marido se ela e Edilsa eram amigas no Facebook, a mulher responde que não ia dar esse “tipo de confiança”. O que a personagem quis dizer com isso?

4º) Por que a mulher estava procurando o colar que havia perdido nas fotos do perfil de Edilsa? O que você pensa disso?

TEXTO 2







Os Santos - Ep. 24 - Escravidão

5º) Na apresentação do seu trabalho, a garota faz uma comparação entre imagens antigas e novas, afirmando que a escravidão “não ficou para trás”. O que você acha disso?

6º) No terceiro e quarto quadros, um colega diz que a mãe também é empregada doméstica e agradece a garota por ter “aberto o seu olho”. O que ele quis dizer com isso?

7º) Como são as expressões da personagem no último quadro? O que elas revelam sobre a maneira como ela está se sentindo?

SOBRE OS DOIS TEXTOS LIDOS, RESPONDA:

8º) Por que podemos classificar os textos acima como tiras?

9º) Que temática está sendo abordada?

10º) Na sua opinião, qual foi a intenção dos autores Leandro Assis e Triscila Oliveira ao produzir essas tiras?

11º) Você acha que as imagens são importantes nas tiras? Por quê?

12º) Qual seria a principal crítica apresentada nas tiras de Os Santos?

13º) O que você achou de estudar temas como o racismo e a desigualdade social por meio da leitura de tiras? Você já havia estudado esses temas antes?

14º) Você já tinha o costume de ler tiras ou outros quadrinhos?

15º) Cite um ponto que mais lhe chamou atenção durante as oficinas de leitura das quais você participou.

16º) Cite algumas ações que você enquanto cidadão pode realizar para combater o racismo.

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”

Angela

Davis